

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jaqueline Veloso Portela de Araújo

Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade
do século XX: O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação

São Carlos

2012

Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX: O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jaqueline Veloso Portela de Araújo

Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade
do século XX: O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para o exame de defesa no doutorado em educação.

Área de concentração: Fundamentos da Educação.

Linha de Pesquisa: História, Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientação: Prof. Dra. Marisa Bittar

São Carlos

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A663rp

Araújo, Jaqueline Veloso Portela de.
Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na
primeira metade do século XX : O Oitavo Congresso
Brasileiro de Educação / Jaqueline Veloso Portela de Araújo.
-- São Carlos : UFSCar, 2012.
217 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2012.

1. Educação. 2. Ruralismo pedagógico. 3. Escola nova. 4.
Congresso Brasileiro de Educação. 5. Goiás (Estado). I.
Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Marisa Bittar

Prof.^a. Dr.^a. Roseli Esquerdo Lopes

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa

Prof. Dr. Milton Lahuerta

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento

Marisa Bittar.

R. Esquerdo Lopes

Jadir de Moraes Pessoa

Milton Lahuerta

Manoel Nelito Matheus Nascimento

Dedico este trabalho ao Anderson,
companheiro fiel e amado.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas da turma de Doutorado em Educação do PPGE da UFSCAR, em especial Soraya Adorno e Gestine, que se tornaram amigas com quem muito aprendi nos tempos de disciplinas em São Carlos.

Às meninas da turma de mestrado, com quem por muitas vezes compartilhei momentos importantes nas aulas e no PQ, meu carinho à Patrícia e Gabriela.

À Juliana, Flávia, Bruna e Yolanda que me acolheram com tanto carinho em minhas viagens semanais a Sanca, saudades de nossas conversas.

À Aparecida Almeida Barros que me incentivou meu ingresso no PPGE, valeu a dica.

À professora Marisa Bittar, orientadora compromissada. Obrigada pelo respeito e confiança depositada em meu trabalho.

Ao professor Jadir de Moraes Pessoa, professor amigo e incentivador da conquista de outros espaços.

Aos professores Manoel Nelito, Maria Cristina Bezerra e Roseli Esquerdo Lopes. Suas contribuições no exame de qualificação foram valiosas para a finalização desse trabalho.

Aos profissionais do Arquivo Histórico Estadual de Goiás sempre solícitos no atendimento dos pesquisadores de Goiás, em especial à Carmem.

Aos professores João Virgílio, Amarílio, Paolo Nosella e Esther Buffa pelas lições que me ensinaram.

Aos colegas da Universidade Federal de Goiás que ficaram na torcida.

À minha mãe, pelo apoio e amor irrestritos.

Ao meu pai Ancelmo e irmãos Vinícius, Elis, Angélica e Ancelmo, pela compreensão quanto aos momentos de ausência familiar.

À família do coração, Gabi, Nina e Juarêz, obrigada pelo carinho de sempre.

Ao Anderson, obrigada pelo apoio, incentivo, colaboração e pela inspiração.

Obrigada àqueles que acreditaram nesse trabalho e contribuíram para sua realização.

Eis ali uma aula! Quem são os alunos?

Crianças – filhas de gente do campo (com pequena instrução ou ignorantes de todo) que não freqüentam a escola por: excessiva distância da residência à aula; excessivo trabalho nas lavouras, etc., e conseqüente falta de tempo.

Cérebros – que com a devida assistência educacional eficiente, realizadora, poderão imaginar surpresas no tocante ao processo da indústria do país!

Braços – que poderão plantar, ligar engrenagens, indicar caminhos a seguir para elevar a cultura vocacional da pátria.

Mãos – que somarão e multiplicarão o grão que lançarão à terra, que guiarão as máquinas que amanhão o solo para aumentar a riqueza econômica do Brasil.

E tudo isso graças à educação primária na zona rural.
(ABE, 1944, p. 177)

RESUMO

O presente trabalho defende a tese que em Goiás, na primeira metade do século XX, o projeto de educação rural vigente compreendia a justaposição de escolanovismo e ruralismo pedagógico, o que objetivava o desenvolvimento de um perfil formativo adaptado ao desenvolvimento dos processos de produção no campo, constituindo pela escolarização um *habitus* que minimizasse o êxodo rural e integrasse ideais de conservação e modernidade. Trata-se de pesquisa documental que investigou a história da educação rural em Goiás, tomando como principal fonte de análise os anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação de 1942, buscando compreender como os discursos do ruralismo e do escolanovismo subsidiaram a formação de um homem adaptado ao desenvolvimento da nação brasileira nos anos 1930-1945, destacando a centralidade do trabalho com a terra no processo educativo. O contexto pesquisado engloba o momento em que Goiás situava-se na área de expansão da fronteira agrícola brasileira e que era objeto do projeto de colonização do governo Vargas, denominado Marcha para Oeste. Nessa conjuntura, houve a edificação e transferência da capital do estado para a cidade de Goiânia, ritual marcado por uma construção simbólica, que envolveu dentre outras coisas, o Batismo Cultural da nova capital e a realização do referido congresso, organizado pela Associação Brasileira de Educação.

Palavras-chave: Ruralismo pedagógico; Escolanovismo; Oitavo Congresso Brasileiro de Educação; Goiás

ABSTRACT

The present research defends the idea that in Goiás, on the first half of the 20th century, the project of rural education comprised the juxtaposition of the New School and ruralism, which aimed to develop a training profile adapted to the development of production processes in the field, making schooling by a habitus that minimized the rural exodus and integrate ideals of conservation and modernity. It was documentary research that investigated the history of education in rural Goiás, taking as a main source of analysis, Proceedings of the Eighth Brazilian Congress of Education, 1942, seeking to understand how the discourses of ruralism and the New School supported the formation of a man adapted to the development of the Brazilian nation in the years 1930-1945, highlighting the centrality of work with the land in the educational process. The context includes the search time Goiás was located in the area of agricultural expansion in Brazil and who was the object of the colonization project of the Vargas government, called the March to the West. At this juncture, there was the building and transfer of the state capital to the city of Goiânia, ritual marked by a symbolic construction, which involved among other things, the Cultural Baptism of the new capital and the realization of this event organized by the Brazilian Association of Education.

Key-words: Pedagogical Ruralism; New school; Eighth Brazilian Congress of Education; Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - Goiás rural ou o rural em Goiás – considerações acerca do ruralismo goiano	19
1.1 Povoamento tardio, tradição e modernidade em Goiás	19
1.2 Goiás e a expansão da fronteira agrícola	23
1.3 Marcha para Oeste – a redescoberta do território goiano	35
1.4 O discurso e a cidade – o contexto simbólico da construção de Goiânia	41
1.5 <i>Hinterland</i> como lócus do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.....	45
CAPÍTULO 2 – O discurso renovador e o ruralismo como proposta pedagógica para a escolarização em Goiás no pós- 1930	51
2.1 Primeiras iniciativas de escolarização em Goiás	51
2.2 As reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930 - tentativas de renovação pedagógica em Goiás	55
2.3 Transformações no campo educacional – o embate entre conservadores e renovadores	61
2.4 A Missão Pedagógica Paulista de 1929 em Goiás	67
2.5 A presença da Escola Nova e a Educação rural no pós-1930 em Goiás.....	73
CAPÍTULO 3 - Oitavo Congresso Brasileiro de Educação – o ruralismo como mote	86
3.1 Antecedentes do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação	87
3.2 O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.....	92
3.3 Comunicações apresentadas no evento	105
3.4 Relatórios sobre as sessões temáticas do congresso	107

CAPÍTULO 4 - O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação: entre o conservadorismo ruralista e a modernidade escolanovista	120
4.1 Formação da brasilidade	124
4.2 Educação higienista e formação moral	129
4.3 Políticas educacionais para o trabalhador rural e sua formação	132
4.4 Terra, trabalho, sertão e homem do campo	137
4.5 Ruralismo	145
4.6 Educação e escola rural	151
4.7 Escola ativa e renovação educacional	169
CONCLUSÃO	179
REFERÊNCIAS	185
ANEXOS	195

INTRODUÇÃO

A escrita desse trabalho de doutoramento encerra um ciclo acadêmico que se iniciou com o ingresso em 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foram quatro anos de idas e vindas, de Goiás a São Paulo, em busca de respostas para algumas questões que inquietavam a pesquisadora. A realização dessa pesquisa provocou de certa forma um distanciamento do local de conforto, em vários aspectos, a distância de casa, a imersão em um campo complexo (o da história da educação) e a necessidade de desvendamento dos meandros da história de Goiás.

Algumas das questões que instigaram a autora a buscar esse trajeto em relação à pesquisa foram provocadas ainda durante a realização do curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Naquele momento, ao pesquisar as representações de educação rural presentes na literatura goiana, a problemática do trabalho como instância formativa dos sujeitos do campo foi bastante emblemática, todavia não existia tempo hábil para a realização de tal discussão.

O projeto inicial apresentado ao PPGE da UFSCar pretendia discutir a questão do *habitus* do trabalhador rural em Goiás forjado a partir do contexto da educação e do trabalho. Essa proposta sinalizava três elementos como importantes para a constituição das políticas de formação para o trabalhador rural em Goiás. Primeiramente, a expedição de professores paulistas, integrantes da Missão Pedagógica Paulista, ao estado de Goiás, no ano de 1929, com o intuito de reorganização da instrução pública no Estado. Também a construção de uma nova capital para Goiás que teria seu Batismo Cultural em 1942 e que simbolizava o embate entre tradição e modernidade no governo de Pedro Ludovico Teixeira. E finalmente, e não menos importante, a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, inserido nas

comemorações de inauguração da nova cidade e que tinha como eixo temático principal o mote do ruralismo¹.

A organização do problema de pesquisa apresentava a questão da formação do homem do campo em Goiás como parte de um plano maior, que dizia respeito ao perfil de homem necessário para levar adiante o projeto de colonização da Marcha para Oeste, formulado pelos ideólogos do governo Vargas no Estado Novo, em especial Cassiano Ricardo. No entanto, a análise das fontes explicitou a coexistência do ruralismo e do escolanovismo² como perspectivas subsidiárias das propostas de formação do aluno da escola rural.

A tese então formulada para a investigação de tal problema foi que, em Goiás, a realização das reformas educacionais e do movimento pedagógico que se configurou na primeira metade do século XX teve como objetivo o desenvolvimento de um perfil formativo para os habitantes do campo que constituísse um *habitus* rural pela via da escolarização, integrando ideais de conservação e modernidade.

Como objetivo geral procurou-se demonstrar que há nos discursos acerca da educação rural em Goiás, na primeira metade do século XX, uma justaposição entre ruralismo e escolanovismo, que subsidiou a formação de um homem adaptado ao desenvolvimento da nação brasileira nos anos 1930-1945.

Para isso, estabeleceu-se como objetivos específicos: discutir o processo de integração de Goiás ao capitalismo brasileiro na primeira metade do século XX; compreender o desenvolvimento do projeto colonizador Marcha para Oeste e sua materialização no estado de Goiás; investigar a significação histórica da construção, transferência e Batismo Cultural da nova capital do estado; esquadrihar os aspectos constitutivos do campo educacional goiano nas décadas iniciais do

¹ Mendonça (1997, p. 10) entende o ruralismo como “um *movimento político* de organização e institucionalização de interesses de determinadas frações da classe dominante agrária no Brasil – tanto em nível da sociedade civil, quanto em nível da sociedade política – bem como aos conteúdos discursivos produzidos e veiculados pelos agentes e agências que dele participaram” (grifado no original)

² O movimento da Escola Nova incorporava princípios pedagógicos que repudiavam o ensino como transferência autoritária e repetitiva de conteúdos, procurando conferir à aprendizagem um caráter prático, tornando a educação uma prática centrada na experiência do aluno e não mais no conhecimento do professor.

século XX; deslindar o sentido da Missão Pedagógica Paulista para o processo de renovação pedagógica em Goiás; analisar as teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação buscando apreender a relação ruralismo e escolanovismo; compreender o perfil de formação proposto para as populações rurais no contexto do Estado Novo.

A dimensão fronteiriça na qual o objeto de pesquisa situava-se conduziu a pesquisadora a buscar outros espaços formativos para a melhor compreensão dessas histórias, pretendia-se conhecer e expor com a pesquisa um pouco mais sobre a educação rural em Goiás. A autora recorreu ao campo da História e participou como discente das disciplinas *Escrita da História e Memória*, ministrada pelo Dr. Noé Freire Sandes, e *Historiografia e Metodologia da Pesquisa na História de Goiás*, ministrada pelos professores Dr^a. Cristina de Cássia Pereira Moraes e Dr. Danilo Rabelo, ambas no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás. A imersão pelo campo da história e os estudos decorrentes da realização de tais disciplinas foi importante para a delimitação e clarificação do objeto pesquisado.

Esse movimento foi necessário para a problematização da temática de pesquisa e para a apreensão do objeto em uma perspectiva histórica. Essa trajetória tornou-se indispensável em função da formação inicial da autora, pertencente originariamente ao campo da educação. O aprendizado da tarefa de investigação histórica foi difícil e se iniciou pela pesquisa bibliográfica e posteriormente pesquisa documental.

O ponto de partida do trabalho foi a revisão da bibliografia sobre história da educação em Goiás, que apresenta poucas referências acerca da questão da educação rural. Tornou-se necessário inventariar as fontes documentais encontradas principalmente no Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHE), no Instituto de Pesquisas Históricas do Brasil Central (IPEHBC) e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A localização de tais fontes envolveu um longo trajeto e um trabalho de garimpagem dos documentos. Isso se deveu a vários fatores, dentre os quais uma cultura de preservação incipiente das fontes documentais no Estado de Goiás.

O percurso com as fontes envolveu leitura, organização e análise dos documentos encontrados que contemplavam jornais, leis, regulamentos da instrução pública, revistas e os anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Uma dificuldade encontrada nesse processo foi a precariedade das fontes escritas do estado de Goiás, decorrente da ausência de uma cultura de conservação documental.

A revisão dos documentos foi orientada pelo objetivo de apreender nas entrelinhas dos fatos narrados pelas fontes o modelo formativo proposto pelo governo do estado de Goiás, durante a primeira metade do século XX, expresso em leis, decretos, regulamentos da instrução pública, periódicos locais e anais de eventos educacionais.

O foco principal do trabalho referia-se inicialmente à questão da discussão das políticas de educação voltadas à formação do homem do campo em Goiás nas décadas iniciais do século XX. Porém, no decorrer da investigação o tema foi ganhando nuances e formas diferenciadas que tornaram a apreensão do objeto um pouco mais ampla. Tal abordagem englobou, além das políticas de educação escolar do homem do campo, aspectos referentes à construção de um projeto de formação que estava articulado às dimensões da integração do território goiano à economia brasileira e ao processo simbólico de constituição de uma identidade nacional assentada sobre o vínculo do homem com a terra.

Para a compreensão do objeto procedeu-se inicialmente à discussão de aspectos referentes à relação campo-cidade, apresentando elementos que compõem tal relação e dimensionando tais aspectos a partir de uma compreensão que dá centralidade ao trabalho com a terra, que sob essa perspectiva é definidor de um modo de ser constitutivo da identidade dos agentes do meio rural, tal como um *habitus*, concepção tomada de Bourdieu para referenciar as especificidades inerentes à ruralidade.

Além do aspecto material de produção e reprodução da existência, o trabalho foi significado por esta pesquisa como uma categoria que é, sobretudo, simbólica e geradora de disposições que são estruturantes, mas, simultaneamente, estruturadas pelas ações envolvidas nos processos relativos ao labor na terra.

Compreende-se que o *habitus* rural se forma *no, pelo e para o trabalho* no campo, e é tendencialmente gerador de condutas, orientador das práticas e constitutivo das matrizes culturais presentes na vida do trabalhador rural, que se define pelo seu pertencimento ao lócus rural. Ser rural é uma condição, definida pelo enraizamento do homem à terra.

A pesquisa evidenciou que a fronteira³ também possuía uma dimensão constitutiva de significações para o trabalhador rural. Esse recorte permeia o debate acerca da inserção de Goiás no contexto econômico brasileiro, considerando-se as formas de apropriação capitalista da terra e a sujeição do trabalho agrícola aos processos produtivos engendrados pela lógica de modernização da agricultura.

A expansão da fronteira em Goiás⁴ ocasionou alterações na dinâmica da relação capital - trabalho, ao mesmo tempo em que reposicionou o estado de Goiás na divisão regional do trabalho no país. A questão da fronteira no Brasil, na primeira metade do século XX, diz respeito ao processo de expansão econômica e territorial, que se constituiu não sem o auxílio da construção simbólica da fronteira como sinônimo de integração nacional.

A categoria fronteira adquire assim uma dimensão simbólica. Tomada como equivalente de sertão passa a ser afirmada de maneira idílica, como lugar no qual se pode prosperar, representação erigida no processo de construção da campanha de colonização do Estado Novo, conhecida como Marcha para Oeste.

O presente trabalho procurou explicitar ainda os elementos constitutivos do cenário educacional goiano, evidenciando as relações estabelecidas entre o processo de formação do trabalhador rural e as políticas estabelecidas pelo governo estadual e federal que expressavam como princípio o ruralismo pedagógico.

³ Ao discutir o processo de expansão do território brasileiro, Martins (1998, p. 682) apresenta a fronteira como lugar em que “temporalidades desencontradas adquirem substância em sujeitos sociais, protagonistas, classes, etnias, instituições, mentalidades, costumes, variações lingüísticas igualmente desencontrados”.

⁴ A compreensão política da expansão da fronteira em Goiás é corroborada pela afirmação de Borges (2000, p. 10), que ressalta que “o avanço da fronteira econômica e demográfica é visto tomando-se por base o movimento do capital e das ações políticas governamentais no sentido de viabilizar a ‘conquista do oeste’. A ideologia da unificação nacional iniciada no Estado Novo, a chamada ‘Marcha para Oeste’, tornou-se a principal bandeira de ocupação e colonização do interior brasileiro”.

A escrita desse trabalho preservou a grafia original presente nos documentos e textos transcritos, bem como considerou necessária a descrição dos principais acontecimentos que deram forma ao campo educacional em Goiás. Procurou-se evidenciar a atuação da Missão Pedagógica Paulista no processo de reorganização da estrutura escolar do estado. A questão direcionada às fontes de pesquisa visou à discussão da justaposição do ruralismo e do escolanovismo como princípio pedagógico adotado para subsidiar a formação do homem do campo em Goiás, questionando qual a relação entre tais concepções teóricas e a projeção de formação de um *habitus* rural.

Os dados revelaram que como coroamento do processo de construção, transferência e batismo cultural da nova capital, inseridos no contexto da Marcha para Oeste, foi realizado o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, em 1942. A realização do congresso teve como temática central a questão da educação rural.

A exposição da presente pesquisa, de cunho historiográfico, organizou-se em quatro capítulos que tratam: 1) da caracterização do processo de expansão da fronteira agrícola em Goiás na primeira metade do século XX e da relação dessa expansão com a Marcha para Oeste; 2) do desenvolvimento do campo educacional em Goiás e da inserção do escolanovismo e do ruralismo pedagógico naquele contexto; 3) do significado da realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação em Goiânia no ano de 1942; e por último, 4) o exame das teses apresentadas no evento.

Este trabalho debruçou-se sobre os anais do evento, organizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e publicados em 1944, e que é a principal fonte de pesquisa utilizada. Foram 92 teses publicadas, apresentadas nas sessões plenárias que versavam acerca dos principais aspectos referentes à escolarização da população rural brasileira. Estão divulgados nesse documento os relatórios temáticos sobre as teses, apresentados em sessões plenárias que deliberaram encaminhamentos sobre os principais pontos discutidos.

A análise das teses levou à construção de sete categorias:

1) Formação da brasilidade;

- 2) Educação higienista e formação moral;
- 3) Políticas educacionais para o trabalhador rural e sua formação;
- 4) Terra, trabalho, sertão e homem do campo;
- 5) Ruralismo;
- 6) Educação e escola rural;
- 7) Escola ativa e renovação educacional.

Uma compreensão fundamental presente nas teses diz respeito à necessidade pela via da escolarização do estabelecimento de uma consciência nacional. Tal compreensão foi discutida na categoria Formação da brasilidade que evidenciou uma significação acerca da formação do homem rural como um processo pelo qual se poderia instituir uma unidade nacional. O exame do problema salientou que a articulação da proposta nacionalista por meio da educação, no *hinterland*⁵, cumpriria a função do cultivo da brasilidade e de formação de um *habitus* para o trabalho no campo, consoante a política colonizadora da Marcha para Oeste.

Nas teses não faltaram referências ao Estado Novo e aos feitos dos governos revolucionários de Goiás e do Brasil, que impunham como objetivos para a educação rural, entendida sob tal perspectiva, formar uma nacionalidade bem constituída e desenvolver uma cultura homogênea com vistas a contribuir para o progresso da nação. A questão do campo aparece tratada como situação concreta (falta de assistência, miserabilidade, doenças endêmicas) e por outro lado como idealização (ar puro, tranquilidade, riquezas naturais). Ao mesmo tempo, o rural é referenciado como elo unificador da identidade brasileira.

A análise dos anais expressa uma compreensão acerca da formação do homem rural relativa à necessidade de mantê-lo no campo, dando-lhe os conhecimentos necessários ao trabalho com a terra. A escola é entendida diversas vezes como possibilidade de adaptar o homem ao meio rural, fomentando o amor

⁵ “Nos anos 1910, 1920 e 1930, o termo alemão *Hinterland* (hinterlândia, em português) apresentava alta frequência nos discursos intelectuais, utilizado como eufemismo dos sertões habitados por colonos, parceiros, camponeses minifundiários, posseiros, em suma, um Brasil arcaico distante do poder do Estado (...). Termo dotado de forte simbolismo, *Hinterland* nomeava as áreas inexploradas ou precariamente incorporadas à nação – as terras do norte, centro-oeste e extremo sul do país e seus tipos regionais, frutos da submistificação: o sertanejo, o caboclo, o caipira, o tabaréu, o caburé. (MONARCHA, 2009, p. 98-99).

pelo solo e instrumentalizando os alunos para a realização do trabalho agrícola e pecuário.

Há uma referência constante sobre a necessidade de se fazer cumprir o papel do Estado junto às populações rurais. Em um grande número de teses, o poder público é caracterizado como ausente. Essa ausência do Estado é evidenciada nos discursos na explicitação da falta de escolas para a população, no descaso relatado quanto à manutenção insuficiente do aparelhamento escolar bem como pelos baixos salários pagos a professores e também na quase inexistência de instituições de formação do professorado rural.

É perceptível a insuficiência do Estado na resolução de tais questões, embora os discursos referenciados nos anais e nas outras fontes pesquisadas proclamem a importância da educação rural para o país.

Ao propor a realização da discussão da educação rural no Brasil, o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação de 1942 tomou como enfoque o ruralismo pedagógico, bem como princípios da Escola Nova. O ruralismo aparece nos discursos e políticas educacionais como elemento fundamental para a minimização do fluxo migratório campo-cidade. Por sua vez, o discurso escolanovista expresso nas teses se funde a proposições higienistas e adequa-se aos objetivos de formação de um perfil de homem adequado a uma racionalidade produtiva que atendessem aos padrões de urbanidade. Notou-se que as teorias psicológicas situadas no contexto da Escola Nova foram apropriadas para justificar cientificamente as discussões sobre a formação do homem do campo no Brasil.

As teses exploram a escola rural atribuindo-lhe um sentido de instituição cuja função primeira é a formação de uma mentalidade ruralista, preparando os indivíduos, que são objeto dessa escola, para a vida sertaneja, para o trabalho com a terra, servindo ao propósito utilitarista de fixar os homens nas regiões rurais e adotando medidas de assistência sanitária e social que melhorem o meio no qual os alunos vivem, visando à conformação de um *habitus* adequado ao padrão de produção capitalista no campo, mais especificamente, em Goiás, questões essas que serão discutidas no decorrer do texto que se segue.

CAPÍTULO 1

GOIÁS RURAL OU O RURAL EM GOIÁS – CONSIDERAÇÕES ACERCA DO RURALISMO GOIANO

O presente capítulo discute a integração de Goiás ao capitalismo brasileiro na primeira metade do século XX, analisando inicialmente elementos relacionados à constituição do ruralismo, visa à exploração da questão do povoamento tardio, a substituição de uma economia baseada na exploração do ouro por outra de base pecuária e posteriormente agrícola, dando destaque à incorporação da terra ao capitalismo em Goiás a partir dos anos 1913, processo este impulsionado pela instalação da estrada de ferro no estado, que avançou juntamente com a expansão da fronteira agrícola. Outro debate diz respeito ao desenvolvimento do projeto colonizador Marcha para Oeste e sua materialização no estado de Goiás.

1.1 Povoamento tardio, tradição e modernidade em Goiás

O primeiro ciclo de ocupação territorial em Goiás ocorreu no século XVIII. Muito embora a primeira imersão de Bartolomeu Bueno da Silva⁶ pelas terras goianas tenha acontecido em 1682, a ocupação e o povoamento do território só tiveram início após 1726, quando Bartolomeu Bueno da Silva, o filho, refaz o caminho das bandeiras percorrido pelo pai, redescobrimdo a terra dos índios

⁶ Bartolomeu Bueno da Silva, bandeirante paulista, foi alcunhado pelos gentios de Anhanguera. Saint-Hilaire (1975, p. 159-160), em obra publicada originalmente em Paris no ano de 1847, e que trata de sua expedição pelo interior brasileiro, relata que “Para conquistar os selvagens, Bueno se valeu de um estratagema aparentemente pueril. Diante dos atônitos indígenas, ateou fogo a um pote cheio de aguardente, ameaçando incendiar, dessa maneira, a eles e a seus rios, se ousassem opor-lhe resistência. Os índios submeteram-se, e Bartolomeu Bueno da Silva, depois de deixar algumas terras cultivadas na região, retornou a S. Paulo com muito ouro e um número tão grande de cativos que daria para povoar uma cidade. O condenável ardil a que esse homem aventureiro deveu o seu sucesso valeu-lhe o cognome de Anhanguera, dado pelos indígenas, e que significa ‘diabo velho’, nome esse que seus descendentes conservam até hoje”.

Goyazes e fundando às margens do Rio Vermelho o Arraial de Sant'Anna, que se tornaria Vila Boa e posteriormente cidade de Goiás.

Inicialmente pertencente a São Paulo, Goiás adquiriu status de Capitania em 1744. O povoamento estabelecido na província de Goiás tinha como foco a exploração aurífera e esse tempo foi descrito por viajantes, governadores e cronistas como um período marcado por uma perspectiva de atraso, isolamento e decadência.

A historiografia goiana descreve que até a Primeira República as regiões do interior do Brasil eram representadas pelo imaginário social como lugar distante, de difícil acesso, com poucas condições para o desenvolvimento de uma vida civilizada. Tal perspectiva historiográfica foi escrita inicialmente a partir de uma compreensão centrada na decadência, no atraso e no isolamento, tendência inaugurada pelo Padre Silva e Souza (1978), que apresenta considerações relativas ao descobrimento, à administração, à população, à economia, à história e à geografia da Capitania de Goyaz. No livro *Memoria sobre o Descobrimento, Governo, População, e Cousas mais Notaveis da Capitania de Goyaz*, escrito em 1812, Silva e Souza apresenta uma exposição baseada em depoimentos e documentos referentes ao período de 1682 até 1812, em que a decadência é representada como equivalente ao declínio da situação econômica e dos índices de extração aurífera.

Na historiografia de Goiás muitas representações gravitam em torno da ideia de decadência, expressas em relações de antinomia que passam pelo embate entre antigo e moderno e se materializam nas discussões realizadas por ocasião da mudança da capital do estado nas décadas de 1930 e 1940 e que se associam de forma mais abrangente à tradicional contraposição entre campo e cidade.

Tal questão é abordada por Chaul (2002), que toma como objeto algumas representações e imagens cunhadas sobre Goiás que reforçam a ideia de construção da decadência. Chaul procura evidenciar que a decadência em Goiás foi, predominantemente, fruto do olhar dos viajantes europeus que ao observarem a província, durante o período de esgotamento do ciclo do ouro, conceberam o lugar a partir de suas matrizes europeias de compreensão da realidade.

De maneira geral, a historiografia de Goiás constituiu-se a partir da institucionalidade dos documentos oficiais e das narrativas de viajantes europeus que exploraram o estado no século XIX, contribuindo para a formação de uma identidade regional a partir de referências externas, que descreviam em seus escritos a população de Goiás como preguiçosa e indolente. No referido período, o interior de Goiás é imaginado como sertão, roça, lugar distante, desprovido de urbanização.

A apreensão da sociedade goiana pós-mineratória como decadente torna-se explicativa da realidade econômica e social de Goiás, referente ao período compreendido entre os séculos XIX e XX, e é marcada pela substituição das atividades ligadas ao garimpo por outras formas de produção e atividades produtivas. Tal compreensão extrapola os aspectos da regressão econômica e é inerente também às características dos goianos, identificados como apáticos e resignados. As representações difundidas por essa interpretação historiográfica explicitam a inaptidão da região para um desenvolvimento histórico pautado em ideais de modernidade.

É possível observar as consequências do esgotamento do ciclo do ouro e a passagem para a agricultura e pecuária como bases da economia expressas, por exemplo, na literatura regional goiana por Hugo de Carvalho Ramos (2001) em *Tropas e Boiadas*:

Hoje, minas, lavras, catas, tudo jaz ao abandono. Alveja em montes o pedrouço das 'formações' à beira das estradas; uma coma verde de 'gordura' corre a crista dos valos e carreiros, argilosos e tristes, outrora sacudidos pelo estalo do relho dos feitores e o grito angustiado da escravatura, na lavagem do cascalho. Foram-se os antigos bateiros da 'descoberta', extinguiu-se a febre da mineração; ficou, enraizada, uma população pacífica e laboriosa, que faz a prosperidade do município na lavoura, na criação do gado, no comércio das letras, em outras profissões liberais. (RAMOS, 2001, p. 156)

Após o esgotamento da exploração aurífera em Goiás percebe-se uma tendência crescente de uma economia baseada na agropecuária, momento em que o gado passa a ser representado como a possibilidade mais concreta de atuação do estado no mercado nacional, pois o gado se autotransportava.

A ocupação do território goiano no período pós-1930 contou principalmente com a participação de migrantes mineiros e paulistas que se deslocaram para o estado em busca de terras de baixo preço. Esse fluxo migratório foi impulsionado pelo avanço das relações capitalistas de produção e pelas políticas de expansão da fronteira agrícola.

Nas três primeiras décadas do século XX, o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, incrementados pela expansão dos trilhos, redimensionam a economia integrando o estado de Goiás ao mercado nacional, pois a implantação da ferrovia possibilitava o transporte mais ágil de passageiros e dos produtos agrícolas.

Acerca do papel da via férrea no processo de expansão da fronteira agrícola em Goiás e a ampliação da inserção do estado na economia nacional, Borges (2000) afirma que no entorno dos terminais ferroviários constituíram-se núcleos urbanos que dinamizaram a vida econômica e cultural da sociedade local, aumentando o diálogo inter-regional e impulsionando as relações comerciais com a região Sudeste do país:

O trem-de-ferro – simbolizado na maria fumaça – com seu silvo estridente e cauda em aço, esplumada em fumaça, serpenteando pelos sertões, despertava Goiás de séculos de isolamento e transformava a paisagem regional (...). As estações ferroviárias tornaram-se áreas de lazer, de encontros amorosos e de debates culturais e políticos, bem como praças de negócios que movimentavam o comércio de boa parte do Estado. Assim, os terminais ferroviários e os núcleos urbanos que dele se desenvolveram, pareciam, aos olhos da população sertaneja, ilhas de prosperidade em meio a um mundo rural e arcaico. (BORGES, 2000, p. 41)

Inicialmente vinculada às atividades relacionadas à mineração, a população do estado de Goiás encontrava-se dispersa em torno de pequenos núcleos urbanos. Com a exaustão da exploração aurífera ocorre uma reconfiguração da economia e uma ampliação das atividades agropastoris, o que contribuiu para a ruralização da população do estado, que na década de 1920 apresentava uma densidade demográfica de 0,7 habitantes por quilômetro quadrado, conforme dados do Censo de 1920. Campos (2003) destaca a caracterização de Goiás como um

estado agrário, em que 81,8% das pessoas dedicavam-se a funções ligadas à agropecuária ou mineração.

Embora a pecuária fosse predominante, a agricultura vai expandindo-se e tornando-se central na economia goiana, decorrente do processo de expansão da fronteira agrícola nas décadas de 1930 e 1940.

1.2 Goiás e a expansão da fronteira agrícola

É preciso considerar que a inserção brasileira no mercado e na lógica de produção capitalista acontece diferentemente do que houve em outros países, dados os fatos históricos que marcaram a formação da economia e da sociedade brasileira.

O padrão de acumulação implicado pelo modelo econômico que se implantava impunha a adequação das atividades agrárias às necessidades do desenvolvimento industrial, o que acarretava a expansão da fronteira agrícola e de uma economia de mercado, que em Goiás conjugava-se com as formas tradicionais de produção da agricultura, permanecendo assentada em uma estrutura fundiária concentracionista.

O processo de desenvolvimento econômico do Centro Oeste constituía-se como reserva de valor necessária ao processo de expansão do capitalismo urbano-industrial que tem lugar no cenário nacional do início do século XX. “A economia agrária goiana, ao ampliar sua inserção na divisão inter-regional do trabalho como produtora de gêneros alimentícios de primeira necessidade, inicia um processo lento e desigual de diversificação e especialização. (BORGES, 2000, p. 95). Em decorrência disso, o setor agrário goiano organizou-se a partir dos desafios impostos pelo processo de capitalização da terra, submetendo-se e incorporando-se a um modelo produtivo que priorizava o latifúndio, mas possibilitava aos

trabalhadores rurais a criação de mecanismos de resistência ao processo de expropriação da terra e à violência simbólica⁷ por ela engendrada.

As mudanças trazidas pela expansão da fronteira em Goiás, mais especificamente, representadas pelo avanço da estrada de ferro trazem implicações para a dinâmica espacial, econômica e, prioritariamente, para os modos de vida da população. Tal dinâmica está expressa por Hugo de Carvalho Ramos (2001), em *Tropas e Boiadas*, conforme se pode observar na transcrição que se segue:

Ali passei eu duma feita pelo arrouxear suave de melancólica tarde de fins de verão, quando nos tabuleiros elevados e descampados mal desabrochava ainda a humilde flor-de-maio das campinas, rumo sul e da primeira estação de ferro, então aos barrancos do Paranaíba, pronta a transpor esse natural obstáculo das divisas estaduanas, e galgar sertão adentro, conquistando, transformando e aniquilando tipos, costumes e aspectos, na marcha arrasadora do progresso, da civilização. (RAMOS, 2001, p. 18-19)

A lógica subjacente ao processo de incorporação da terra ao capitalismo em Goiás apresenta afinidade com as estratégias de reprodução do capital desenvolvidas pelo Estado brasileiro no período pós-1930. Essa afirmação apoia-se no raciocínio construído por Alcir Lenharo (1986) em torno da dimensão sacralizante da política, que compreende a colonização a partir de uma perspectiva simbólica no tratamento da relação campo-cidade.

Na transição entre os séculos XIX e XX, tal relação altera-se por intermédio de transformações que se relacionam ao fim do escravismo e do padrão produtivo por ele engendrado, considerando que a economia do latifúndio tinha como base a utilização de mão-de-obra escrava. Tais mudanças alteram as circunstâncias de vida do trabalhador rural no século XX, a terra e o trabalho convertem-se em mercadoria e fator de exploração. É possível perceber a força de tais transformações no seguinte trecho de Carmo Bernardes:

Agenor me dá esclarecimentos sobre os tais rolos de terras, que ali por roda têm sido motivo de muitas perdedeiras e inquietações de

⁷ De acordo com Bourdieu (2008), a violência simbólica constitui-se como a imposição de relações de força que apresenta uma dimensão ideológica e política, tendendo a corroborar uma dada organização social que legitima a estrutura de dominação vigente. “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU, 2008, p. 25).

famílias. Em tomar terras de órfãos, passar a perna nas viúvas, a gente de fora que vai chegando não muda a camisa. Os graúdos de Goiânia falsificam documentos, avançam nas terras devolutas, forjam títulos definitivos de glebas há mais de século ocupadas por famílias naturais do lugar – aprontam toda desgraceira. Uma jagunçada desgramada que, sem entranhas, consome proprietários recalcitrantes, toma mantimentos nas roças a título de arrendo, toca fogo nas propriedades alheias – um banditismo que só vendo uma coisa. Eu ia ver o despotismo andando a rédeas soltas no lugar (BERNARDES, 1984, p. 20).

A formação econômica e social no Brasil constitui-se sobre as bases do latifúndio e do escravismo, resultantes de uma colonização de exploração, situação geradora de representações diversas acerca do rural no Brasil como sinônimo de atraso e decadência, representações essas que se difundem na literatura, na música e na cultura de maneira geral.

Uma alusão importante para a compreensão do processo de formação da sociedade e da economia brasileira são os trabalhos desenvolvidos por Holanda (2004), que afirma que a organização social no Brasil colonial assenta-se em uma base que se situa fora dos espaços urbanos, o que de maneira direta ou indireta se refletiu na política brasileira do período imperial e republicano. De modo geral, a formação da identidade goiana não se diferencia desse padrão. O autor destaca que o modelo civilizatório implantado no Brasil Colônia assenta-se em raízes rurais, e que o fim do escravismo é um marco nacional, muito embora o pilar de nossa sociedade e do prestígio de nossas elites estivesse intimamente vinculado ao trabalho escravo.

Holanda (2004) dá destaque ao modelo patriarcalista expresso na configuração da família brasileira, tipificação que se manifesta na forma como o processo de urbanização estrutura-se e se desenvolve no país, o que resulta ainda da expansão dos meios de comunicação e transporte. Para Holanda, é fundamental considerar que a economia e a sociedade brasileira gravitam em torno dos centros rurais e dos centros urbanos, alterando-se as formas de influência mútua entre os dois espaços.

As cidades, que outrora tinham sido complementos do mundo rural, proclamaram finalmente sua vida própria e sua primazia. Em verdade, podemos considerar dois movimentos simultâneos e convergentes através de toda a nossa evolução histórica: um

tendente a dilatar a ação das comunidades urbanas e outro que restringe a influência dos centros rurais, transformados, ao cabo, em simples fontes abastecedoras, em *colônias* das cidades. Se fatores especiais favorecem o primeiro desses movimentos, não há dúvida que ele só se acentuou definitivamente com a perda de resistência do agrarismo, antes soberano, e, depois, com o definhamento das condições que estimularam a formação entre nós de uma aristocracia rural poderosa e de organizações não urbanas dotadas de economia autônoma. (HOLANDA, p. 2004, p. 172-173)

Ao abordar as transformações que se operam na relação campo – cidade, Holanda refere-se ao papel do desenvolvimento das comunicações, e, em especial, das vias férreas, na alteração da dinâmica entre as áreas rurais e as cidades, a qual desloca o cerne da produção da agricultura para a exploração industrial.

Quanto às relações sociais de produção estabelecidas no âmbito do regime capitalista, o estado de Goiás incorpora-se ao processo de produção a partir de sua ligação ao restante do território nacional por intermédio da via férrea em 1913, mais especificamente, pela expansão da fronteira agrícola representada pela criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) em 1941, como parte de um projeto nacionalizador do governo brasileiro⁸.

A demanda pela expansão das vias de comunicação que ligassem Goiás ao restante do país é expressa na imprensa local, conforme se pode observar na transcrição de Victor de Carvalho Ramos (1917, p. 10), publicada no número 1 da revista *A Informação Goyana*⁹:

Que fortuna para Goyaz, que fonte de riqueza para o paiz, se as vias de comunicação entre a Bahia e o norte goyano fossem mais rápidas e seguras! Mas o Brazil limitou-se á vida exclusiva do littoral.

⁸ De acordo com Alcir Lenharo (1986), as Colônias Agrícolas Nacionais foram planejadas para demarcar as áreas de fronteira, delimitando os vazios e as áreas ocupadas, havendo uma intencionalidade em tal projeto, que “objetivava “cercar” as áreas ocupadas com a nova proposta de colonização escorada sob a pequena propriedade e, principalmente, sobre o sistema cooperativo de produção e comercialização, todo concentrado nas mãos de burocratas ligados à alta administração. Mais importante que isso, tratava-se de criar um novo conceito trabalho e trabalhador, uma contrapartida do que já se praticava no setor urbano-industrial: o forjamento do trabalhador despolitizado, disciplinado e produtivo”. (LENHARO, 1986, p. 15)

⁹ *A Informação Goyana* foi uma revista que circulou entre os anos de 1917 e 1935, objetivando ser um periódico de divulgação das potencialidades econômicas e culturais do Estado de Goiás. “*A Informação Goyana* é um instrumento político educativo a serviço de um grupo de intelectuais que buscava intervir nos rumos econômicos que o estado de Goiás deveria tomar”. (NEPOMUCENO, 2003, p. 13)

Emquanto os estados servidos pelo Atlântico se acham ligados naturalmente pela navegação costeira, o governo manda construir estradas de ferro de Porto Alegre ao Pará, deixando na obscuridão a parte mais rica, mais digna, de auxílio que é o coração de nossa pátria, onde, exuberante, encantadora e virgem, palpita a alma nacional. No entanto, o problema de transporte entre as citadas regiões não é tão difícil como á primeira vista parece, nem aos cofres públicos custará grandes sacrifícios.

A falta de transportes que pudessem ligar Goiás ao restante do país era um dos grandes problemas apontados pelo governo, pelos intelectuais e também pela população em geral. Porém, além das precariedades veiculadas pela imprensa, verifica-se a recorrência nas publicações de Goiás e sobre Goiás de uma representação idealizada sobre as belezas e qualidades do Planalto Central como paraíso perdido:

Sempre tenho dito, e essa crença já creou raízes fundas no meu animo, que o Brasil Central é um verdadeiro paraíso; que, se no mundo houve nos tempos históricos primordiais, como reza a escriptura sagrada, um paraíso de delicias e vida longa, esse paraíso não existem Mesopotamia, entre o Euprates e o Tigre, não; mas, de certo, na porção mais central das terras elevadas do meu caro Brasil. (PIMENTEL, 1918, p. 1)

O sertão de Goiás é apresentado ao cenário nacional como um lugar de clima agradável, com inúmeras riquezas naturais e cujo povo nativo é inteligente, bom, forte, trabalhador, faltando-lhe simplesmente o provimento de condições para o desenvolvimento social e econômico.

Uma representação ideológica e mitificada da fronteira também se encontra presente nos discursos do Estado brasileiro pós-1930 e se adéqua ao projeto de integração nacional da Marcha para Oeste, divulgando o ideário de que a conquista da fronteira significava a resolução dos problemas do país.

Na literatura acadêmica que discute o conceito de fronteira uma ideia comum é sua apreensão como espaço limítrofe, seja político, geográfico, econômico ou cultural. Também é consensual a compreensão de que a fronteira é lugar de coexistência de temporalidades diferenciadas, contraditórias e que expressam a relação da sociedade com o modo de produção capitalista. Para Martins,

a fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da

civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, fronteira do humano. (MARTINS, 2009, p. 11)

A fronteira define-se como lugar constituído por relações de contraste, o que a torna lugar de encontro dos diferentes e ao mesmo tempo, e também em razão disso, espaço do desencontro e do conflito, tornando-se um espaço em que há o predomínio de relações de mandonismo decorrentes da oligarquia agropecuária. Entende-se que tal compreensão de fronteira denota-a como espaço em que o novo constitui-se a partir da criação de novas sociabilidades e da reconfiguração das relações estabelecidas no âmbito do trabalho.

Léna (1988) considera que a fronteira contém, sobretudo, um dimensionamento cultural, que engendra aspectos específicos das contradições da sociedade nacional, inserida no contexto do capitalismo, expressando os interesses da economia e da política nacional, o que possibilita uma interpretação plural do conceito de fronteira, a qual pode ser compreendida tanto como espaço de resistência e de reprodução do campesinato quanto como campo de manipulação e materialização dos interesses do grande capital. Segundo Borges (2000, p. 98-99):

Geograficamente, o crescimento da produção agrícola em Goiás se deu de forma heterogênea no tempo e no espaço. Primeiro no sudeste, na região da estrada de ferro e, em seguida, no sudoeste e no Mato Grosso goiano. Esse desenvolvimento desigual do processo produtivo ocorreu também em relação aos ramos da produção e às categorias de produtores (...). Essa diferenciação, na verdade, refletia a dinâmica dos níveis de integração capitalista da economia agrária regional, tornando o Estado economicamente bastante heterogêneo como totalidade espacial, subsistindo simultaneamente diversos processos de produção.

Apesar do predomínio de técnicas tradicionais de cultivo, a produção agrícola em Goiás nesse período conquista espaço junto aos mercados do Centro-Sul do país integrando-se economicamente ao cenário nacional¹⁰.

¹⁰ Para Borges (2000) a redefinição do cenário da economia nacional na primeira metade do século XX promove uma alteração da dinâmica de produção agropecuária de Goiás e nas relações comerciais desse estado com a economia urbano-industrial da região Sudeste. O autor afirma que “a forma como se deu sua integração ao mercado definiu o papel econômico do Estado nos quadros da economia brasileira como espaço agropecuário. A produção agrária regional se especializa como atividade complementar da economia urbano-industrial, produzindo bens primários de primeira necessidade (carne, arroz, feijão etc) para os mercados do Sudeste.” (BORGES, 2000, p. 10).

No estado de Goiás, na década de 1930, a fronteira assume tanto a dimensão econômica, atrelada ao processo de integração do território ao capitalismo, quanto a dimensão ideológica, visão utópica e mitificada fortalecida pelo poder público, o que permite afirmar que a fronteira apresenta uma dimensão de violência simbólica.

O Estado antecipou o movimento de expansão capitalista, criando infraestrutura e programas de ocupação para abertura da fronteira, conforme a lógica do capital. Na ambiência da fronteira, segundo Martins (1998), a estrutura social rural toma como referência a migração e ocupação sazonal do território. A ocupação da terra em Goiás, no período estudado, relacionava-se à ausência de regulamentação, o que de certa forma estimulava o apossamento da terra. Tal contexto era favorável ao estabelecimento de uma organização política que se apoiava no poder dos coronéis, que se constituía como uma forma de mandonismo remanescente do período imperial.

O coronelismo¹¹ em Goiás constituiu-se como estruturador da organização sócio-política local. E, embora houvesse desvalorização das terras de Goiás, sua posse significava prestígio e domínio em relação aos trabalhadores e à sociedade.

Sobre essa questão, Ana Lúcia Silva (2001, p. 43) afirma: “Dominando a terra e os que nela trabalhavam, os proprietários rurais em Goiás estendiam seu domínio a todos os níveis da sociedade, com base nos mecanismos de funcionamento do coronelismo e do pacto oligárquico”.

Carmo Bernardes, no romance *Perpetinha* (1991), apresenta uma narrativa que descreve o processo de formação histórica da sociedade goiana e exemplifica alguns tipos sociais constitutivos da população, tais como o coronel, o caboclo, o índio, dentre outros:

Veio a época dos coronéis, donos dos campos de criatório. (...) veio a influencia das patentes da Guarda Nacional. Essa patente era comprada e não competia a qualquer pé-pro-mato possuir. Uma

¹¹ Segundo Francisco Itami Campos (2003, p. 15), coronelismo é “o fenômeno político que expressa a dominação econômica, política e social por um chefe político”.

patente de coronel custava muitas boiadas. E o bichado, para obter uma, tinha que apresentar provas, de preto no branco, de que possuía tantas léguas em quadro, de campos de criar, e estava em condições de sair no terreiro, dar um grito, e levantar tantos cabras em armas. As provas testemunhais dessas possanças, quem tinha que dar era o senhor bispo da Diocese, com o aval do Vigário da Paróquia que tinha as mesmas regalias e as forças de um coronel da Guarda Nacional. Ele desse um grito levantava em armas centos e mais centos de fiéis e de fanáticos, e tinha licença de adquirir quantos rifles quisesse. Havia patentes menores, como de tenente, de capitão e de major, cada um com força competente à graduação. Nos dias de feriado, compareciam às festas fardados de azul, cachos de ouro derramando nos ombros, sapatão preto e polainas, espada balangando na cinta, e a esporinha retinindo, pedindo almoço. (BERNARDES, 1991, p. 68-69)

O coronelismo, o voto de cabresto e dolo no processo eleitoral foi central na manutenção da ordem social em prol das oligarquias, que se mantinham no poder pela política do pacto oligárquico e ao mesmo tempo reproduzia uma composição social, fundada no latifúndio e na exploração das camadas subalternas.

O poder exercido na sociedade goiana pelos coronéis é destacado na narrativa de Bernardes (1991) da seguinte maneira:

Quem faz as autoridades no comércio é o coronel. Se ele não mexe com política, dá garantia a um compadre que mora na cidade, e ele mexe. Disso aí é que saíram as guerras, que, no correr de cento e tantos anos, sacudiram o sertão. Brigavam para manter o mando, e brigavam para tomar gado e criatório uns dos outros. Gente foi aumentando, pegou a aparecer quem ambicionava possuir o pedaço de terra dele. Já estando tudo apossado, com papel passado de Registro Paroquial, esses homens topetudos não se conformavam em ficar de fora. Montavam nas armas, brigavam tomando logradouros inteiros e ferravam os gados por sua marca. Essa gente não sabia ler. (...) brigavam por prestígio junto às autoridades maiores, na capital. Outros atacavam os arraiais, tomavam gado, punham os cabras debaixo de ordem. (BERNARDES, 1991, p. 71).

A organização das relações sociais de produção em Goiás, no período tomado em análise, era expressão da estrutura fundiária, cuja base era formada pelos trabalhadores rurais (camaradas, agregados, parceiros), em uma posição intermediária os comerciantes e no ápice os proprietários da terra e dos meios de produção, os coronéis, também donos do poder político local.

A análise de Oliveira Viana (2005) sobre a formação da sociedade brasileira na obra *Populações Meridionais*, escrita em 1920, contribui para o

entendimento da posição de prestígio e poder que os latifundiários detinham na sociedade brasileira. Segundo o autor “toda a população rural, de alto a baixo, está sujeita ao mesmo regime, toda ela está agrupada em torno dos chefes territoriais” (VIANA, 2005, p. 210). Essa justificativa nas considerações do autor referem-se à formação desta categoria social composta pelos latifundiários:

O sentimento de independência, a hombridade, a altivez discreta e digna é também um dos nossos melhores atributos. Para a sua formação muito concorre a herança do sangue peninsular; mas, no nosso meio, as suas condições de cultura e desenvolvimento aumentam com o regime dos latifúndios. Os latifúndios dão à classe fazendeira uma fortuna imensa e um prestígio excepcional. Habitua-na, demais, a exercer um poder considerável sobre uma grande massa de homens. São, pois, escolas de educação da classe no sentimento do orgulho e no culto da independência moral. Criados na plena liberdade dos campos, acostumados a mandar e a ser obedecidos, esses grandes senhores não se podem afazer ao servilismo. Não está na sua índole a obediência do cortesão. (VIANA, 2005, p. 106)

Essa compreensão é corroborada por Sílvio Romero (2001) que, em texto datado de 1906, refere à formação da sociedade patriarcal no Brasil. Para o autor,

As gentes brasileiras por toda a vastidão do interior do país, e até nas próprias cidades nas camadas populares, vivem de ordinário todas em torno dum *chefe*, dum *patrão*, dum *protetor*, dum *guia*; todos têm o seu *homem*. Os *fazendeiros*, quer nas fazendas de café quer nas de criação de gados, os *senhores de engenho*, os *chefes de partido*, as *influências* locais, os *negociantes* abastados das vilas e cidades; em vários pontos os *vigários* das freguesias, os *juizes de direito*, os *advogados* de renome, os *médicos* espertos, todos, todos esses e muitos mais são como chefes de grupos, de clãs, em torno dos quais vivem as populações por esse Brasil afora. A política nos estados gira em torno dum chefe, um *oligarca*; na União em torno dum *mandão geral*, o guia e senhor do *bloco*. Neste fato se prendem muitos fenômenos sociais, como o de *famílias* inteiras que nos centros se bateram sempre até ao extermínio, e o aparecimento repetido de *bandidos*, chefes de grupos nômades, que devastam o interior do país. (ROMERO, 2001, p. 58)

De certa forma, a configuração de tal situação está relacionada à ausência de um Estado forte. O poder estatal não alcançava o sertão de Goiás, que não dispunha de infraestrutura de serviços e de direitos sociais.

Nas primeiras décadas do século XX, a expansão da fronteira agrícola relaciona-se ao redimensionamento do padrão da economia brasileira, direcionada para o crescimento do setor urbano e desenvolvimento inicial da indústria. A

redefinição do padrão de acumulação capitalista expressava os interesses da nascente burguesia industrial paulista, e impeliam a expansão da fronteira agrícola, que em Goiás reforçava o desenvolvimento da modernização dos centros hegemônicos do sudeste do país. Ao estado de Goiás, sociedade tradicionalmente agrária, cabia o papel de produtor de produtos primários e consumidor dos produtos industrializados do sudeste. Essa era a nova dinâmica e a nova cartografia do território econômico brasileiro, que tinha um novo traçado decorrente da divisão regional do trabalho em processo.

Borges (2000) considera que a especialização da produção agrária em Goiás, na década de 1930, relaciona-se à dinâmica da economia industrial paulista, uma vez que a expansão da fronteira agrícola do sudeste fez avançar os espaços de fronteira, alavancando o investimento em transportes, infraestrutura e provocando um redimensionamento da divisão inter-regional da economia no país.

A aparente superação do distanciamento campo-cidade, disfarçada pela ideologia da integração territorial do país presente na retórica política, fazia parte do discurso progressista engendrado pelo projeto nacionalizador do governo pós-1930.

É forçoso destacar o papel intervencionista do Estado brasileiro nesse redimensionamento da economia nacional. Após 1930, nota-se ainda uma movimentação do poder público goiano, representado por Pedro Ludovico Teixeira¹², na proposição de um projeto de modernização da economia, que deveria proporcionar a incorporação de Goiás ao padrão de acumulação capitalista.

Quando Goiás ainda era o limite da fronteira agrícola, nas primeiras décadas do século XX, o estado era percebido como lugar distante, ermo, sinônimo de atraso. Porém, ser considerado limite da fronteira da expansão do capitalismo representava também a atração de fluxos migratórios trazidos pela estrada de ferro.

¹² O médico Pedro Ludovico Teixeira nasceu na cidade de Goiás no ano de 1891. Após a conclusão de seu curso de medicina regressou ao seu estado natal, onde deu início ao exercício da medicina e posteriormente à sua carreira política. Em 1930 foi indicado para compor a junta governativa do governo revolucionário e nomeado três semanas depois como Interventor por decisão do governo federal. Pedro Ludovico foi governante do Estado, de maneira ininterrupta por 15 anos, deixando o poder somente em 1945 por ocasião do afastamento de Getúlio Vargas do Poder Executivo Nacional.

Os pequenos camponeses vieram atraídos pelas terras devolutas do Estado de Goiás e se apropriam delas segundo o sistema da posse, origem de numerosas ambigüidades, tanto do ponto de vista jurídico como das práticas sociais. Se não há título de propriedade no sentido jurídico moderno do termo, existe contudo apropriação individual na medida em que os camponeses sabem que tal capoeira pertence a tal agricultor e a respeitam. (LÉNA, 1988, p. 122)

Sobre a ocupação e a reorganização da estrutura fundiária em Goiás, Alencar (1993) destaca que o sudoeste goiano constituiu-se a partir de 1830 até as primeiras décadas do século XX como área de expansão da fronteira agrícola. A apropriação da terra se deu com base na grande propriedade e serviu ao capital como reserva de valor e também como ocupação econômica da terra pela prática da pecuária extensiva, tendo importância na organização de um modelo agrário sustentado pela concentração fundiária.

No que se refere à distribuição da posse da terra em Goiás nas décadas iniciais do século XX, Campos (2003, p. 37) afirma que “apenas 3, 25% da população total do Estado era proprietária rural, e dos que se ocupavam na agropecuária somente 13,9% tinham terra”. O autor ressalta que embora no cenário nacional as terras localizadas em Goiás fossem menos valorizadas, elas tinham valor.

Alencar destaca que esse modelo concentracionista resolvia a questão do excedente de mão-de-obra nas regiões hegemônicas, “funcionando como verdadeira ‘válvula de segurança’ no alívio de tensões sociais” (ALENCAR, 1993, p. 102). Ao mesmo tempo, a autora afirma que a incorporação dos trabalhadores rurais pelas grandes propriedades barrou a organização de uma estrutura agrária assentada nas pequenas propriedades.

Promover a integração territorial e política do Brasil tornava-se possível a partir da urbanização e superação do isolamento do interior do país. Essa modernização pode ser explicada pelas alianças estabelecidas local e nacionalmente, expressão de um desenvolvimento econômico cujo foco era expansão da indústria nacional e subordinação do campo à expansão do capitalismo, cujos reflexos eram a urbanização, industrialização e consolidação do Estado brasileiro.

O expansionismo nas regiões de fronteira em Goiás fora subsidiado pelo poder público que estabeleceu políticas importantes para o avanço da fronteira agrícola e a inserção do estado na economia de mercado.

Em Goiás, as ações políticas dos governos estadual e federal desempenharam um papel relevante no processo de ocupação do espaço regional. O poder público criou condições físicas e institucionais no sentido de favorecer a expansão da fronteira agrícola e a especialização da produção no campo, sem alterar, porém, a estrutura agrária tradicional. [...] Entre as ações governamentais mais expressivas, que promoveram o início de uma certa 'modernização conservadora' na sociedade agrária regional, destacaram-se: a) a construção de Goiânia e a transferência da capital; b) o prolongamento da E. F. Goiás e a construção de uma rede rodoviária; c) a fundação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás e a criação da Fundação Brasil Central. (BORGES, 2000, p. 73).

O projeto de colonização implantado por Vargas no Estado Novo em Goiás teve como elementos importantes para o avanço da fronteira agrícola a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) e a Fundação Brasil Central. A CANG foi fundada em 1941 no Vale do São Patrício e a Fundação Brasil Central foi criada em 1943, com o objetivo de coordenar a ocupação das terras desabitadas do Centro Oeste brasileiro. De acordo com Borges (2008), tais políticas implantadas pelo governo central tinham caráter intervencionista e, no âmbito do setor agrário, propunham a redução gradativa de impostos, criação de legislação trabalhista, criação de infraestrutura de transportes, os quais fomentariam a expansão da fronteira agrícola.

A economia agrária do Brasil Central avançou no seu processo de especialização para o mercado puxada pelo crescimento da demanda interna e externa de produtos animais, após 1930. Enquanto a agricultura do interior do Brasil manteve-se tradicional e organizada como economia de subsistência até por volta dos anos 60, a pecuária de corte iniciou um processo de racionalização da produção em resposta à política econômica do governo Vargas e às mudanças na conjuntura econômica nacional. Houve, sobretudo nos sertões do Planalto Central, um crescimento significativo do número de fazendas especializadas na criação e comercialização de gado bovino. A política expansionista do Estado Novo, centrada na ideologia da *conquista do Oeste*, certamente encontraria na pecuária de corte a principal parceria na ocupação do espaço na fronteira. (BORGES, 2008, p. 1)

As mudanças em curso ao longo da primeira metade do século XX no estado de Goiás, tais como a substituição de uma economia mineradora por uma de

base agropastoril, a implantação da estrada de ferro, a transferência da capital, a Marcha para Oeste, a criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás e o incentivo governamental à ocupação das terras do Centro-Oeste contribuíram para uma transformação nos modos de reprodução social do trabalhador rural, uma vez entendido o estado de Goiás como espaço de fronteira agrícola.

A ocupação da fronteira e dos territórios desabitados norteou a política de colonização do Brasil, visando o alcance da equivalência entre a fronteira política e a econômica. A Marcha para Oeste visava essa integração entre as fronteiras econômicas e políticas, o que se faria pela conquista das fronteiras longínquas do país situadas nas terras distantes e desocupadas localizadas ao Oeste e ao Norte Amazônico.

A Marcha para Oeste simbolicamente significou mais que a ocupação dos espaços não habitados e improdutivos economicamente. O projeto foi tomado como sinônimo do redimensionamento das relações sociais entre campo e cidade, entre tradição e modernidade. Essa proposta legitimava o propósito de manter os trabalhadores no campo e enfatizava a premissa de que o Brasil era o celeiro do mundo e que o país deveria ter orgulho de sua vocação agrícola.

1.3 Marcha para Oeste – a redescoberta do território goiano

É possível depreender que o desenvolvimento da comunicação entre Goiás e o restante do país, assim como a viabilização da ocupação do território goiano, foi possibilitada a partir de 1913 pela implantação da rede ferroviária em Goiás, fato que representou uma dinamização das relações entre o estado e o restante do país e também orientou uma reconfiguração das formas de reprodução social do trabalhador rural.

A Estrada de Ferro de Goiás possibilitou a comunicação do estado como o restante das regiões brasileiras, redimensionando as relações comerciais e sociais de Goiás, levando produtos e trazendo ideias de modernidade. Para Borges, “a via férrea significou para a sociedade goiana instrumento de mudanças que

implementou um processo dialético de destruição/reconstrução do espaço econômico regional” (BORGES, 2000, p. 9), e contribuiu para transformações socioeconômicas e culturais ocorridas na primeira metade do século XX.

As políticas públicas voltadas para o rural em Goiás foram impulsionadoras de um processo de ressignificação do homem do campo e tributárias de uma lógica que foi expressão de um projeto de incorporação do estado ao cenário econômico nacional.

A ocupação das terras do Centro-Oeste, além de seus atrativos, fez parte de um processo global, ou seja, da ocupação capitalista que dinamicamente se processava de Norte a Sul do País, uma vez que a economia internacional, devido à Primeira Guerra Mundial, incentivava a acumulação de capital e os investimentos industriais. Por seu lado, o Centro-Sul cumpria o seu papel dentro das relações de produção para acumulação, exportação e dinamização de suas indústrias. Era necessário, então, que novas regiões ocupassem o papel de produtor para o mercado interno, papel este desempenhado, a partir de então, por outras regiões que cumpriram a etapa desenvolvida até o momento pelo Centro-Sul. Assim, enquanto o Centro-Sul se efetivava como a periferia do capitalismo mundial, outras regiões faziam o papel de periferia do Centro-Sul, ou seja, a periferia da periferia, como já vinha acontecendo com o Rio Grande do Sul e o Nordeste, por exemplo. (CHAUL, 1999, p. 22)

Goiás, até então considerado uma região periférica do capitalismo brasileiro, passa a ocupar um papel importante na divisão nacional do trabalho. O incremento na agricultura viabilizado pela modernização do campo subsidiaria o desenvolvimento industrial, principalmente do estado de São Paulo. A vanguarda e pioneirismo paulista são destacados por Scantimburgo (2006), que considera que o processo de industrialização em São Paulo se deveu ao fato de que esse estado criou um mercado consumidor de café, mas também de bens de capital e de bens de consumo duráveis.

O bandeirismo de São Paulo na cultura, na economia e na política nacionais é evidenciado por Love (2004) que afirma que a elite paulista encarnava o paradoxo da combinação entre a tradição, representada pelas famílias do século XVI, e pela renovação, proveniente do desbravamento das fronteiras de expansão, orgulho para os paulistas, “a busca infatigável, por parte de São Paulo, da aventura e da oportunidade, desde os dias da caça aos escravos e do desbravamento do sertão, na era colonial, até o presente” (LOVE, 2004, p. 60).

A organização socioeconômica brasileira a partir dos anos 1930 se faz por um processo de divisão regional do trabalho que favorecia o desenvolvimento industrial do estado de São Paulo, mantendo inalterado o papel de Goiás na economia brasileira, ou seja, o desempenho de uma função predominantemente agropecuária. Intrínsecos às políticas de expansão capitalista nas regiões centrais do Brasil e do ideário de unificação nacional estavam os anseios da burguesia industrial paulista, expressos nas políticas expansionistas que promoviam o avanço da fronteira agrícola por um lado e a modernização e fortalecimento dos centros industriais da região sudeste do país por outro.

Se a formação de capitais e a política de substituição de importações favoreciam o surgimento de um centro industrial nas terras paulistas, a demanda por mão-de-obra fabril nas cidades processava transformações no que diz respeito à dinâmica da relação campo-cidade, principalmente no que se refere à produção e ao consumo. “O desenvolvimento urbano-industrial do Sudeste reorientou a distribuição espacial das atividades econômicas no país, e reestruturou o cenário econômico nacional”. (BORGES, 2000, p. 16). O processo de industrialização iniciado em São Paulo provoca mudanças na divisão regional do trabalho no Brasil e a região central do país passa a fazer parte da economia nacional.

A economia agrária goiana, como ‘criação’ do Sudeste, submeteu-se a uma forma subordinada de relacionamento econômico que levou a um processo de especialização interna, no sentido de privilegiar a produção de certos bens primários mais exigidos pelo mercado. No intercâmbio comercial, Goiás experimentara nítidas desvantagens diante da baixa produtividade no campo, da pequena *agregação de valores* à produção, da constante queda no preço dos produtos agropecuários e do alto custo dos transportes. Para o novo padrão de acumulação na economia brasileira, o aviltamento dos preços dos bens primários seria necessário para a redução dos custos de reprodução da força de trabalho no setor urbano-industrial. (BORGES, 1996, p. 40)

Se no âmbito da economia os anos 1930 promovem alterações no cenário goiano, por seu turno, o movimento revolucionário de 1930 em Goiás não

operou o rompimento com as oligarquias dominantes¹³, mas promoveu a evidência de um projeto político que se apresentava como modernizador¹⁴. “Entendemos que os grupos que ascenderam ao poder em 1930 tinham que encontrar formas de separação político-ideológicas dos grupos depositos, simbolizando o novo nas facetas possíveis, em detrimento do velho poder que caía” (CHAUL, 2002, p. 182). O interventor Pedro Ludovico apresentava-se como oposição à oligarquia Caiado¹⁵ reinou na política goiana durante os anos da República Velha.

O avanço da fronteira em Goiás, nas décadas iniciais do século XX, e aspectos como o incremento dos meios de comunicação e implantação da estrada de ferro, por exemplo, contribuem para o aumento dos fluxos migratórios, para a valorização da terra e para a dinamização do comércio dos produtos agropecuários produzidos no estado. O predomínio de uma economia sustentada pela pecuária e pela agricultura em Goiás contribuiu para a entrada de capital mercantil no estado e para uma ocupação do território nas décadas de 1920, 1930 e 1940 que privilegiou as áreas próximas à estrada de ferro.

No período pós-mineratório em Goiás o expansionismo das fronteiras econômicas se fez pela atividade agropecuária, primeiro pela pecuária e depois pela agricultura que deixou de ser de subsistência e passou a sustentar o desenvolvimento regional com a produção de produtos primários para abastecimento do mercado nacional. Tal processo não ocorre de maneira automática e expressa algumas intencionalidades relacionadas ao movimento

¹³ O governo de Pedro Ludovico em Goiás representava a classe dominante, em especial a dos latifundiários. A base do poder político assentava-se na posse da terra e a ordem oligárquica tradicional expressava uma situação de atraso contraposta à uma ordem moderna fundada na ideologia do progresso proposta pelo governo revolucionário. De acordo com Machado (1990, p. 126), há uma “preocupação constante em substituir pessoas que tenham alguma ligação com o caiadismo e com a moralização na condução dos negócios públicos”.

¹⁴ A alternância política em Goiás em 1930 não se operou com uma transformação nas estruturas de poder da sociedade goiana. Acerca dessa questão Borges (2000, p. 11) discute que “o poder emergente do movimento de 1930 em Goiás, apesar de ostentar um discurso modernizante e progressista, institucionalmente, pouco fez de concreto para acelerar as transformações do setor agrário tradicional. O projeto de ‘modernização conservadora’ implementado pelo interventor Pedro Ludovico Teixeira, não alterou de imediato a arcaica estrutura de produção no campo. A natureza política e ideológica do Estado oligárquico, numa nova roupagem, garantia a continuidade da velha estrutura agrária e bloqueava a ação política no sentido de transformá-la”.

¹⁵ De acordo com Machado (1990, p.32), o caiadismo “foi representado pelas figuras de Antonio Ramos Caiado, na vida política desde 1909 e por Brasil Caiado, presidente do Estado entre 1924 e 1929”.

histórico de incorporação dos espaços vazios ao cenário produtivo e também a um projeto político de constituição da identidade e de integração nacional, que ganha forma no governo getulista, com a Marcha para Oeste.

Essa marcha expressava uma retomada do ideal bandeirante, do qual Vargas compartilhava e experimentava ao percorrer o interior do Brasil, como ele próprio relata em seu diário: “Partimos de avião para Goiás. Primeiro fomos a Goiânia, a nova capital, com apenas cinco anos de fundação. Três horas e quarenta minutos de viagem direta. Festas, recepções, passeios, observações e estudos” (VARGAS, 1995, p. 330). A transcrição da narrativa de Vargas refere-se a uma viagem do presidente ao interior de Goiás e é noticiada como a primeira vez que um chefe de Estado brasileiro visita o território goiano. O relato da viagem refere-se a uma população carente, sofredora, desassistida pelos poderes públicos. Vargas ressalta a sua estada em alguns aldeamentos indígenas de diversas etnias e costumes, e caracteriza a vida de parte da população do estado como rudimentar.

Tal discurso se mostra conveniente, pois, seu projeto de integração nacional visava também levar um pouco de “civilização” aos povos do interior. O projeto da Marcha para Oeste deslocava Goiás para o limite da fronteira e apresentava ligação com o novo bandeirantismo idealizado por Cassiano Ricardo, expressando as ações políticas referentes ao processo de ampliação das fronteiras econômicas do país.

A partir da década de 1930, o Estado brasileiro combina um conjunto de elementos simbólicos que contribuem para a compreensão da fronteira como algo mitificado que corrobora uma ideia de fronteira como mito construtor da brasilidade, significância essa que legitima o ideário nacionalista do governo Vargas. O nacionalismo getulista se materializou na política da Marcha para Oeste que de apoiava nas formulações do escritor Cassiano Ricardo, um dos ideólogos do Estado Novo. Segundo Fausto (2006),

Cassiano Ricardo buscava construir o mito da expansão, corrente naqueles anos, filiando-o ao das bandeiras. (...) Getúlio enfatizou a importância da Marcha para Oeste em uma fala de 1940, em que ressaltava o fato de que o Brasil, politicamente, é uma unidade, pois todos falam a mesma língua e têm a mesma tradição histórica. Do ponto de vista econômico, porém, continuava Getúlio, assemelha-se

a um arquipélago formado por algumas ilhas, com alto grau de desenvolvimento econômico e industrial contrastando com espaços vazios. Povoá-los, seria uma das tarefas centrais do Estado Novo. (FAUSTO, 2006, p. 129).

Esse caráter de ideologia progressista que era subsidiária de tal discurso proclamava a importância da integração das terras do Planalto Central, conferindo à política de interiorização da Marcha para Oeste um caráter econômico. A utilização ideológica pelo Estado Novo da categoria fronteira expressa pela Marcha para Oeste evidencia-se na literatura e na música, por exemplo.

A dimensão da fronteira passa a ser apreendida como sinônimo de sertão e como locus no qual se tornava possível a construção de um Brasil integrado e moderno, cujo desenvolvimento não se dissocia da economia rural dos espaços de fronteira. Isso pode ser observado no discurso pronunciado por Pedro Ludovico Teixeira (1973) na fundação em 1933 do Partido Social Republicano em Goiás, quando o governador chama a atenção para questões relativas ao rural e sua relação com o desenvolvimento econômico no estado.

O goiano não tem, ainda, inclinação associativa. É mister despertá-la, criando-se, por exemplo, em alguns municípios, a cooperativa de fazendeiros, dos lavradores, dos criadores de gado, dos pequenos proprietários etc. desenvolvendo-se nos seus diversos aspectos, a economia agrária, instruindo os habitantes rurais sobre os seus novos métodos, baseados nas associações das cooperativas, teremos, em breves tempos, progresso real para Goiás. Racionalizando os processos econômicos dos habitantes do hinterland, 'ipso-facto', racionalizaremos a política e a economia do Estado. Estas, indiscutivelmente, terão novos rumos, renegando-se um passado retrógrado e nefasto, instituído pelo regime derrubado pela reação outubrista. (TEIXEIRA, 1973, p. 49)

A construção de Goiânia e a mudança da capital foram o símbolo de uma transição entre o tradicional e o moderno, entre o rural e urbano, o velho e o novo, polarizações expressas no ideal mudancista que configurou o processo de transferência da sede administrativa do estado de Goiás.

1.4 O discurso e a cidade – o contexto simbólico da construção de Goiânia

Embora tenha havido alternância de poder em decorrência da Revolução de 1930 esse fato não representou um distanciamento das oligarquias das esferas de poder. E ao mesmo tempo, a Revolução não se configurou a partir de um redimensionamento das estruturas na organização social brasileira, muito menos em Goiás, o que significa em grande medida uma continuidade de projetos e tendências. Acerca dessa temática Silva (2001) afirma que

[...] o Estado pós-30 em Goiás permaneceu oligárquico, ocorrendo apenas uma rotatividade no poder, no interior do próprio grupo oligárquico. Mesmo que, em Goiás, o Estado, em 1930, não tenha sofrido mudanças em seu conteúdo oligárquico, sofreu mudanças em relação às suas funções. Oriundas das regiões economicamente mais desenvolvidas do estado, as oligarquias que assumiram o poder em 1930 trabalharam no sentido de criar mecanismos que possibilitassem maior expansão capitalista em Goiás. O Estado passou a ser visto como promotor do desenvolvimento, devendo para isto intervir para regular o mercado de trabalho, reformular as relações internas de produção e as relações entre a economia regional e nacional (SILVA, 2001, p. 162).

As oligarquias que permaneceram ligadas aos grupos hegemônicos no estado de Goiás continuaram desenvolvendo uma política econômica e social que tinha como foco a integração do território goiano ao cenário do capitalismo nacional.

Essa ideologia, discursivamente progressista e modernizadora, da qual a construção de uma nova capital era emblemática, ecoou nos projetos dos grupos políticos que assumiram o estado de Goiás após 1930. Os grupos em ascensão eram representantes das velhas oligarquias e suas estratégias políticas eram expressão do desenvolvimento capitalista em curso. No entanto, tais grupos procuravam diferenciar-se dos adversários destituídos do poder buscando a equivalência de seus discursos aos ideais de modernidade. “Faziam crer que o velho, a velha ordem oligárquica, tinha cedido lugar a uma nova ordem, de novos homens, com jalecos e leis, remédios e construções, que, assim, dariam ao Estado uma nova mentalidade: mais progressista, mais moderna, mais dinâmica”. (CHAUL, 2002, p. 182).

Mais que um rearranjo no bloco que estava à frente do poder, Pedro Ludovico Teixeira, interventor indicado pelo governo provisório de Getúlio Vargas, promoveu mudanças importantes em Goiás, e a principal delas diz respeito à projeção, construção e mudança da sede administrativa do estado, ocorridos entre 1933 e 1942.

A discussão sobre a transferência da capital goiana da cidade de Goiás para Goiânia, cidade planejada e símbolo do poder político de Pedro Ludovico, revela a oposição entre grupos políticos defensores da mudança da sede administrativa do estado. Há diversas versões sobre o processo, existentes na literatura, na imprensa e nos documentos de governo, por exemplo.

O próprio Pedro Ludovico Teixeira no relatório acerca do período de 1930 a 1932, escrito em 1933, faz menção à existência de outro grupo político, ao qual se opunha e cujas realizações administrativas pretendia superar. Seu governo adotava um discurso que se revestia de um caráter inovador e que desqualificava os governos anteriores. Pedro Ludovico tornou-se porta estandarte das expectativas da população goiana em um governo revolucionário e debruçou-se sobre o projeto de construção de uma nova capital para o estado.

A construção da cidade foi repleta de simbologia. A nova capital representava a transição para um novo tempo e era a personificação do governo de Pedro Ludovico, contendo uma intencionalidade política e cultural. Acerca dos propósitos presentes em torno da construção da urbe, Levi-Strauss (2004) destaca que a cidade congrega a confluência entre uma história que é natural e social, indivíduo e coletividade, realização e idealização humana. Esse autor problematiza, tendo como referência suas experiências antropológicas vivenciadas no Brasil Central e narradas em *Tristes Trópicos*, o processo de transferência da capital do estado de Goiás.

A narrativa de Levi-Strauss corrobora o plano futuro de construção da capital federal no Centro-Oeste. O antropólogo destaca o aspecto simbólico presente no processo de transferência da capital de Goiás, evidenciando que o governo resolveu ignorar o passado constitutivo da história da cidade de Goiás, desqualificando a cidade centenária, planejando uma nova capital para o estado e

demarcando, já nesse período, o espaço destinado à construção de uma nova sede para o Distrito Federal em meio ao Planalto Central:

Não sei se devemos deplorar o absurdo ou nos alegrarmos com ele: o governo decidira esquecer Goiás, seus campos, suas ladeiras e sua graça antiquada. Tudo aquilo era pequeno demais, velho demais. Precisava-se de uma tábua para fundar o gigantesco empreendimento com que se sonhava. Encontraram-na a cem quilômetros a leste, na forma de um planalto coberto unicamente de capim duro, e de arbustos espinhentos, como se tivesse sido atacado por um flagelo destruidor de toda a fauna e inimigo da vegetação. Nenhuma via férrea, nenhuma estrada para ir até lá, a não ser caminhos que só serviam pra carroças. Correspondendo a esse território, um quadrado simbólico de cem quilômetros de lado foi marcado no mapa, sede do distrito federal em cujo centro se elevaria a futura capital do país. (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 117)

Para além da discussão realizada em torno da transferência da capital do estado da cidade de Goiás para Goiânia, o debate também se referia já na década de 1930 à possibilidade de mudar o Distrito Federal para o Planalto Central. Lévi-Strauss destaca o papel da propaganda e do incentivo à ocupação da nova capital. As notícias da fundação de Goiânia eram constantes e enumeravam as vantagens da nova cidade e a concessão de terras prometidas pelo governo. Lévi-Strauss descreve também a precariedade da nova capital de Goiás logo após a transferência dos principais prédios públicos do governo.

Visitei Goiânia em 1937. Uma planície sem fim, que lembrava um terreno baldio e um campo de batalha, espetado por postes de eletricidade e por fixas de agrimensura, deixava entrever uma centena de casas novas pelos quatro cantos do horizonte. A mais importante era o hotel, paralelepípedo de concreto que, no meio daquela monotonia, evocava um aeródromo ou um fortim; de bom grado poder-se-ia aplicar-lhe a expressão 'bastião da civilização', num sentido, não mais figurado mas próprio, que adquirira no caso um valor singularmente irônico. Pois nada podia ser tão bárbaro, tão desumano, quanto essa implantação no deserto. Essa construção sem graça era o contrario de Goiás; nenhuma história, nenhuma duração, nenhum hábito lhe saturava o vazio ou lhe suavizara a rigidez; ali nos sentíamos como numa estação de trem ou num hospital, sempre passageiros, e nunca residentes. Só o receio de um cataclismo podia justificar aquela casamata. De fato, produzira-se um, cuja ameaça era prolongada pelo silêncio e pela imobilidade reinantes. Cadmo, o civilizador, semeara os dentes do dragão. Numa terra esfolada e queimada pelo sopro do monstro, esperava-se para ver os homens crescerem. Hoje a lembrança do grande hotel de Goiânia encontra outras em minha memória, que comprovam, nos dois pólos do luxo e da miséria, o absurdo das relações que o

homem aceita manter com o mundo, ou melhor, que lhe são impostas de forma crescente. (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 118-119)

Essa desqualificação da antiga capital também está presente no Relatório de Pedro Ludovico de 1933, no qual o interventor dedica um capítulo para apresentar sua justificativa para a mudança da capital do estado.

Em seu relatório, Pedro Ludovico recorre às narrativas e documentos do século XIX, que descreviam a cidade de Goiás como um amontoamento caótico de casas sujas e fora dos padrões estéticos, espremidas umas às outras e situadas em uma região acidentada. O interventor destaca no relatório que as condições da cidade pouco se alteraram desde 1890, bem como retoma a questão referente à necessidade de mudança da capital já proposta por Couto Magalhães desde 1863.

Dentre os aspectos elencados por Pedro Ludovico Teixeira, em seu relatório de 1933, para justificar a construção de outra capital para o estado de Goiás destacam-se a precariedade das habitações, a escassez de água para abastecimento e consumo da população e ausência de rede de esgoto, problemas que eram combatidos no plano discursivo por um ideário médico-sanitarista e que também não foram solucionados de imediato na nova capital. Pedro Ludovico afirma sobre a transferência da capital que:

(...) a mudança da capital não é apenas um problema na vida de Goiaz. É também a chave, o começo de solução de todos os demais problemas. Mudando a séde do Governo para um local que reúna os requisitos de cuja ausência absoluta se ressentia a cidade de Goiaz, teremos andado meio caminho na direção da grandeza desta maravilhosa unidade central. (...) A opinião de que o atraso material de Goiaz deriva, em grande parte, da inercia da velha capital, não é somente nossa. É coletiva. (TEIXEIRA, 1933, p. 121).

Além dos motivos apontados pelo interventor Pedro Ludovico Teixeira, expressos no relatório de 1933, como alegação para mudança da capital, não pode ser desconsiderado o fato de que a cidade de Goiás representava o poder dos adversários políticos de Pedro Ludovico e principalmente da oligarquia dos Caiado. “A cidade de Goiás tinha sido o núcleo de poder na Primeira República e era agora símbolo do governo deposto em 1930. Os políticos da capital controlaram, antes de 1930, o executivo estadual, a representação federal e, enfim, a política estadual”. (CAMPOS, 2002, p. 180).

A questão das forças políticas do estado de Goiás no pós-30 também é encontrada na literatura regionalista, no livro de contos *Apenas um violão* escrito por Bernardo Élis (1984):

— (...) isso mesmo, pois todos nós aqui lutamos, sofremos e fomos perseguidos no governo passado por defendermos a renovação política e nos batermos contra a oligarquia que dominava. Aí vem a revolução, derrotam-se as forças do passado, sobre o grupo atual, e aí é que vemos? No próprio dia que a revolução vence aqui em Goiás, no próprio dia de nossa vitória, já éramos derrotados. A vitória foi nossa derrota!

— Justamente, isto mesmo! – apoiava meu avô. – A vitória já era nossa derrota — bela frase. Digna de Cústódio de Melo.

— Corretíssimo – aprovou o Severino.

— Pois é, pois veja você que no mesmo dia da vitória já falavam em mudar a Capital, em transferir para outro lugar a sede da administração estadual. A partir daquele instante não tive dúvidas – estamos perdidos. E perdidos porque esta cidade é a nossa única riqueza... (ÉLIS, 1984, p.109)

O discurso que aparece no conto de Bernardo Élis expressa o ideário antimudancista que se faz presente durante o processo de construção de Goiânia e a transferência da capital de Goiás, que ocorreu entre 1933 e 1942.

Foi nesse contexto de mudanças na cena política e social no estado de Goiás que aconteceu o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, inserido nas atividades comemorativas da inauguração da nova capital.

1.5 *Hinterland* como lócus do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação

A questão da criação de uma nova capital para Goiás não é ideia original de Pedro Ludovico Teixeira, interventor federal em Goiás. Monteiro (1938) relata que a ideia da mudança da capital de Goiás foi considerada pela primeira vez em 1830, no governo de Lino de Moraes, depois por Couto de Magalhães em 1863, e ainda pela Constituição Estadual em 1918.

Tal ideia foi fortemente defendida pelo General José Vieira Couto de Magalhães, Presidente da Província de Goiás no período de 1862 a 1863. Magalhães (1974) afirmava que a cidade de Goiás não possuía condições administrativas, sanitárias, topográficas, climáticas, comerciais e de comunicação para abrigar a sede do governo. Ainda no século XIX, Magalhães defendia que a capital da Província de Goiás deveria situar-se em um ponto central, preferencialmente, às margens do rio Araguaia. Sua sugestão era que a capital fosse transferida para Leopoldina. A intenção de transferência da capital segundo Magalhães encontrava resistência por parte de alguns, mas, mesmo assim, elencou aspectos que considerava positivos em relação à pretensa capital.

Quais são os títulos que reúne Leopoldina para ser preferida entre outros lugares do Araguaia? São: 1.º) o estar entre a confluência do rio Vermelho e do rio do Peixe, ambos navegáveis e, portanto, facilitando as relações da capital com o centro; 2.º) a existência de um terreno de seis léguas quadradas não alagadiças; 3.º) estar no ponto em que deve passar mais curta estrada para Cuiabá; 4.º) distar unicamente 29 léguas desta capital e, portanto, ser mais fácil a mudança; 5.º) ser um dos mais belos lugares do Araguaia; 6.º) ter de cinco léguas em diante matas para estabelecimentos de cultura que abastecem a capital; 7.º) estar no centro do sistema de navegação fluvial que tem de ligar em um futuro não muito remoto a foz do Amazonas à do Prata. (MAGALHÃES, 1974, p.194)

A problemática da construção de uma nova capital para Goiás é tematizada por Campos (2002), Chaul (1999), Vidal e Souza (2002), Pereira (2002), Nunes Pinto (2009), entre outros. O trabalho de desconstrução da antiga capital (Cidade de Goiás) e de construção da nova capital (Goiânia) realizou-se primeiramente no plano simbólico. Tratou-se de redigir relatórios, negociar com o poder público federal, e, sobretudo, convencer a população local da real necessidade de mudança da sede do governo estadual, materializando também o desejo das administrações anteriores.

O interventor produziu para o governo federal um relatório de governo que apontava a urgência referente à migração da capital. Para tanto se valeu da transcrição de alguns documentos que desqualificavam a *velha* capital. Dentre os argumentos aludidos por Pedro Ludovico distinguem-se a localização da Cidade de Goiás em meio a um terreno de relevo acidentado, que comprimia a cidade, tornando-a um local desprovido de ventilação; arquitetura rudimentar; abastecimento

deficitário de água potável; deficiência na rede de esgotos ocasionada pelo terreno rochoso que dificultava a instalação de uma rede sanitária adequada; dificuldade de acesso, bem como as condições climáticas da região.

O relato sobre a decisão da mudança da capital expresso no relatório de 1933 afirma:

Uma capital acessível, que irradie progresso e marche na vanguarda, coordenando na vida política e estimulando a econômica, ligada á maioria dos municípios por uma rêde rodoviaria planificada, é o órgão de que o Estado de Goiaz necessita absolutamente para reivindicar, no seio da Federação, o lugar de saliencia que os seus imensos recursos, as suas possibilidades infinitas já lhe teriam conquistado, sem duvida, se a capital atual, retrogradante, incapaz de promover o seu próprio desenvolvimento, não lhe tivesse, pela poderosa influencia do meio na mentalidade dos homens, estreitado os horizontes e embargado os impulsos de engrandecimento. (TEIXEIRA, 1933, p.121).

O interventor atribuía o atraso material do estado de Goiás à inércia da antiga capital. Um importante trabalho publicado a respeito, por alguém que vivenciou esse processo, é o livro *Como nasceu Goiânia*, escrito por Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro (1938). Além de muitos dados cotejados pela professora para a produção da obra, ela descreve uma conversa que teve com Pedro Ludovico no alpendre do palacete em que ele residia. Segundo a professora Ofélia, ela perguntou-lhe como surgiu a ideia de mudar a capital do estado, e ele afirmou que desde menino refletia acerca do assunto e achava estranho que a capital de um estado dotado de tantas riquezas, minerais e vegetais fosse a menos populosa do país. Pedro Ludovico supunha, em seus pensamentos pueris, que a causa da miséria e do isolamento da capital frente a outros estados brasileiros devia-se em grande medida à localização da capital.

A cidade de Goiânia nasceu no papel, em 20 de dezembro de 1932, com a assinatura do decreto nº. 2.737. O ato do poder executivo estadual nomeou uma comissão para proceder aos estudos necessários à escolha do lugar em que seria construída a futura sede administrativa de Goiás.

Acerca da decisão de mudança da capital, a revista *A Informação Goyana* (1932, p. 39) noticiou, na edição de dezembro de 1932:

Nas mãos corajosas auspiciosas do illustre Interventor, Dr. Pedro Ludovico, está um dos mais urgentes problemas de Goyaz a ser resolvido com o aplauso geral dos que collocam os interesses do futuroso Estado acima de tudo. A proposito, as linhas que se seguem, tanscriptas do 'Brasil Central': 'Ficou definitivamente resolvida a mudança da capital goyana.' O Exmo. Sr. Interventor declarou peremptoriamente: 'Não ha mais motivos para duvidas ou discussões. A mudança da capital está plenamente resolvida. Ella se fará, dependendo a ultimação da iniciativa apenas de negociações que espero ver realizadas, dentro em breve'. (...) A nova cidade será edificada no local que uma comissão technica indicar: uma planicie onde se possa erguer uma cidade que respeite a todas as exigencias da esthetica moderna e que obedeça ao principal objectivo da mudança, isto é, o progresso do Estado. A via ferrea attingirá logo a nova capital, caso ella fique proxima. Uma leva de mil familias austriacas e italianas virá residir em seus arredores. Bem encaminhado se acha o financiamento da realização. Varias pessoas de altas condições financeiras já encommendaram lotes de terrenos para construcção. A nova capital será edificada com rapidez: Em Goyaz ficarão: um batalhão do Exercito; uma companhia da Força Publica; o Lyceu e a Escola Normal.

Realizados os trabalhos de estudo para definição do lugar, foi entregue ao governo pela comissão em março de 1933, o relatório que sugeria a região de Campinas, na qual seria erguida a nova capital. A mudança foi normatizada pelo Decreto nº. 3.359, de 18 de maio de 1933, transcrito na revista *A Informação Goyana*. A publicação de outubro de 1933 noticia que a 24 daquele mês foi encravada a pedra fundamental da futura cidade que se ergueria e que se tornaria a sede do governo estadual. A nova capital fincada na *hinterland* situava-se a seis quilômetros da cidade de Campinas e a onze léguas de Leopoldo de Bulhões, onde se localizava a última estação da Estrada de Ferro de Goiás.

Decretada a transferência e escolhido o seu local, era necessário proceder à sua construção. Projetada e construída para ser a nova capital do estado de Goiás, a cidade de Goiânia teve sua inauguração marcada por rituais e simbolismos que tornaram o acontecimento um fato histórico e paradigmático da Marcha para Oeste.

Os rituais que se sucederam em torno da criação da cidade ocorreram desde a escolha do lugar, do lançamento da pedra fundamental, da eleição do nome da nova cidade, da construção e da transferência da capital, e, principalmente, por ocasião dos festejos de inauguração de Goiânia, designados como Batismo Cultural.

A primeira missa realizada no terreno em que existiria a futura capital aconteceu em 27 de maio de 1933. A pedra fundamental foi fincada em 24 de outubro de 1933, data em que se festeja o aniversário de Goiânia. Para nomear a cidade foi realizado um concurso pelo jornal *O Social*, que lançava o desafio: “*Como se deve chamar a nova capital?*”. Dentre os nomes sugeridos, os que receberam mais indicações foram: Petronia, Anhanguera, Crisópolis, Heliópolis, Tupirama. Porém, o nome escolhido foi Goiânia, sugestão encaminhada por Caramuru Silva do Brasil, e que teve somente dois votos. A defesa do propositor para tal nome está transcrita na obra de Monteiro (1938):

GOIÂNIA

Qual o nome que pela significação, sua sonoridade; fácil grafia e sentido histórico, melhor se adaptaria á cidade nova que será a Capital do Estado? Haverá, é certo, copiosa lista de denominações para a nova urbs. Nenhuma, porem, conservará o sabor histórico, a côr local, o significado regional desta palavra, curta, sonora, que reflete com serenidade a idéa de nossa origem. A solução de continuidade histórica que adviria da imposição de um apelido, talvez interessante e valioso, sob vários aspectos, á mais importante cidade do Estado, não deixaria de arranhar, sequer de leve, o entranhado amor que devotamos ao culto sagrado das nossas tradições. GOIÂNIA – Nova Goiaz, prolongamento da historica Vila Boa, monumento grandioso que simbolizará a gloria da origem de todos os goianos (MONTEIRO, 1938, p. 262).

A justificativa de Caramuru coincide com o simbolismo pretendido por Pedro Ludovico e reflete a dualidade tradição-modernidade expressa nos discursos referentes à construção da nova capital.

Entre o lançamento da ideia, em 1932, e a inauguração de Goiânia, em 1942, o processo desenvolvido revela uma estratégia política do grupo em ascensão no poder como forma de atingir legitimidade perante a sociedade, de modo a expressar seu poder simbólico, exercendo uma ação ideológica sobre o conjunto da sociedade goiana.

A sede administrativa do estado foi transferida, por meio de um decreto, em 27 de março de 1937, dia referente à mudança oficial da capital. Para coroar o processo foi iniciada em 01 de julho de 1942 a inauguração da cidade, data esta celebrada como o Batismo Cultural de Goiânia, evento que se prolongou até o dia 11 de julho. O Batismo Cultural de Goiânia demarca, segundo Vidal e Souza

(2002, p. 92-93), a inauguração do patrimônio imaterial de Goiânia, simbolizando a incorporação de Goiás ao Brasil. “Goiânia se faz inteligível, dotada de um conjunto explicador nítido, reiterado por todos que a louvam”. O simbolismo presente no evento é correlato ao aspecto mítico inerente à Marcha para Oeste, representando a materialização da proposta idealizada por Cassiano Ricardo e defendida por Getúlio Vargas. Ademais, a inauguração de Goiânia consubstanciava os ideais do Estado Novo.

Tais ações se aproximam do que Bourdieu (2001, p.14) chama de simbólico.

O efeito propriamente ideológico consiste precisamente na imposição de sistemas de classificação políticos sob a aparência legítima de taxonomias filosóficas, religiosas, jurídicas, etc. Os sistemas simbólicos devem a sua força ao facto de as relações de força que neles se exprimem só se manifestarem neles em forma irreconhecível de relações de sentido (deslocação). O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário (grifado no original).

O que foi realizado em prol da construção, transferência e celebração da nova capital de Goiás contou com um ritual propagandístico do qual fez parte a realização de eventos que congregaram profissionais de toda a nação, legitimando o poder simbólico de Pedro Ludovico. A enunciação que se operou em torno da inauguração da capital se fez presente tanto nos discursos proferidos por ocasião do evento, como nos jornais e revistas locais e repercutiu nas solenidades realizadas na instalação do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação da ABE, discussões estas que serão tematizadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O DISCURSO RENOVADOR E O RURALISMO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A ESCOLARIZAÇÃO EM GOIÁS NO PÓS- 1930

A discussão presente circunscreve-se à análise do papel das políticas educacionais como impulsionadoras de um processo de ressignificação do homem do campo em Goiás e tributárias de uma lógica que, como expressão de um projeto de incorporação do estado ao cenário econômico nacional, proclamava o ruralismo pedagógico e o escolanovismo como elementos necessários à formação dos cidadãos goianos. Tal debate engloba aspectos concernentes às reformas da instrução pública das décadas de 1920, 1930 e 1940 no estado, a influência do modelo paulista de organização da educação escolar, materializada pela Missão Pedagógica Paulista¹⁶, bem como pela presença dos pressupostos da escola nova e do ruralismo pedagógico.

2.1 Primeiras iniciativas de escolarização em Goiás

As origens da instrução em Goiás situam-se no período posterior à denominada reforma pombalina. As primeiras Escolas Régias em Goiás só foram criadas a partir de 1787, a primeira delas destinava-se ao ensino de Gramática Latina e foi instalada no Arraial de Meia Ponte em 1787, a segunda voltava-se ao ensino das Primeiras Letras e localizava-se no Arraial de Santa Luzia (1788) e a

¹⁶ Acerca da influência do modelo escolar paulista nas reformas da instrução primária brasileira no início do período republicano, Souza (2004, p. 119) afirma que a implantação da remodelação escolar seria impulsionada tanto pela hegemonia política e econômica de São Paulo quanto pelos novos métodos pedagógicos oriundos dos Estados Unidos e Europa e pelos ideais de modernização presentes na sociedade brasileira.

terceira foi criada no Arraial de Meia Ponte em 1788 ocupando-se da leitura e da escrita. Conforme Bretas (1991),

Foi a Escola Régia que preparou, com pouco mais de trinta anos de existência, aqueles poucos líderes, em Vila Boa e nos arraiais, que tiveram de assumir, após a Independência, o governo da Província, não faltando quem, depois da retirada dos portugueses nela residentes, pudesse ocupar os cargos de segundo escalão, sem quebra de eficiência. [...] Enfim, a Escola Régia cumpriu seu tempo, sua missão de pioneira na Instrução Pública de Goiás. (BRETAS, 1991, p. 88).

Brzezinski (1987) apoia sua reconstituição da história da educação em Goiás na ideia de isolamento do território goiano para explicar o processo de desenvolvimento tardio do sistema educacional em Goiás. A autora afirma que as alterações “ocorridas na economia goiana durante os séculos XVIII e parte do século XIX não foram expressivas de modo a se refletirem na sociedade, distante e ilhada dos demais centros desenvolvidos do país” (BRZEZINSKI, 1987, p. 26).

A primeira lei goiana referente à instrução pública somente foi promulgada em 1835 e dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino primário e secundário na Província de Goiás. Essa obrigatoriedade estendia-se para as crianças com cinco a oito anos de idade, muito embora o poder público não se responsabilizasse pela oferta da escolarização.

Art. 9º – Os Pais de familias são obrigados á dar a seos filhos a instrucção primaria do primeiro gráo, ou nas Escolas Publicas, ou particulares, ou em suas proprias cazas; e não os poderão tirar d’ellas, em quanto não souberem as materias proprias do mesmo gráo. A infracção deste Art. será punida com multa de dez a vinte mil réis, huma vez, que aos infractores se tenhaõ feito trez intimações no espaço de seis mezes, e não tenhaõ elles apresentado rasões, que justifiquem o seo procedimento, ou as apresentadas tenhaõ sido julgadas inatendiveis pelo Governo, avista de informações dos Delegados (GOIÁS. Lei nº 13, de 23 de julho de 1835, p. 1).

De certa forma, a lei representava um avanço no plano discursivo, considerando que a questão da obrigatoriedade da escolarização primária foi uma bandeira de luta dos movimentos de educadores ao longo do século XX. No entanto, embora o texto da lei faça referência à compulsoriedade da matrícula pelos pais, o poder público não se responsabilizava pela oferta da educação escolar primária.

Acerca dessa lei, Canezin e Loureiro (1994, p. 13) destacam que o ensino de primeiras letras era visto pelo governo como “possível via de regeneração do atraso sócio-econômico e cultural da Província, que se encontrava em profundo estado de isolamento, em consequência da decadência da sociedade mineradora”. Tal lei previa requisitos obrigatórios para a realização do exercício do magistério, porém, tais condições não expressavam a necessidade de formação docente, o que historicamente pode ser justificado pela ausência de instituições de ensino secundário no estado, situação que só seria modificada em 1846 com a promulgação da lei nº 9, de 20 de junho de 1846, que criava o Liceu de Goiás, instalado em 23 de fevereiro de 1847.

A inauguração do Liceu representa a institucionalização do ensino secundário em Goiás. Inicialmente, em sua organização, o Liceu derivava da agregação de cadeiras novas (Língua Francesa; Retórica e Poética; Geografia e História) àquelas já existentes (Gramática Latina; Geometria; Filosofia Racional e Moral). A historiografia evidencia que até 1872 não havia na Província outra instituição de ensino secundário, o que se alterou somente a partir da instalação do Seminário Episcopal na cidade de Goiás e com a criação gradativa de outras instituições escolares públicas ou particulares. Essa instituição voltava-se exclusivamente à educação de meninos, sendo que somente com a instalação da Escola Normal, em 1884, as meninas puderam ter acesso à educação escolar.

As discussões no âmbito do Governo de Goiás em torno da necessidade de criação de uma instituição destinada à formação de professores fizeram-se presentes na década de 1830 com José de Assis Mascarenhas, na década de 1840 com Pádua Fleury, e na década de 1850 com Olímpio Machado. Porém, a história da Escola Normal em Goiás inicia-se somente em 1858, quando da promulgação da resolução nº 15, de 28 de julho, por iniciativa do presidente Gama Cerqueira (SILVA, 1975; CANEZIN E LOUREIRO, 1994). Essa escola não chegou a ser instalada uma vez que não havia corpo docente habilitado nem prédio disponível para seu funcionamento.

No ano de 1882, com a resolução nº 676, de 3 agosto, foi criado como anexo ao Liceu um curso de formação de professores da instrução primária, que

passou a funcionar em abril de 1884¹⁷. De acordo com Bretas (1991), a organização curricular do curso normal estruturava-se a partir das seguintes disciplinas: Aritmética e Metrologia, Língua Nacional, Pedagogia Teórica, Cosmografia e Geografia Geral e do Brasil, Rudimentos de Física e Química, cursadas no primeiro ano; Língua Francesa, Literatura Pátria e Análise Lógica, Pedagogia e Metodologia, História do Brasil, Geometria Elementar e Desenho Linear, Rudimentos de Zoologia e Botânica, cursadas no segundo ano; Corografia¹⁸ de Goiás, Noções de Lógica, História do Brasil, Aritmética e Álgebra, Noções de Geologia, Física e Química, cursadas no terceiro ano. Havia uma pequena diferenciação curricular baseada no gênero, para os alunos eram ensinadas noções de agricultura, e para as alunas eram ministrados trabalhos de agulha e todos os alunos tinham lições teóricas e práticas de música.

Essa experiência não foi duradoura. A Escola Normal Oficial funcionou anexa ao Liceu somente até 1886, quando foi extinta pela resolução nº 746, de 12 de abril, sendo preservada apenas a cadeira de Pedagogia. O encerramento das atividades do curso normal foi justificado pela baixa frequência de alunos e professores na instituição, quantitativo reduzido de matrículas, falta de profissionais habilitados e a coexistência em um mesmo espaço dos garotos do Liceu e das garotas da Escola Normal.

Embora sua existência tenha sido efêmera, a iniciativa de instalação da Escola Normal por si só já representou uma inovação pedagógica, pois possibilitou a inserção das mulheres no espaço escolar em Goiás. Tal assertiva confirma-se nas palavras de Silva (1975, p. 42-43) que destaca que “os meninos sempre levaram vantagens em relação às meninas no tocante à oportunidade de freqüentar escola”.

Outro momento que merece destaque na história da educação em Goiás é o da reinstalação da Escola Normal, ainda anexa ao Liceu, em 1903. A regulamentação do Liceu e da Escola Normal nesse período foi estabelecida pelo decreto nº 1.233, de 15 de março de 1904. Dentre as determinações previstas pelo regulamento figuravam a seriação do Liceu e o programa da Escola Normal.

¹⁷ Cf. *Correio Oficial*, nº 16, de 19 de abril de 1884, p. 4.

¹⁸ Corografia designa um estudo ou descrição geográfica de uma região.

Os currículos propostos e os métodos de ensino presentes na legislação educacional vigente no período em Goiás demonstram uma tentativa de superação da escola tradicional. Essa lógica de modernização engendrada pelo discurso mudancista presente em Goiás nas primeiras décadas do século XX, ocasionada em grande medida pelo processo de transferência da sede administrativa do estado, marcou os debates realizados no campo educacional.

Os documentos pesquisados evidenciam que há, ao menos no plano discursivo, uma retórica reformista e de inovação pedagógica. Tais discursos constam nos textos de regulamentos de ensino, nas leis da instrução pública, nas preleções governamentais e nos relatórios da administração.

Uma aproximação da temática e da produção acadêmica sobre a história da educação em Goiás evidencia a coexistência nos discursos e nas políticas educacionais da primeira metade do século XX de duas tendências pedagógicas, quais sejam: ruralismo e escolanovismo.

2.2 As reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930 - tentativas de renovação pedagógica em Goiás

Nas primeiras décadas do século XX, o sistema de ensino no estado de Goiás era bastante incipiente, havia obrigatoriedade de escolarização para as crianças com idades de 7 a 14 anos, que deveriam frequentar escolas públicas ou particulares, ou ainda, serem instruídas em casa por suas famílias.

Consoante Silva (1975), o provimento do ensino em família, figura na história da educação em Goiás como uma modalidade de instrução elementar que prevaleceu nas duas primeiras décadas do século XX, configurando-se como uma “verdadeira instituição” (p. 50). A autora registra que essa modalidade tornou-se uma característica do ensino nas zonas rurais em Goiás.

França (1998) refere-se ao fato de que os pioneiros de Goiás eram pessoas que, embora rudes, sabiam ler, escrever e realizar operações matemáticas

fundamentais e consideravam importante a preservação de padrões culturais mínimos que seriam garantidos pelos mestres-escolas. O autor destaca que “os velhos pioneiros faziam questão que houvesse em suas propriedades um mestre-escola, alguém que soubesse um pouco daqueles princípios a fim de ensiná-los às crianças e, às vezes, também aos próprios adultos. Trabalhadores braçais e agregados que não tiveram essa oportunidade antes” (FRANÇA, 1998, p. 22). Essa forma de ensino não impunha distinção de gênero, meninos e meninas das fazendas podiam submeter-se a ela, mas, não havia classes mistas e os negros não participavam dessa instrução.

Acerca do mestre-escola Brzezinski (1987) afirma que sua função consistia na transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Por sua vez, Pessoa (2005) assinala o papel do mestre-escola no que diz respeito à instrução dos sujeitos do campo:

ele andava de fazenda em fazenda, mantido pelo fazendeiro da vez e ali permanecendo por tempo indeterminado. Se tudo corria bem era um período mais longo, mas algum contratempo costumava tornar esses períodos apenas uma questão de dias, e uma nova fazenda era procurada ou o chamado de um novo fazendeiro era atendido. O que era ensinado e aprendido também não era coisa para muito tempo. Não passava de rudimentos de leitura e escrita, acrescidos do manuseio elementar das ‘quatro operações’, coisa que tinha sempre alguma serventia para os cálculos da venda de animais e de cereais por ocasião da colheita. (PESSOA, 2005, p. 65)

Sobre a formação desses professores, os mesmos eram leigos. França (1998) afirma que eles embrenhavam-se nos sertões de Goiás, ganhando pouco para alfabetizar os filhos da população branca residente nas fazendas. Aqueles que detinham um pouco mais de conhecimento repassavam-no aos aprendizes de primeiras letras, conferindo aos jovens noções primárias de leitura, escrita e cálculos.

Grande parte da população do estado, nas décadas iniciais do século XX, habitava o campo. Com base nos dados do recenseamento de 1920¹⁹, essa parcela da população não era alfabetizada, visto que, em Goiás, dos 511.919

¹⁹ IBGE. Recenseamento de 1920 — população do Brasil e das suas unidades políticas, segundo o grau de instrução e a idade. *Estatísticas do Século XX*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_pdf/populacao/1936/populacao1936aeb_13.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2011.

habitantes, 433.389 não sabiam ler e escrever, ou seja, cerca de 84,65 % da população do estado. Dados do IBGE²⁰ apontam que há um crescimento no número de pessoas alfabetizadas entre 1920 e 1940, dos 688.611 habitantes recenseados em 1940 o analfabetismo atingia 77,07% dos habitantes de Goiás.

O estado de Goiás, situado em meio ao sertão, e referido nas décadas de 1930 e 1940 como *hinterland*, possuía uma população vinculada à economia agropastoril e residente em grande parte nas zonas rurais. No que diz respeito ao tratamento dado a tal população, as políticas públicas sinalizavam com um discurso de regeneração e de saneamento rural que se apoiava em teses que legitimavam o estereótipo do brasileiro do sertão como Jeca.

Essa população estava composta de um lado de por uma elite formada por “pessoas bem nascidas’ e abastadas, fazendeiros e autoridades regionais que compunham a incipiente burocracia do Estado” (ALMEIDA BARROS, 2010, p. 95), e de outro a maioria da população estava espalhada pelo território nas pequenas cidades, vilas do interior e nas zonas rurais. Grande parte dessa população era desprovida da posse da terra, embora suas atividades produtivas estivessem ligadas à agricultura e à pecuária.

Sobre os anos iniciais do século XX em Goiás, Silva (1975) destaca que o desenvolvimento de um sistema de ensino público era dificultado por fatores como baixa remuneração dos professores, evasão escolar, isolamento da capital de Goiás em relação aos grandes centros e aos povoados do interior do estado, desqualificação docente, desorganização didático-administrativa e minguados recursos a serem destinados à instrução pelos cofres públicos, fatores que levavam inúmeras vezes à supressão de escolas. De acordo com Silva (1975)

Nada parecia favorecer ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino vigente, nem mesmo as sucessivas reformas que amiúde ocorriam. Inúmeras foram as administrações que se empenharam em elaborar um regulamento da instrução ou modificar o existente. Medidas louváveis houve, como a criação do **Lycêo**, do Seminário Episcopal e a abertura de uma Escola Normal. Foram

²⁰ IBGE. Recenseamento de 1940 - Distribuição, segundo as Unidades da Federação e os principais caracteres individuais – Instrução. *Estatísticas do Século XX*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_pdf/populacao/1946/populacao_m_1946aeb_14.pdf Acesso em: 25 de setembro de 2011.

empreendimentos pioneiros de especial significado, lançando sementes das quais germinariam muitos dos benefícios futuros. Na realidade, porém, o ensino somente sofreria um impulso considerável após as duas primeiras décadas do século XX, quando a melhoria das vias de comunicação permitiria que, paulatinamente, se aproximasse Goiás do resto do País (SILVA, 1975, p. 47 - Grifado no original).

Em certa medida, a região Centro-Oeste foi beneficiada pela articulação estabelecida com as regiões mais desenvolvidas do país, sendo região de fronteira, o que influenciou na constituição do sistema educacional. Brzezinski (1987) ressalta que as inovações educacionais propostas em Goiás foram expressão do modelo econômico agropastoril e que a incapacidade dos governos estaduais e municipais no incremento do ensino primário público gratuito foram impeditivos da democratização do acesso das camadas populares à escolarização básica.

Embora tenha ocorrido uma ampliação e reestruturação da instrução pública em Goiás, os principais destinatários da educação escolar do Liceu, da Escola Normal e dos Grupos Escolares criados foram os filhos da oligarquia goiana.

As reformas da instrução pública empreendidas em Goiás, inspiradas nas reformas educacionais paulistas tiveram como principal impulsionador José Gumercindo Marques Otéro²¹, e são reflexo de um movimento ocorrido nos estados brasileiros. Leal (1930) destaca que José Gumercindo Marques Otéro, Secretário do Interior, designado pelo presidente do estado Alfredo Lopes de Moraes para resolver assuntos referentes à instrução pública, empenhou-se de maneira árdua em resolver a situação educacional em Goiás, realizando o governo goiano uma ação “carinhosa” em benefício da educação popular.

Tais reformas foram formuladas tomando como referência o ideário pedagógico escolanovista e iniciaram a reorganização do ensino pela educação primária.

²¹ Vinculado à oligarquia goiana, José Gumercindo Marques Otéro era médico e assumiu os Negócios da Instrução da Secretaria do Interior a convite do presidente do Estado de Goiás Alfredo Lopes de Moraes. Otéro realizou um trabalho de continuidade das ações que já vinham sendo desenvolvidas pelo governo anterior.

No que concerne à interferência de ideias oriundas de outros estados da federação referentes a métodos e processos de ensino, pode-se dizer que Goiás contou fortemente com a influência dos estados de São Paulo e Minas Gerais. “O padrão das escolas paulista e mineira prevaleceu desde os primeiros tempos, fato que encontra explicação na própria incipiência educacional de Goiás (impotente ainda para tentar o seu modelo) e no renome que, entre nós, usufruía o ensino daqueles Estados” (SILVA, 1975, p. 238).

Em artigo publicado na revista *A Informação Goyana*, no ano de 1917, Victor de Carvalho Ramos analisa a situação do sistema de ensino em Goiás à época, evidenciando o descaso do poder público em relação aos níveis secundário e primário. A matéria dá destaque ao papel assumido pelas instituições de ensino mantidas pela iniciativa privada. Tal artigo tenta justificar que se Goiás se destacava como o estado com o maior índice de analfabetismo do país seria porque os gastos com instrução pública eram insuficientes, e que as únicas instituições mantidas pelo governo eram o curso secundário do Liceu e o curso anexo à Escola Normal, destinado à educação primária, subvencionando ainda o Colégio Santana.

Dados divulgados na revista *A Informação Goyana*, publicados no relatório de Gumercindo Otéro, sobre o quadro geral da instrução em Goiás apontam o atendimento de 15.754 alunos em 1930. Os números publicados assinalam a existência de 7 Escolas Normais, 1 Liceu, 1 Jardim da Infância, 16 Grupos Escolares, 89 escolas destinadas a alunos do sexo masculino ou feminino, 104 escolas mistas e 2 Escolas de Ensino Superior. Esses números fizeram cair os índices referentes à analfabetização da população do estado de Goiás em relação à década anterior.

Dados referentes à educação escolar em Goiás²² no ano de 1933 apontam a existência de 420 estabelecimentos escolares, sendo 1 federal, 219 estaduais, 114 municipais e 86 vinculados à iniciativa privada. A frequência a esses estabelecimentos era de 16.625, distribuídas em 915 classes do ensino primário.

²² IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil*. In: Estatísticas do Século XX. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_pdf/educacao. Acesso em 20 de setembro de 2011.

O número de matrículas efetivas registradas pelo IBGE no ensino primário em Goiás no ano de 1932 foi de 19.721 alunos, 21.342 matrículas em 1933, 22.537 no ano de 1934 e 26.833 em 1935, ficando o estado bem aquém do quantitativo de matrículas de outros estados brasileiros. Observa-se um pequeno crescimento no quantitativo dos estabelecimentos escolares existentes em Goiás que subiu para 452 no ano de 1936. O número de professores que atuavam nessas unidades de ensino era de 744 em 1932, 826 em 1933 e 971 nos anos de 1934 e 1935.

Em relação ao ensino primário, o relatório de 1933, de Pedro Ludovico Teixeira aponta que qualitativamente o nível de ensino primário ministrado nas escolas do estado de Goiás vinculava-se aos métodos tradicionais de ensino, que nas palavras do governador seria “o régio ligeiramente evoluído” (TEIXEIRA, 1933, p. 13).

O estado de Goiás, apesar de sua distância em relação aos principais centros urbanos do país, no terreno da educação privada avançava de forma bastante promissora, refletindo em seus cursos a influência de estados como Minas Gerais e São Paulo e contemplando em seus currículos elementos de uma pedagogia escolanovista.

A influência dos educadores paulistas é evidenciada na revista *A Informação Goyana*, que tece considerações acerca do relatório de 1930 elaborado pelo Secretário do Interior e Justiça de Goiás, Gumercindo Otéro,

Consoante a moderna orientação pedagógica, que vêm seguindo São Paulo e outros Estados brasileiros, era inadiável que Goyaz, pelo seu elevado numero de escolas, grupos escolares, escolas normaes e pela sua população, procurasse adaptar novos metodos de instrucção, que esta unificasse, systematisasse e aparelhasse, de accordo com o grande adeantamento da methodologia moderna. (A INFORMAÇÃO GOYANA, 1930, p.1)

A difusão da instrução primária no país e a adoção do modelo escolar paulista pelos entes federativos foi uma tendência nas reformas escolares que se processaram nas décadas de 1920 e 1930 no país. O emprego de tal forma de organização pedagógica constitui-se, conforme Saviani (2004), em um importante legado deixado pelos educadores do início do século XX no Brasil. Este autor

destaca que esse predomínio do modelo escolar paulista deveu-se à hegemonia conquistada pelo estado de São Paulo no campo econômico, tendência que é apontada também por Souza (2004, p. 119), que afirma que professores paulistas “foram contratados por governos de vários estados para participarem do processo de reorganização da instrução pública”.

Nunes (2001) salienta a lógica de institucionalização do modelo paulista de escolarização e a difusão de suas práticas pedagógicas em vários estados do país. É possível supor que essa influência apresente relação com a hegemonia econômica do estado de São Paulo sobre os outros estados do país.

2.3 Transformações no campo educacional – o embate entre conservadores e renovadores

Durante o período da Primeira República (1889-1930) e durante o governo getulista (1930-1945) o estado de Goiás enfrentou mudanças importantes concernentes à transição de uma sociedade assentada em um modelo econômico agropastoril para um padrão de acumulação pautado no capitalismo industrial.

Esse contexto apresenta implicações significativas no debate ideológico que se desenrola entre os anos 1920 e 1940, caracterizado por um intenso embate entre grupos que disputavam hegemonia, tais como liberais x católicos e ruralistas x industrialistas, entre outros. Essa discussão é expressão das transformações políticas e econômicas ocasionadas pelo processo de expansão do capitalismo brasileiro e industrialização do país, até então assentado exclusivamente em atividades agropastoris, mais especificamente na produção e exportação do café.

Após a Proclamação da República observa-se um quadro de fortalecimento dos poderes políticos locais e perpetuação do coronelismo²³, o que mantém a estrutura oligárquica do poder político em Goiás predominante desde o Império.

A década de 1920 evidencia-se pelo aparelhamento da classe operária, Tenentismo, pela organização do Partido Comunista Brasileiro e ainda a consolidação do movimento modernista, que ao constituírem um clima cultural de debate e contestação de aspectos importantes da estruturação da sociedade brasileira irão influir na articulação do campo educacional em favor de uma modernização pedagógica.

No decênio de 1920, essa euforia em prol da educação começa a provocar questionamentos ao modelo de escolarização existente e se expressa pelas reformas educacionais em diversos estados brasileiros inspiradas na Pedagogia da Escola Nova. Esses movimentos sócio-políticos, sejam de contestação ou de conservação, coincidem na história da educação com o período do “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”.

O “entusiasmo pela educação” caracteriza-se pela “crença de que, pela educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (NAGLE, 2001, p. 134). Tal tendência consiste na confiança no poder da educação de promover mudança social, podendo ser considerado um movimento mais político do que pedagógico empenhado na expansão quantitativa da escolarização. Por seu turno, o “otimismo pedagógico” era “a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)” (NAGLE, 2001, p. 134). Esse foi um movimento com características mais pedagógicas do que políticas.

²³ Segundo Queiroz (2004), entendido como uma forma específica de controle do poder político no Brasil, o coronelismo não se extingue com o fim do Império, mas persiste, apesar do direito ao voto outorgado pela Constituição de 1891. A autora pondera que, embora a alteração no regime político tenha se efetivado, não houve substituição da estrutura econômico-política, “O coronelismo se integra, pois, como um aspecto específico e datado dentro do conjunto formado pelos chefes que compõem o mandonismo local brasileiro” (QUEIROZ, 2004, p. 159).

O debate no cenário educacional na década de 1920 compreende a polarização entre grupos defensores da escola tradicional, que representa o velho modelo de formação escolar magistrocêntrico e com uma concepção de educação fundada na aprendizagem mnemônica e de outro lado profissionais da educação defensores de uma escola renovada, moderna, baseada no método intuitivo, no qual a aprendizagem ocorre por intermédio das experiências sensoriais (ver, olhar, sentir, cheirar, medir, comparar, etc.).

As tentativas de renovação da educação escolar empreendidas nas décadas de 1920 e 1930 repercutiram como um movimento no qual estiveram presentes forças que se debruçavam em prol da resolução de questões atinentes à educação nacional. Figuram como atores importantes nesta cena os renovadores que congregavam de um lado os Pioneiros vinculados à Associação Brasileira de Educação (ABE)²⁴ e de outro os renovadores católicos²⁵.

Criada em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) reunia condições de congregar pessoas com diferentes filiações pedagógicas em prol da luta pela educação nacional. Constituiu-se como um espaço em torno do qual se organizaram profissionais doutrinários de correntes pedagógicas modernas. A ABE foi responsável pela organização de uma série de Conferências Nacionais de Educação, além do que possibilitou a articulação dos renovadores, contribuindo assim para a composição do Manifesto dos Pioneiros de 1932.

A ABE tomava como bandeira a defesa de um projeto de escola pública, universal e gratuita tutorada pelo Estado. Contrariamente a isso os intelectuais católicos defendiam um projeto educacional que protegia a primazia da

²⁴ Segundo Saviani (2007), a Associação Brasileira de Educação, mobilizada por Henrique Lyra, tornou-se campo fértil para o desenvolvimento de novas ideias pedagógicas. O contexto das décadas iniciais do século XX foi palco para o debate entre renovadores e católicos. “Considerando a educação uma área estratégica, os católicos esmeraram-se em organizar esse campo criando, a partir de 1928, nas diversas unidades da federação, Associação de Professores Católicos (APCs) que vieram a ser aglutinadas na Confederação Católica Brasileira de Educação. Com essa força organizativa, os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos 1930” (SAVIANI, 2007, p. 181).

²⁵ Sobre o debate entre os intelectuais da Igreja Católica e os representantes do Movimento da Escola Nova ver SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000; e SAVIANI, DERMEVAL. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

família e da Igreja na educação. Sobre o antagonismo entre os defensores da Escola Nova e os educadores católicos, Saviani (2007) ressalta que os escolanovistas desconsideravam a hierarquia Família – Igreja – Estado, atribuindo ao poder público a responsabilidade pela tarefa educativa, discordância essa que para os católicos significava um atalho para a comunização do país.

Defendendo os interesses da Igreja e da família na orientação da escolarização dos católicos, se contrapunham à defesa da laicidade e do monopólio estatal da educação proposta pelos renovadores da ABE. O que estava em jogo na luta travada no interior do campo educacional era o controle sobre o campo. Essa disputa referia-se a “quem cuidaria da formação da criança que aprendia suas primeiras letras, o que fatalmente a destinaria para o Bem ou para o Mal, segundo a visão de mundo de cada um” (SCHWARTZMAN, BOMENY E COSTA, 2000, p. 19). Mais que uma discussão pedagógica esta era uma querela política que emergia no cenário educacional brasileiro.

No íterim 1930-1945 é possível delimitar dois momentos distintos, o da Segunda República (1930-1937) e o Estado Novo (1937-1945), sendo "o da Segunda República, caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política; e o Estado Novo, marcado pelo regime de autoridade, anti-liberal e anti-democrático" (PAIVA, 2003, p. 122).

Nesse período ressalta-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e a desvinculação do setor educacional do Ministério da Justiça, dos Negócios e do Interior. O ministro designado para assumir o novo ministério já em 1931 promoveu a promulgação de seis decretos conhecidos como Reforma Francisco Campos, nome de seu idealizador. Dentre as medidas constantes nesses dispositivos legais estão a criação do Conselho Nacional de Educação; organização do ensino superior e instituição do regime universitário; organização da Universidade do Rio de Janeiro, organização do ensino secundário; restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas; organização do ensino comercial, regulamentação da profissão de contador, dentre outras, ficando de fora a principal questão, o ensino primário.

O projeto educacional hegemônico na década de 1930, segundo Nunes (2001), foi um projeto repartido de educação encaminhado por Francisco Campos e legitimado pelos educadores católicos. Esse era o projeto defendido por Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde Pública no governo de Getúlio Vargas no período de 1934 a 1945. Capanema torna-se ministro em razão de uma aliança firmada entre a Igreja, as forças políticas do Distrito Federal e o governo central, acordo mediado pelo próprio Francisco Campos (BOMENY, 2001). O projeto em questão criava duas redes de escolarização, a primária profissional (ensino primário, ensino técnico e de formação de professores) e a rede secundária superior, que teve sua implantação assegurada pela publicação de alguns decretos-lei baixados pelo Executivo entre 1942 e 1946, e conhecidos como Leis Orgânicas de Ensino ou Reforma Gustavo Capanema.

No que diz respeito às tendências pedagógicas difundidas nesse período é conveniente sublinhar o movimento escolanovista e o ruralismo pedagógico.

Os efeitos sociopolíticos da Revolução de 1930 instauram no cenário educacional um projeto de formação do homem brasileiro que com o objetivo de alteração do *habitus* pedagógico coadunava elementos da Escola Nova²⁶ e do Ruralismo, visando contrabalançar o urbanismo nascente e a origem rural da maioria da população brasileira e, ao mesmo tempo, fomentando a modernidade sem desvincular-se das tradições do campo.

Para a discussão da tese de que a convergência da Escola Nova e do Ruralismo Pedagógico formaram o perfil do brasileiro/goiano necessário ao desenvolvimento da nação brasileira nos anos 1930-1945, corrobora o pensamento de Monarcha (2009) que afirma que estava em pauta a substituição arcaico pelo moderno, o que requeria a formação de um homem livre, autônomo, independente, solidário, prático, adaptado à velocidade das transformações impostas pela modernidade.

²⁶ Dentre os nomes mais influentes desse movimento no Brasil destacam-se Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1897-1970).

Na ascese do *novo* e do *moderno* ciosamente aguardados, os críticos da cultura celebram a *vita activa* – a postura ativa diante do mundo, pois para o ser ativo o mundo é concebido como alterável – e reafirmam o crédito de sentimentos e interesses à altura do espírito do tempo, mas, seja o que for, tantas proclamações otimistas sobre as verdades inevitáveis da história intentam eliminar o estranhamento perante a modernidade cujo sentido profundo acabara de ser desvelado: libertar a produtividade humana de todas as amarras. (MONARCHA, 2009, p. 138-139)

Na ânsia em busca desse novo homem atribuiu-se à educação o poder de criação de um perfil de homem produtivo e adaptado às demandas do modo de produção capitalista, seja na urbe seja no campo, sendo possível a partir de uma base utilitarista a combinação do escolanovismo com o ruralismo, desconsiderando-se para a formação de políticas as diferentes matrizes teóricas fundantes de ambos os movimentos pedagógicos.

Observou-se que o ruralismo pedagógico, entendido como uma tendência à adoção de métodos e técnicas de ensino que tornassem a escola adaptada às demandas e à realidade rural, estava presente na cena educacional da primeira metade do século XX em Goiás. Esse modelo formativo reforçava e era reforçado pela vocação agrícola brasileira. A aproximação entre ruralismo e educação é explicitada por Nagle (2001) como análoga ao fenômeno da ruralização do ensino, que fortalecia a tese da natureza agrícola brasileira e ao mesmo tempo contribuía para a manutenção das populações no meio rural. Nagle (2001) enfatiza o ruralismo como um construto ideológico associado à ideia de que pela escolarização poderia ser forjada uma identidade de homem brasileiro como elemento produtivo.

No campo econômico a questão do ruralismo no Brasil não foi superada com o desenvolvimento industrial das décadas de 1920, 1930 e 1940, uma vez que a passagem da sociedade agrário-exportadora para uma semi-industrial foi lenta e gradativa. Nagle (2001) evidencia o predomínio da crença em uma inclinação natural do país para a agricultura e explicita a utilização de um discurso que objetivava consolidar a ideia de que a ‘felicidade’ do brasileiro estava e estaria vinculada ao meio rural, e por isso, deveria ocupar-se da produção de riqueza proveniente das atividades agrícolas.

2.4 A Missão Pedagógica Paulista de 1929 em Goiás

O jogo político entre as oligarquias goianas disputava entre outras coisas a autoria das reformas educacionais que implantaram a modernidade pedagógica no estado de Goiás. A incorporação de teorias pedagógicas que se contrapunham ao modelo de escola tradicional ocorre a partir da publicação da lei nº. 527 em 1916 que regulamentava o ensino primário e com a lei nº. 631, de 1918, que previa a adoção do método de ensino intuitivo nos currículos escolares.

A influência do pensamento paulista pode ser interpretada, de certa forma, como uma tentativa de reorganização do sistema de ensino em Goiás. Os documentos pesquisados evidenciam que ao final da década de 1920, houve um acordo entre os governos de Goiás e São Paulo, que culminou com a diligência de um grupo de técnicos em formação de professores, que veio ao estado de Goiás encarregado de assumir por um período de dez meses a administração da Escola Normal e reformar o ensino normal e o ensino primário estadual.

O episódio que marca a vinda desses professores ao estado, no ano de 1929, é conhecido como Missão Pedagógica Paulista e é expressão do jogo político entre oligarcas e constitucionistas. O projeto traçado pelos governos de Brasil Ramos Caiado e Alfredo Lopes Morais, respectivamente, visava à modernização educacional da instrução no estado de Goiás sob a inspiração da Pedagogia Nova. Em setembro de 1929, foi noticiado no *Correio Oficial* nº. 1.610, o recebimento de um telegrama que anunciava a vinda para Goiás, a serviço da instrução pública, do professor Humberto de Souza Leal, designado pelo governo de São Paulo.

Dentre as ações propostas pelo Secretário do Interior José Gumercindo Marques Otéro para a instrução em Goiás, destaca-se a atuação da Missão Pedagógica Paulista. A contribuição dos professores integrantes da missão deveria ser o oferecimento aos professores goianos de condições para a aquisição do domínio metodológico que conduziu São Paulo à liderança da instrução nacional.

Os professores que integravam essa comitiva eram Humberto de Souza Leal, Cícero Bueno Brandão e José Cardoso. O professor Humberto de Souza Leal assumiu em outubro de 1929 a direção da Escola Normal, fato que foi exaltado pela imprensa local. A presença dos professores da Missão Pedagógica Paulista no estado de Goiás como arautos da moderna pedagogia foi amplamente noticiada no estado.

A missão colaborou diretamente para a organização de um novo regulamento para o ensino primário e para a regulamentação do ensino normal e complementar, baixados pelo decreto nº. 10.640 de 10 de fevereiro de 1930 e pela lei nº. 908 de 29 de julho de 1930.

O *Correio Oficial* destaca a questão da intenção governamental em modernizar a educação escolar no estado, equiparando os métodos adotados às práticas pedagógicas inovadoras utilizadas por outros estados em seus respectivos sistemas de ensino. A autonomia formal dos estados da federação facilitava esse tipo de ação entre os governos.

A preocupação referente à modernização dos métodos pedagógicos é destacada pelo jornal na edição²⁷ de 24 de outubro de 1929:

Interessado em uniformisar os methodos de ensino adoptados no Estado, moldando-os á pratica moderna da pedagogia, observada nos centros mais adeantados do paiz. Obteve o nosso Governo da gentileza dos dirigentes de S. Paulo um tecnico bastante experimentado nas lides escolares. Ambientando se preliminarmente em demoradas visitas aos principaes estabelecimentos de ensino da capital, o educador paulista já fez optimas suggestões a proposito da orientação que pretende dar ao nosso ensino publico. Destaca-se, entre outras medidas suggeridas, o inicio de um curso pratico de aperfeiçoamento para os professores em exercicio. Funcionará esse curso nos dias uteis, a partir do dia 31 do corrente, no edificio do Jardim da Infancia, ás 2 horas da tarde. O sr. Dr. Gumercindo Otéro, a quem se deve a execução das inadiaveis medidas de remodelação do nosso ensino, empenhando-se pelo máximo aproveitamento do professorado publico, facilitará os meios necessarios para que ao citado curso compareçam tambem os directores dos grupos escolares do interior. (p. 6)

²⁷ GOIÁS. *Correio Oficial*, ano LXXIV, nº 1.621, de 24 de outubro de 1929. Arquivo Histórico Estadual, p. 6. Noticiário

Acerca do referido curso de aperfeiçoamento²⁸, a notícia publicada no *Correio Official* (1929, p. 6) destacava o seguinte:

Com a assistencia de sua excelência o senhor Presidente do Estado, dos seus mais graduados auxiliares, de altos funcionarios federaes, estaduaes e municipaes, de professores de nossos institutos de ensino superior, secundario e primario, officiaes do exercito e da policia e representantes de outras classes sociaes, constituindo numerosa concorrancia, foi inaugurado a partir de 31 de Outubro preterito o curso de aperfeiçoamento, professado pelo tecnico de ensino que o governo de S. Paulo, por iniciativa do nosso governo, deputou ao nosso Estado, para a renovação de methodos na esphera do ensino normal e primario. Confirmando-se nos fóros de orador fluente e harmonioso, o sr. Dr. Gumercindo Otéro, ilustre Secretario do Interior e Justiça, as suas vistas sobre o ensino, sugerindo medidas que devem ser tomadas para a sua diffusão e desenvolvimento, entre as quaes não é somenos a instituição do curso que ia ter principio, sob a direção do competente professor paulista sr. Humberto Sousa Leal.

A Missão Pedagógica Paulista deu início à publicação da Secção Pedagógica do *Correio Official*, um veículo de comunicação que se destacou por ser a primeira publicação especificamente educacional de Goiás e por se constituir como um instrumento importante de divulgação das ideias dos educadores da missão no estado. A divulgação das ações da Missão Pedagógica Paulista junto aos educadores de Goiás foi realizada, especificamente, por intermédio da *Secção Pedagógica* do *Correio Official*. Nesta publicação é possível visualizar a interlocução entre os intelectuais paulistas, outros educadores e técnicos do estado de São Paulo, alunas e professores da Escola Normal, profissionais do ensino e burocratas do governo. Da seção constavam “artigos, crônicas, textos filosóficos, planos de ensino, instruções metodológicas e divulgação de eventos, tendo como temática a Reforma do Ensino em Goiás, devidamente vinculada às instruções paulistas em termos de método, conteúdo e forma, conforme o anunciado em diferentes documentos e discursos” (ALMEIDA BARROS, 2010, p. 96). Esse foi um suplemento destinado a difundir o ideário pedagógico escolanovista no estado de Goiás decorrente das discussões e debates suscitados pela missão pedagógica.

²⁸ Cf. *Correio Official*, ano LXXIV, nº 1.625, de 5 de novembro de 1929. Arquivo Histórico Estadual, p. 7. Curso de aperfeiçoamento.

Em artigo publicado na *Secção Pedagógica*, o professor Humberto de Souza Leal²⁹ expressa preocupações referentes ao que segundo ele constitui-se como o maior problema da educação no país: o analfabetismo.

Uma figura que contribuiu para a reorganização do sistema de ensino proposta no final da década de 1920 pelo governo de Goiás, bem como para a difusão do ideário pedagógico escolanovista foi a professora Ofélia Sócrates do Nascimento. Segundo Brzezinski:

Logo após, sua nomeação como diretora do Grupo Escolar da Capital, aos poucos, Da. Ofélia passara a minar o campo dos métodos tradicionais, fazendo chegar às professoras primárias da capital as notícias da 'escola moderna'. Promovia encontros sábados à tarde, com preleções, sobre os novos métodos, para as quais convidava todas as pessoas da comunidade educacional e convocava os professores sob sua direção. Dessa forma, realizou o primeiro treinamento em serviço dos professores goianos, uma experiência isolada, porém de eficazes resultados. (1987, p. 68)

Acerca de uma aspiração renovadora no âmbito dos métodos pedagógicos e sobre o papel da professora Ofélia, Bretas (1991) destaca que:

Nos grupos escolares esboçava-se um certo entusiasmo entre os professores, na maioria normalistas jovens, desejosos de absorverem a metodologia nova corrente em outros estados mais avançados, e de que tanto se falava. Pessoas vindas de lá, entre elas uma jovem goiana diplomada pela Escola Normal de São Paulo – Ofélia Sócrates do Nascimento, diretora do Grupo Escolar da Capital – contavam coisas de fazer inveja aos mestres goianos. Era uma nova mentalidade que se desabrochava na Capital, no setor de Educação. A ocasião era propícia para uma reforma mais profunda do ensino primário e normal. (BRETAS, 1991, p. 515)

Nessa mesma publicação, a professora Ofélia Sócrates do Nascimento, Diretora do Grupo Escolar de Goiás, apresenta artigo sobre as qualidades inerentes à função do professor, quais sejam: ter vocação, ser abnegado, ser alegre, ser justo, ser bom e ser paciente. A referida professora afirma que a grandeza de um país tem relação com a educação de seu povo e que essa tarefa é delegada ao professor. É possível perceber em sua fala uma responsabilização da educação pelo desenvolvimento nacional. Ela compara a docência a uma importante missão. Segundo as metáforas utilizadas por Ofélia Sócrates do Nascimento quando

²⁹ Cf. *Correio Oficial*, nº 1.710, Secção Pedagógica, ano I, nº 2, de 21 de junho de 1930.

comparada a educação à arte da lapidação tem-se como operário o professor e como oficina a escola; quando o processo educativo é comparado a uma missão o professor é o sacerdote e a escola passa a ser o templo. Suas ideias seguiam uma lógica segundo a qual a instrução seria o caminho para salvar o Brasil.

De acordo com Rodrigues (2007), essa professora foi uma forte influência nesse período para a construção de uma nova realidade educacional em Goiás:

Muito contribuiu para a construção dessa nova realidade educacional, a professora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, formada na Escola Normal de São Paulo e que ocupou o cargo de diretora do Grupo Escolar da Capital. Ao assumir a direção dessa instituição, disseminou entre as professoras primárias da capital algumas concepções acerca de uma pedagogia moderna. Além disso, promovia reuniões com o intuito de divulgar os novos métodos pedagógicos entre os docentes do Grupo Escolar, e foi responsável pela realização da primeira experiência de treinamento em serviço dos professores em Goiás. (RODRIGUES, 2007, p. 139).

Ainda em relação à interferência paulista na reorganização do sistema de ensino dos estados brasileiros na década de 1920, Souza (2004) informa que:

A disseminação do modelo escolar paulista para outros estados brasileiros foi marcada por ambigüidades envolvendo atração, repúdio e apropriações diversas, e deve-se não somente à hegemonia política e econômica de São Paulo em relação aos demais estados da federação, mas também, e sobretudo, à visibilidade e força exemplar dos novos métodos de ensino e instituições de educação pública, sintonizados com as inovações educacionais empreendidas nos países europeus e nos Estados Unidos e estreitamente associadas aos ideais de modernização da sociedade brasileira. Educadores paulistas foram contratados por governos de vários estados para participarem do processo de reorganização da instrução pública. Outro expediente utilizado foi o financiamento de visitas comissionadas ao estado paulista. (SOUZA, 2004, p. 118-119).

A leitura da documentação referente à Missão Pedagógica Paulista leva à compreensão de que em Goiás, os profissionais paulistas reorganizaram a Escola Normal, contribuíram para a reestruturação do sistema de ensino, propuseram a elaboração de novos regulamentos de ensino, ministraram cursos de formação docente e cooperaram para a produção e difusão³⁰ de conhecimentos

³⁰ Cf. *Correio Oficial*, nº 1.693, Secção Pedagógica, ano I, nº 1, de 6 de maio de 1930; *Correio Oficial*, nº 1.710, Secção Pedagógica, ano I, nº 2, de 21 de junho de 1930.

pedagógicos e práticas de ensino assentados em uma matriz psicológica de caráter escolanovista³¹.

Os profissionais que fizeram parte da missão contribuíram para uma reestruturação dos programas de ensino, com a formação dos professores primários do estado, bem como para os processos de gestão da Escola Normal, visto que também foram incumbidos da tarefa de dirigir tal instituição.

A adoção de um modelo escolar que tomasse como referência a Escola Nova é reiterada por Pedro Ludovico Teixeira que, no relatório de 1933, declara que o governo de Goiás empenhava-se em formar professores com base nos métodos da escola progressiva, métodos esses já adotados em outros estados brasileiros, tais como o Distrito Federal, São Paulo, Minas Gerais e Bahia. O discurso do interventor estadual goiano afirmava que seu governo era emissário da modernidade e que os governos anteriores deixaram Goiás em situação de estagnação.

No entanto, conforme se pode observar nos documentos aqui referenciados, a presença do discurso escolanovista no campo educacional em Goiás já se fazia notar desde as reformas do início do século XX, em grande parte influenciadas pelos diálogos estabelecidos com outras unidades da federação, pela contribuição dos educadores que se formavam nas Escolas Normais de outros estados, especialmente Rio de Janeiro e São Paulo, bem como pela atuação da Missão Pedagógica Paulista.

Essa modernização esteve presente nos discursos e nas propostas de formação da população goiana, predominantemente rural, e era importante para a manutenção da divisão técnica e social do trabalho estabelecida entre campo e cidade.

³¹ Cf. RODRIGUES, Anderson de Brito (2007), BRZEZINSKI, Iria (2008).

2.5 A presença da Escola Nova e a Educação rural no pós-1930 em Goiás

Após ser indicado para assumir o governo revolucionário na condição de interventor federal em Goiás, em 1930, Pedro Ludovico Teixeira adota um discurso que desqualificava as políticas educacionais empreendidas pelos governos anteriores, proclamando suas ações como renovadoras e articuladas à modernidade pedagógica, assumindo em caráter oficial a Escola Nova como método de ensino que deveria fundamentar a formação de professores e suas praticas.

O relatório de Pedro Ludovico Teixeira, referente aos três primeiros anos de governo, expressa essa postura, conforme pode ser observado na discussão que se segue. Na descrição sumária da cena educacional no estado de Goiás no período de 1930-1932, Pedro Ludovico Teixeira afirma que os governos passados do período republicano não se atentaram para a necessidade de instituição de um sistema estadual de ensino técnico-profissionalizante, dotando o ensino público de um caráter eminentemente literário e livresco, descurando do lado prático da educação, o qual, em suas palavras, era o mais útil para Goiás, pois, “esclarece a inteligência, enrija os músculos e adestra as mãos, formando obreiros e técnicos” (TEIXEIRA, 1933, p. 15).

A questão da centralidade da educação e da necessidade de renovação dos métodos pedagógicos em Goiás aparecem referidas no documento do interventor:

Dessa febre educativa contemporanea, tanto mais intensa quanto mais civilizado é o povo em que ela se manifesta, deriva a razão por que a renovação pedagógica, o aperfeiçoamento do ensino, a dinamização dos métodos escolares, que monopoliza as energias, o saber e a experiencia de tantos educadores, psicólogos, filósofos, políticos, estadistas e pensadores em todos os quadrantes do planeta, está adquirindo os característicos de movimento mundial. Ha uma especie de apêlo permanente, crescente e geral para a Escola. Entronizado pelo ideal de civilização infinita, surgiu um soberano moderno, cujos dominios, como já disse alguém, se dilatam cada dia mais na consciência da humanidade, submetendo a dedicação e o carinho dos homens – Este soberano é a Criança, a materia prima do futuro. O governo revolucionário goiano tem procurado tornar facil a projeção desse movimento no ambiente social do Estado. Desejando

com entusiasmo difundir a educação, para ela voltou as suas vistas desde a sua hora inaugural e, da assistência administrativa que lhe tem dado (...). (TEIXEIRA, 1933, p. 9-10)

O trecho transcrito explicita a centralidade que a criança adquire no governo revolucionário em Goiás. Os princípios da Escola Nova no governo de Pedro Ludovico, assim como nos governos caiadistas, passam a fundamentar a reforma da instrução pública primária e os currículos da Escola Normal, conforme declaração do próprio interventor:

O professorado primário em Goiaz, com poucas exceções, ainda desconhece os métodos e os recursos da verdadeira Escola Nova, também chamada Escola Progressiva, ultimamente adotados em quase todas as unidades brasileiras, notadamente no Distrito Federal, em São Paulo, em Minas, no Espírito Santo, na Baía, em Pernambuco e no Estado do Rio. (...) O trabalho atual de extinção da rotina, para o fim de substituir, em Goiaz, a escola tradicional pela escola nova, deve consistir somente na formação cuidadosa de professores novos, que já saíam do curso normal em condições mentais de romper com os métodos e até com os fins da escola antiga. É o que temos procurado fazer. (TEIXEIRA, 1933, p. 13)

Tal afirmação evidencia claramente a intenção, por parte das políticas de governo, de adotar a Escola Nova como referencial pedagógico em substituição aos métodos tradicionais. Por outro lado, observa-se a adoção do ruralismo pedagógico como subsídio teórico das políticas educacionais inerente a um ideário que ratificava a vocação agrícola do país e ao mesmo tempo era reforçado por essa lógica, uma vez que fortalecia a ideia do Brasil rural, sendo transformado o ensino em instrumento de manutenção das populações rurais no campo.

O relatório de governo de 1933 demonstra o interesse do poder público goiano na questão da formação dos sujeitos do campo, numa tentativa de ratificar a *vocação agrícola* do estado:

Possuindo imensas terras para todas as culturas, Goiaz, indigitado 'futuro celeiro do Brasil' por ilustre visitante, está indicado, naturalmente, para cenário ideal não apenas de uma ou duas, mais de vinte e mais escolas de agricultura. Poder-se-á prever os benefícios que nos adviriam de uma Escola Superior de Agricultura, fundada, é claro, e mantida pela União em Goiaz, analisando ou simplesmente constatando os que têm decorrido da Escola de Aprendizes Artífices, desta Capital. (TEIXEIRA, 1933, p. 15)

As políticas de colonização promovidas pelo governo pós-1930 no Brasil se apoiavam em um discurso sanitarista que incentivava a permanência dos rurícolas no campo. A relação entre ruralismo e educação em Goiás nas preocupações dos governantes e educadores goianos é ressaltada por Canezin e Loureiro (1994), que destacam que o ruralismo pedagógico chegou a Goiás, a partir de 1934, com a introdução na Escola Normal de uma cadeira de ensino rural.

Amália Hermano Teixeira, em artigo sobre a situação do ensino no norte do estado de Goiás fala acerca da situação das escolas rurais: “O norte de Goiaz, até 1933 teve as Escolas Rurais, sob a responsabilidade do Estado. Grandes, enormes benefícios prestados a essa gente lutadora, que nunca pode deixar a faina agrícola para ir à escola da cidade” (TEIXEIRA, 1946, p. 21). A professora destaca que a responsabilidade pela manutenção dos estabelecimentos de ensino na área rural foi repassada para a administração municipal em 1934, retornando ao controle do Estado em 1945.

Em relação ao quantitativo de estabelecimentos escolares no estado de Goiás observa-se um crescimento gradativo das instituições, das classes, do número de matrículas e do pessoal docente envolvido, conforme se pode perceber no quadro seguinte:

Quadro 1 - Dados referentes à escolarização primária da população em Goiás entre 1932 a 1937

	1932	1933	1934	1935	1936	1937
Estabelecimentos escolares	416	420	440	419	463	499
Estabelecimentos escolares rurais	-	-	-	145	158	172
Matrículas efetivas no estado – ensino primário	19.721	21.342	22.537	25.627	27.255	27.749
Matrículas efetivas no ensino primário rural	5.669	5.135	4.920	6.867	6.696	6.222
Pessoal docente no ensino primário em Goiás	561	625	720	714	872	860
Pessoal docente no ensino primário na zona rural	155	131	114	145	159	173

Fonte: IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil*. In: Estatísticas do Século XX. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_pdf/educacao. Acesso em 20 de setembro de 2011.

No período de 1932 a 1937 observa-se uma ampliação da rede escolar de nível primário em Goiás, evidenciada pelo aumento do quantitativo de estabelecimentos escolares de 416 (1932) para 499 (1937). É perceptível um

acréscimo no quantitativo de alunos matriculados, que sobe de 19.721 alunos em 1932 para 27.749 em 1937, o que representa um aumento aproximado de 40% do público atendido pela educação escolar no estado nas matrículas totais do ensino primário. Os dados apresentados explicitam uma redução nos índices de analfabetismo

Esse desenvolvimento, sem dúvida significa um avanço na questão da oferta educacional, porém, considerando um número superior a 600 mil habitantes no período há um déficit muito grande no que diz respeito ao acesso da população aos serviços escolares.

Observa-se um decréscimo das matrículas no ensino rural no período de 1932 a 1934, apresentando-se uma variação numérica de 5.669 a 4.920, ocorrendo a partir de 1935 uma retomada do crescimento. No que diz respeito à população residente nas zonas rurais, também é visível no geral um aumento no quantitativo de estabelecimentos e matrículas considerando-se os anos de 1932 e 1937, mas, o número de matrículas efetivas e de escolas destinadas à maioria da população de Goiás, localizada na zona rural, evidencia que a ruralização do ensino esteve muito mais presente nos discursos políticos do que na execução de políticas públicas voltadas para a formação do homem do campo em Goiás.

Em 1939, a Revista de Educação³², publicada pela Diretoria Geral de Educação do estado de Goiás, refere-se à importância para a região da criação da Escola Profissional Rural de Rio Verde. Na mesma seção da referida revista foi noticiado ainda o fato de que a súmula da legislação educacional do estado de Goiás foi corrigida e atualizada conforme as orientações de Lourenço Filho, diretor do Instituto de Estudos Pedagógicos do Rio de Janeiro, com vistas à realização da reforma da instrução pública, o que reforça a compreensão de que o governo de Goiás adotou como referência para construção de seu sistema escolar os princípios da pedagogia escolanovista.

A sistematização de programas de escolarização oficiais para as populações camponesas ocorre justamente a partir da década de 1930, influenciados

³² GOIÁS. Diretoria Geral de Educação. *Revista de Educação*. Goiânia, ano 3, nº. 9, novembro/dezembro, 1939.

pelo movimento ruralista. A análise documental realizada evidencia que o discurso sobre a importância do rural, no que diz respeito ao campo educacional, torna-se hegemônico nas décadas de 1930 e 1940.

A partir de 1937 a implantação do Estado Novo contribui para o surgimento de questões educacionais que reclamavam o imperativo de organização do ensino rural. Na interpretação de Canezin e Loureiro (1994, p. 83)

Dentro dos propósitos de desencadear a 'Marcha para o Oeste', o ensino na área rural passou a ser amplamente defendido e difundido, associado à necessidade de orientar os alunos para o trabalho e como antídoto no combate ao êxodo rural. [...] A educação rural era defendida como forma de fazer do homem unidade produtiva e sempre romper com o atraso tecnológico da produção agrícola. Goiás, como um Estado agrícola que deveria inserir-se na lógica da expansão capitalista, deveria ser, por excelência, o lócus de implantação do ensino rural.

A presença do ruralismo pedagógico em Goiás traz à tona a discussão de problemas referentes à escolarização das populações rurais, no entanto, os discursos sobre a educação no estado ratificavam a proclamada vocação agrícola e colaboravam para a reafirmação da estrutura agrária vigente. Essa tendência pode ser observada, por exemplo, em um artigo publicado em 1946, por Vicente Umbelino de Souza, na Revista de Educação e Saúde, nº. 27-28, de junho e julho de 1946, em que o Inspetor Geral de Instrução Secundária problematiza a necessidade de criação de escolas rurais no estado, defendendo a urgente implantação de instituições de caráter profissionalizante que instrumentalizassem o morador do interior para trabalhar a terra, tornando-o produtivo e evitando o êxodo rural.

Problema capital do Brasil é fixar o homem ao solo, ensinar-lhe a amar o ambiente em que vive, explorar a meios de que dispõe, com o mínimo de esforço e máximo de proveito, mas, para tanto, urge criar escolas de alfabetização, localizando ao seu lado escolas elementares de agricultura. Se ensinarmos o nosso homem do campo a produzir, a usar conscientemente os instrumentos e máquinas agrícolas, se lhe dermos máquinas, se lhe ensinarmos a viver da melhor maneira a sua vida, havemos de ver de que é capaz essa pobre e ignorante gente do interior brasileiro. (SOUZA, 1946, p. 8).

Fica explícita uma compreensão da escola como possibilidade de transformação das condições de vida dos trabalhadores do campo. Além da questão da instrução da população estavam em pauta aspectos relativos ao desenvolvimento

do estado. A presença de um discurso sobre a necessidade de formar para o trabalho no campo visando manter os rurícolas no ambiente rural foi evidenciada com bastante frequência nos documentos pesquisados.

Esse mote pode ser percebido, por exemplo, em texto de Floraci Artiaga Mendes³³ publicado na Revista de Educação e Saúde, nº 27-28 (MENDES, 1946):

A educação rural sendo o 'preparo do homem para a vida no campo', não pode seguir a mesma orientação da escola urbana; necessita de métodos especiais, organização própria e, principalmente, de professores com formação técnica rural feita em estabelecimentos de ensino normal rural. (p.24)

A professora atribui ao professor da escola rural uma responsabilidade pela formação do trabalhador do campo que prioriza aspectos técnicos relacionados ao cultivo e à criação, o que confere à formação desses professores uma amplitude no que diz respeito aos conteúdos necessários para a construção de seu conhecimento profissional.

Para que o professor possa ter um cabedal de conhecimentos necessários ao magistério rural, é indispensável, que tenha feito um curso especializado e só então estará apto a ministrar noções que interessem realmente ao homem do campo. A sua tarefa educativa não se limitará ao ambiente escolar, pois será um orientador esclarecido e competente sempre pronto a auxiliar fazendeiros, criadores, lavradores que o procurem, no intuito de difundir conselhos técnicos relativos a essas diversas modalidades de trabalho. Será também um colaborador eficaz do Serviço de Saúde Pública do Estado, na educação sanitária e formação da consciência eugênica do homem do campo. Deverá não só conhecer métodos de agricultura modernos e racionais, cruzamento de raças e espécimes animais e vegetais, criação de aves e animais domésticos, abelhas e bicho da seda, como ter noções práticas de economia doméstica, bem como de cerâmica e carpintaria, que ajudam o homem do campo a melhorar o seu lar. Terá de conhecer épocas de colheitas, semeaduras, podas de plantas, assim como o emprego de adubos científicos, para dar orientação segura aos que dela precisam, daí se deduz que a formação agrícola é essencial para o professor rural, pois sem isto, êle perderia um pouco da sua superioridade e do seu prestígio sôbre o homem do campo. (MENDES, 1946, p.24-25)

A necessidade de uma formação diferenciada para os normalistas é justificada a partir de um discurso que confirma a ideia de um Brasil rural e cujo

³³ Professora de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal Oficial de Goiás. (ABE, 1944).

papel é subordinado aos centros urbanos, o que evidencia a inexistência de um projeto próprio de educação rural e ressalta a presença de um projeto político de ruralização do ensino o qual tem como foco a reprodução da estrutura fundiária tradicional.

É indispensável, pois, um curso rural especializado para o professor do campo que se lhe proporcione o preparo necessário, ao mesmo tempo incentivando o seu amor pela natureza e pelas atividades agrícolas, sem o que continuará sempre esta triste situação da zona rural, justamente aquela que será no futuro, o celeiro do mundo. É preciso que se concretize o projeto do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação realizado em Goiânia em 1942. O Brasil precisa de profs. rurais e Goiás com maior razão, pois as atividades agropecuárias são a base da sua vida econômica e, se compreendermos de fato a educação como o 'preparo para a vida' e a escola como o cadinho preparador das nossas aspirações sociais e políticas, não há motivo para permanecermos ainda nessa preocupação errônea de alfabetizar desajustando... Trabalharemos pela ruralização do ensino no Estado de Goiás, pratiquemos pelo menos atividades agrícolas anexas aos estabelecimentos urbanos, abramos aos olhos dos nossos pósteros êsse Evangelho vivo da Natureza, êsse potencial magnífico de possibilidades que lhes inspirará o sonho miraculoso e incomensurável do Brasil pelos próprios brasileiros! (MENDES, 1946, p. 25)

A perspectiva de formação de professor rural presumida por Mendes indica a necessidade de preparação técnica e agrícola do profissional de ensino. Ao ratificar a intenção de pela escolarização preparar para a vida, a professora expressa uma relação com o escolanovismo, que se pode observar também nas teses defendidas no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, sediado em Goiânia em 1942, o qual é objeto de discussão dos capítulos seguintes.

A reafirmação da vocação agrícola de Goiás, em diferentes discursos, fazia parte de um processo no qual se buscava construir uma identidade nacional que não se desvincula do rural e de seu papel no que diz respeito ao desenvolvimento econômico do Brasil, o que se faz com o auxílio da formação escolar da população. Para Fonseca (1992, p. 91) essa tarefa implicava em dois aspectos importantes: “de um lado a conversão das ‘massas ignorantes’ e anárquicas, em povo ordeiro e produtivo e, de outro, a garantia de que as ‘elites’ se mantivessem aptas a entender os problemas de sua época, elaborando respostas adequadas e eficientes”.

É forçoso salientar que as primeiras tentativas de inserção nos currículos de conteúdos referentes ao rural são datadas ainda do século XIX. Acerca da ocorrência de tais iniciativas que implantavam nos programas escolares aspectos inerentes à vida das populações campestres, Calazans (1993) aponta:

a) o Plano de Educação de 1812, ainda no governo imperial, que previa instrução secundária para agricultores, artistas e comerciantes;

b) o Plano Nacional de Educação de 1826, que estabelecia que no 2º grau deveriam ser abordados conteúdos referentes à natureza, ao solo e aos produtos naturais úteis à vida;

c) o Decreto nº. 7.247, de 1879, que acrescentava ao currículo das escolas primárias e de ensino secundário disciplinas que tratassem de noções de lavoura e horticultura. Tais iniciativas são institucionalizadas com a criação do Ensino Técnico Agrícola, na Bahia, ainda no reinado de D. João VI.

A formação do homem do campo assume centralidade nos discursos políticos e educacionais, dada a ênfase que a questão rural adquire. Nas primeiras décadas do século XX, a questão agrária e a ruralização do ensino ganham destaque nos pronunciamentos dos presidentes brasileiros, tal como pode ser observado em algumas mensagens presidenciais.

A preocupação com a difusão da instrução das camadas rurais aparece expressa, por exemplo, em discurso pronunciado pelo presidente da República Hermes da Fonseca já em 1910:

Particular atenção dedicarei ao ensino técnico profissional, artístico, industrial e agrícola que, ao par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione também instrução de ordem ou cultura secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã são homens e cidadãos. (FONSECA, 1987, p. 49)

No ano seguinte, 1911, o Marechal Hermes da Fonseca expôs ao Congresso Nacional uma mensagem, que evidenciava o dever por parte do poder central de “vulgarizar a instrução profissional no seio das classes rurais” (1987, p. 51). Em seu pronunciamento, o presidente Hermes da Fonseca enumerou as Escolas Superiores de Agricultura criadas pelo governo e ressaltou a intenção do

poder público de estender a todos os estados do país o ensino técnico da agricultura e das indústrias rurais:

Precisamos, em primeiro plano, de instituições práticas, de cursos ambulantes que instruem os homens do campo no manejo dos instrumentos agrários, processos modernos de cultura e de beneficiamento de suas colheitas, na criação de animais domésticos e no aproveitamento racional dos produtos da lavoura. Impõe-se também à atenção do governo a necessidade imperiosa de formar profissionais para o magistério, para a direção dos laboratórios, das estações experimentais e dos postos zootécnicos de que carecemos, para o exercício da medicina veterinária e os serviços atinentes à polícia sanitária e para orientar e dirigir a grande e a média propriedade, transformando os seus métodos de trabalho. (FONSECA, 1987, p. 51)

Este mesmo presidente relatou na mensagem ao Congresso Nacional, proferida em 1914, as realizações do governo no estabelecimento de instituições de ensino agrônômico, evidenciando a finalidade de manutenção dos trabalhadores no campo, tal como pode ser inferido pela seguinte transcrição: “A localização dos trabalhadores nacionais começará a realizar-se com regularidade quando estiverem estabelecidos convenientemente os centros agrícolas dos diversos Estados da República”. (FONSECA, 1987, p. 58)

Sobre o ensino agrônômico, o presidente Epitácio Pessoa, em 1921, profere a seguinte mensagem:

A importância econômica e social da agricultura toca a todas as classes, e como os fatores que mais diretamente a representam ressentem-se, em geral, de profundos desequilíbrios e grandes deficiências, é óbvio que a instrução agropecuária, sintetizada no ensino agrônômico, não se deve restringir a uma classe exclusiva, seja a dos grandes proprietários, a dos médios e pequenos cultivadores, ou a dos simples operários, mas abranger a tantas quantas colaborem na solução do problema da economia rural. A instrução agrônômica não pode, em realidade, afastar-se da sistematização pedagógica adotada em todos os ramos do ensino: será superior, média e elementar, e abrangerá nesses amplos limites a escola superior, as escolas médias, os aprendizados agrícolas, os cursos ambulantes de agricultura e indústrias rurais, os cursos, práticos e abreviados, destinados à formação de operários, e, paralelamente com esse conjunto, embora constituindo serviço especial, a assistência prestada à infância desvalida, objetivo a que se propõem os patronatos agrícolas. (PESSOA, 1987, p. 74-75).

O que aparece em destaque nas mensagens dos governantes brasileiros é o entrelaçamento da função educativa ao potencial produtivo do país. A

aprendizagem agrícola torna-se central no plano discursivo referente à formação do brasileiro. Porém, a proclamada vocação agrícola do país para celeiro do mundo contrasta com déficits de escolas rurais, com índices altos de analfabetismo, urbanidade dos programas escolares e dos professores da escola rural, problemas esses abordados como temas nas discussões realizadas por ocasião do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.

No referido período fica explícita a coexistência de dois projetos de sociedade, um ruralista e outro urbano-industrial. Segundo Carvalho (1988), a construção da nacionalidade pretendida no plano político apoiava-se em um conjunto de medidas que visavam à integração nacional e ocupação racional do território. Dentre tais ações estava compreendida a elaboração de um projeto de organização escolar para as populações, objetivando formar as elites para dirigir a nação e o povo para o trabalho, reproduzindo a estruturação dual existente na sociedade, no campo e na cidade. Para a realização de tal demanda tornou-se necessária a criação de um conjunto de dispositivos escolares e extraescolares de regulação dos hábitos e atitudes frente ao trabalho.

O projeto nacionalizador de Vargas, cuja preocupação subjacente era a de incorporação de espaços à economia de mercado, possibilitou o fortalecimento de mecanismos de ruralização do ensino, que se consubstanciavam na criação de escolas rurais, clubes agrícolas e realização de semanas ruralistas.

As diretrizes das políticas educacionais escolanovistas esboçadas por Pedro Ludovico, em Goiás, seguiram a tônica da proposta educacional implementada em âmbito nacional. Tal ideário pode ser identificado em um discurso proferido por Pedro Ludovico Teixeira na inauguração de um grupo escolar em Piracanjuba em 1944, que revela a defesa de uma perspectiva técnica de formação do professor e demonstra a presença dos ideais escolanovistas no cenário político de Goiás,

o ideal é fazer-se o ensino bem planejado, tècnicamente organizado, pois, o professorado é hoje uma técnica. Quem não tiver os conhecimentos modernos necessários a essa missão, não está à altura do momento educacional que vivemos. As noções da Escola Nova, da pedagogia atual não são produtos de ciência abstrata. São conhecimentos perfeitos de experiências que se fizeram no correr

dos séculos. São elementos positivos, de real valor na educação das crianças. O aproveitamento obtido pelos métodos modernos não se compara com o adquirido pelos antigos processos. Atualmente, na escola se plasma o homem do futuro. Dá-se à criança a estrutura que se quer. Plasma-se nela o homem que se deseja para a vida das nações. (...) Desde que na escola se faz o homem, impõe-se um zelo, um carinho, um esforço enorme para que se constitua bem esse homem. Esta é a razão primordial por que hoje os administradores cuidam com extremo desvêlo da educação de sua mocidade. Nela está alicerçada a grandeza dos povos (OESTE, 1983, p. 803).

Essa coexistência de ruralismo e escolanovismo no campo educacional goiano é evidenciada também por Nepomuceno (1994)

Tais inovações articularam-se com o ideário escolanovista, amplamente divulgado em Goiás a partir de 1936. Segundo um artigo da professora Amália Hermano, o clube agrícola era a instituição modelar da Escola Nova, já que permitia o aperfeiçoamento da pedagogia rural, era o elemento ativo e ideal para articulação da escola com a família e concorria para a ... *formação de uma mentalidade agrícola, capaz de trazer ao Brasil dias melhores...* (NEPOMUCENO, 1994, p. 116-117, grifado no original).

Se o intuito das políticas que tomavam o ruralismo como orientador das ações pedagógicas era manter o homem no campo, interrogam-se os motivos de torná-lo adaptado às experiências próprias de contextos urbanos. Esse esboço histórico das preocupações relacionadas à educação no estado de Goiás é necessário à medida que auxilia na compreensão da coexistência em Goiás de movimentos pedagógicos distintos durante a primeira metade do século XX: ruralismo e escolanovismo, tal como enfatizam Canezin e Loureiro (1994, p. 85), para as quais ocorre ao final de 1936, “uma junção do ruralismo com a Escola Nova”.

Embora seja divulgada em 1946 pela Inspeção Geral de Ensino de 2º Grau, do Departamento de Educação do Estado de Goiás, a construção de pelo menos 70 prédios escolares destinados à zona rural, não é possível perceber a existência de um projeto de educação rural destinado às populações do campo.

A leitura dos documentos aqui tomados em análise leva a considerar que se por um lado a educação em Goiás era fortemente influenciada pelo movimento da Escola Nova, por outro havia uma tendência política em considerar a necessidade de articulação do escolanovismo ao ruralismo pedagógico, que por sua

vez centrava-se em uma perspectiva de formação das populações rurais para o trabalho e permanência no campo.

Essa ruralização do ensino, até a década de 1940, pelo que se pode constatar pela leitura dos documentos ocorreu muito mais no plano discursivo, visto que no período tomado em análise não foi encontrada nenhuma regulamentação específica para a formação seja de escolas primárias e secundárias, seja de escolas normais, para a zona rural. Isso se confirma pela transcrição de Bretas (1991) acerca do ensino rural ministrado em Goiás até os anos 1940. O autor afirma que as escolas rurais estavam organizadas “nas fazendas em pequenas e toscas construções cobertas de palha ou telha, e paredes de pau a pique, doadas pelos fazendeiros, e providas de professores leigos custeados pelos municípios” (BRETAS, 1991, p. 590).

Convém questionar o caráter de inovação e modernidade no discurso de Pedro Ludovico, interventor federal, visto que o processo de renovação educacional que se instaura a partir da revolução tem sua origem datada nos anos iniciais do século XX com a inserção de novas teorias pedagógicas nos currículos do Liceu e da Escola Normal e, posteriormente, dos Grupos Escolares.

A adoção de modelos urbanos de escolarização, especialmente a Escola Nova que subsidiou a elaboração de currículos e programas escolares, apesar de ter provocado a ampliação dos índices escolares no período compreendido entre 1932 e 1937, não fez decrescer os índices de analfabetização, não aumentou significativamente o acesso das crianças à escola e não alterou as condições de vida da população rural em Goiás conforme propalado pelos discursos.

Na tentativa de minimização da lacuna existente entre as práticas e os discursos em prol da promoção da educação rural em Goiás, realizou-se o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação em 1942, proclamado dentre as ações desenvolvidas pelo Estado Novo como uma possibilidade de inserção de Goiás no cenário da educação brasileira. Essa atividade teve por fim examinar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, primordialmente das zonas rurais, e sugerir diretrizes e soluções para equacionamento de tais questões.

A realização do evento em Goiânia fazia parte das ações expansionistas do governo, que vislumbrava o evento como uma espécie de missão cultural que poderia levar ao interior do país alguns conhecimentos sobre a educação nos moldes do ruralismo e do escolanovismo. A apropriação de tais tendências pode ser percebida nas teses publicadas nos anais do evento conforme se pode notar nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO 3

OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO – O RURALISMO COMO MOTE

Para a compreensão do desenvolvimento do campo da educação rural em Goiás no período estudado, é importante explicitar que a discussão provocada pelos ruralistas ocorreu justaposta ao debate proposto pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

Em conformidade com a política expressa pelo governo brasileiro de incentivo à colonização do Oeste, as políticas educacionais assumiram um caráter ruralista tendente ao fortalecimento, nos habitantes das regiões de sertão, do vínculo e do trabalho com a terra. Essa perspectiva visava declaradamente à manutenção dessa população distante das cidades, preparando-a para o trabalho no campo.

Alguns elementos carecem ser explorados para a construção desse debate, quais sejam, a inserção do movimento ruralista em Goiás, a celebração do Batismo Cultural de Goiânia e a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação nesta cidade.

Como ações, inseridas no período getulista, importantes para o entendimento do movimento ruralista e sua relação com a educação, Prado (2001) sublinha a *Marcha para Oeste* e a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Os elementos citados apresentam relação com a política propagandística de construção da unidade nacional adotada no governo getulista e reproduzida pelo governo de Pedro Ludovico, interventor federal do governo de Getúlio Vargas em Goiás no período de 1930 a 1945.

A Marcha para Oeste materializa tal política e pode ser considerada como impulsionadora tanto da construção de Goiânia, como da realização no Centro-Oeste do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação promovido pela

Associação Brasileira de Educação e, principalmente, pelo estabelecimento de uma política educacional de caráter ruralista. O projeto previa, além da interiorização do Brasil e integração da nação brasileira, objetivos como a ampliação das oportunidades de trabalho no campo, a criação de mecanismos de manutenção do trabalhador no meio rural e a possibilidade de ampliação dos mercados consumidores da produção industrial brasileira. Para o alcance de tais metas a educação passou a ocupar um papel central nas políticas desenvolvidas pelo Estado Novo e o ruralismo tornou-se um enfoque pedagógico importante.

3.1 Antecedentes do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação

Antes de proceder à análise dos acontecimentos ocorridos por ocasião do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, cumpre fazer referência ao contexto no qual ele foi organizado. É importante realizar um retrospecto e fazer referência à realização no ano de 1927, pela Associação Brasileira de Educação, da I Conferência Nacional de Educação, que apresentava em seus temas a discussão a respeito dos problemas da educação no Brasil e acerca da necessidade de renovação pedagógica.

Nas primeiras décadas do século XX, impulsionada pela atuação da Associação Brasileira de Educação, a problemática da educação do homem do campo ganha visibilidade no cenário educativo nacional. Tratada de maneira ideológica, a questão da educação rural e do ruralismo nas décadas iniciais do século XX apresenta contornos desenvolvimentistas e o foco da escola destinada às populações do campo passa a ser a preparação para o trabalho, que servia a dois objetivos: incrementar a produtividade e manter no campo os habitantes da zona rural.

O evento, realizado no período de 20 a 27 de dezembro daquele ano em Curitiba, contou com a participação de delegações de 16 estados e congregou diversos profissionais envolvidos com a questão educacional no país. Na conferência foram apresentadas 112 teses divididas em 13 sessões plenárias que

discorriam, entre outras coisas, acerca do Ensino primário, ensino secundário, ensino superior, educação higienista, educação rural, métodos pedagógicos, educação da criança, alfabetização, educação cívica, educação física, educação moral, escotismo, magistério e educação profissional.

A discussão ruralista presente no evento da ABE em 1927 contribui com a lógica de promoção da adaptação e ajustamento do homem ao meio, fórmula para a higienização do povo e o fortalecimento do caráter nacionalista.

Na tese *Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar*, apresentada na I Conferência Nacional de Educação, Belisário Penna ressalta que os governantes pouco se preocupavam com a terra e com a educação das populações rurais, instituindo uma política urbanista e industrialista desmedida.

São verdades duras que precisam ser expostas sem rebuços, para que mudemos de rumo, orientando a política para a valorização do homem, pela educação somatopsíquica, e a da terra, pelo saneamento e pelo seu retalhamento em colônias saneadas, fazendo da saúde um culto religioso, para que possam as novas gerações guiar o carro da Nação por uma estrada plana e suave de civilização, conquistada pelo trabalho livre e vitalizador de um povo dignificado pela saúde, apto para realizar a sua tríplice finalidade biológica e firmar solidamente a consciência nacional. (PENNA, 1997, p. 31)

Faz-se necessário sublinhar as considerações de Lourenço Filho (1953) em relação à questão da educação rural, em que o autor expressa opinião diversa de muitos autores que problematizavam a temática à época e que a tratavam, tal qual o governo, como fórmula para fixar o homem a terra. Lourenço Filho realça o fomento à criação de escolas agrícolas pelo governo federal, que deveriam cumprir uma função de melhoria sanitária das condições de vida das populações rurais. Ele destaca a criação da primeira escola normal rural no Ceará, a qual coadunava o movimento de ruralização do ensino, destacando ainda a atuação no início do século XX dos pensadores sociais Sílvio Romero e Alberto Torres, bem como do sanitarista Belizário Penna e do educador Sud Mennucci³⁴.

³⁴ “Desde o início dos anos 30 Sud Mennucci tornou-se um dos vultos paradigmáticos da ‘Cruzada pela escola rural’, ou melhor, da ideologia ruralista, cuja primeira eflorescência remonta a Alberto Torres”. (MONARCHA, 2007, p. 19)

Ao realizar um balanço histórico da educação na obra *Tendências da Educação Brasileira* (2002, p. 24), Lourenço Filho destaca que por volta do ano de 1918, apoiado em doutrinas de renovação pedagógica, surge um movimento “em prol da maior adaptação do ensino ao meio rural”, sendo publicado por Carneiro Leão o primeiro trabalho que defendia “a idéia de se dar a educação popular um sentido prático, com acentuada orientação ruralista” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 24). Percebe-se nas palavras do autor uma tendência em justapor ruralismo e escolanovismo na formação do homem do campo.

A I Conferência Nacional de Educação da ABE indica a presença do ruralismo como tendência pedagógica. Essa tendência predominou nas décadas iniciais do século XX e inspira-se em grande medida na discussão proposta por Alberto Torres (1938a), para o qual o êxodo rural constitui-se como um grave problema que aflige a vida econômica e social do país.

A ocorrência do êxodo se manifesta como expressão da precariedade das condições de subsistência, dificuldades enfrentadas no processo produtivo, perda da posse da terra entre outros. Essa exclusão do trabalhador do campo provoca um crescimento desordenado das cidades e transformação na dinâmica espacial urbana. A recorrência de tal fenômeno entre outras coisas ocasiona um quadro de desemprego em larga escala, pauperização e exclusão social no campo e na cidade. A discussão acerca de tais problemas encontra ressonância no campo educacional que considera a escolarização como possibilidade de manutenção dos homens no meio rural.

A principal contribuição das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação foi a mobilização dos educadores e a proposição de discussões referentes aos temas capitais da educação brasileira, sintetizados a seguir:

Quadro 2: Conferências de Educação realizadas até 1935 pela ABE.

Conferência	Local de Realização	Data	Temas discutidos
I Conferência Nacional de Educação	Curitiba	Dezembro de 1927	Nacionalismo; civismo; formação moral; organização do ensino primário; formação de professores
II Conferência Nacional de Educação	Belo Horizonte	Novembro de 1928	Educação moral; educação sanitária, civismo, métodos pedagógicos

Educação			
III Conferência Nacional de Educação	São Paulo	Setembro de 1929	Organização do ensino primário e secundário; educação profissional; ensino superior; escola ativa; analfabetismo na zona rural; educação sanitária
IV Conferência Nacional de Educação	Rio de Janeiro	Dezembro de 1931	Diretrizes da educação popular; estatísticas educacionais; ensino primário; ensino técnico-científico; ensino normal
V Conferência Nacional de Educação	Niterói	Dezembro/Janeiro de 1932/1933	Sugestões para o anteprojeto de Constituinte – capítulo Educação e Cultura e para um Plano Nacional de Educação
VI Conferência Nacional de Educação	Fortaleza	Fevereiro de 1934	Educação pré-escolar; ensino primário; educação profissional; ensino secundário e superior; educação de adultos; educação higiênica; administração escolar
VII Congresso Brasileiro de Educação	Rio de Janeiro	Junho/Julho de 1935	Educação Física; Escotismo

Fonte: CUNHA, Luiz Antônio. A Organização do Campo Educacional: As Conferências de Educação. In: *Educação & Sociedade*, ano III, n. 9, maio de 1981, p. 5-48.

As conferências promovidas pela ABE de 1927 a 1935 além de tematizarem questões discutidas pelos educadores brasileiros dialogaram com representantes do poder público no sentido de fomentar a formulação de políticas educacionais.

Dentre os acontecimentos que antecedem o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação em Goiânia merece destaque o I Congresso de Educação do estado de Goiás, ocorrido em Goiânia em outubro de 1937. O evento compreendeu a realização de algumas conferências que discorriam acerca da importância da renovação pedagógica goiana. “É Goiânia chamando a si as esperanças moças do professorado, pulsando numa sístole vibrante de renovação pedagógica”. (GOIÁS, *Correio Oficial*, n. 3.538, 1937, p.1). A notícia a respeito do acontecimento dá ênfase à administração de Pedro Ludovico, que segundo o periódico, havia criado escolas normais, grupos escolares e escolas rurais.

O *Correio Oficial* traz ainda a notícia da realização do Congresso do Ensino Primário, que buscava discutir importantes problemas no campo da educação, evidenciando os debates em prol da formação dos professores sob as luzes de uma pedagogia renovada.

É no contexto apresentado que se situa o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação realizado em Goiânia em 1942, por ocasião dos festejos de seu Batismo Cultural. Embora a realização do congresso tenha ocorrido em 1942, as notícias acerca do evento começaram a ser divulgadas pela imprensa local já em

1938, conforme se pode observar no *Correio Oficial*, nº. 3.808, de 24 de dezembro de 1938, no qual o professor Augusto Lino afirma que a realização do certame em Goiânia (coração geográfico do país e sua zona agrícola por excelência) teria por finalidade a discussão do sentido que deveria inspirar a educação no Brasil. A informação a respeito da realização do evento em Goiânia chamava atenção para o fato de que o acontecimento demarcaria o início da Marcha para Oeste,

Acontecimento de alta importancia para o nosso Estado, que até ha pouco era desconhecido, representa tal decisão do novo regimen um formidavel impulso que a nação imprimirá ao Brasil Central, principalmente a Goiaz, que já se firma e se integra no espirito que preside as grandes realizações nacionais, que, neste rincão, anima o nosso governo forte que só concebe condutas coletivas em pról do melhoramento do Estado do Brasil, quiça do genero humano. (GOIÁS, CORREIO OFFICIAL, nº. 3.808, p. 1)

A notícia acerca do evento que aconteceria em 1942 destaca a importância de Vargas e de Ludovico, os quais segundo a publicação estavam ligados pelo sentimento de nacionalidade, “eles são os edificadores da pátria e se guiam iluminados pela mesma tocha inspiradora da educação” (idem, p. 1).

Acerca da realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação em Goiânia é interessante evidenciar alguns trabalhos que destacam a importância de sua realização, tais como Werle (2007) e Prado (1995). A propósito da significação do evento Prado destaca que o acontecimento foi emblemático por expressar a ideologia política de nacionalização característica do Estado Novo.

A escolha de Goiânia para sediar o congresso também comporta uma simbologia que diz respeito à materialização das propostas nacionalistas da Marcha para Oeste, de construção de um imaginário e de uma integração patriótica, bem como a valorização da terra brasileira e ao mesmo tempo possibilitaria a inserção dos educadores goianos no cenário educacional brasileiro.

3.2 O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação

Para a análise do referido congresso, adotou-se como fonte o Programa do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (ABE, 1942), os Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação de 1942 (ABE, 1944), as atas das reuniões do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação e as publicações do *Correio Oficial* acerca do referido acontecimento.

A pesquisa documental realizada evidenciou que o Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação ocupou-se, pelo menos desde 1939, em suas sessões de discussões acerca da realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação. Exemplo disso é a ata da sessão realizada em 27 de fevereiro de 1939, em que é relatada a decisão de convidar o interventor federal de Goiás para uma reunião na ABE.

Na ata da sessão extraordinária do Conselho Diretor da ABE, presidida por Celso Kelly, realizada em 12 de fevereiro de 1942, relata-se que o objetivo da reunião deveria ser a discussão e a aprovação do Regulamento e do Programa do VIII Congresso Brasileiro de Educação. Consta no documento que o evento promovido pela ABE seria realizado entre os dias 18 e 28 de junho daquele ano em Goiás. A ata descreve a leitura do regulamento, que foi acrescido de um artigo referente à constituição de uma comissão executiva para o congresso. Destaca ainda a sugestão proposta por Celso Kelly de que houvesse uma reunião em São Paulo “quando da passagem da caravana do Congresso por aquela Capital, focalizando temas relativos á Educação e Defesa Nacional” (ABE. 1942, p.2). Pelo exposto na ata, não houve acordo em relação a esse ponto, sendo constituída uma comissão para discutir o assunto. Quanto ao regulamento apresentado, o mesmo foi aprovado por unanimidade.

A programação do evento destaca, em primeira página, o trecho de um discurso proferido em Goiânia, em agosto de 1940, por Vargas, no qual o presidente salienta o papel da Marcha para Oeste como emblema da campanha em prol da construção da nacionalidade: “O programa de Rumo ao oeste é o reatamento da

campanha dos construtores da nacionalidade, dos bandeirantes e dos sertanistas, com a integração dos modernos processos de cultura” (ABE, 1942, p. 1). Getúlio conclamava em seu pronunciamento os compatriotas a promoverem uma arrancada rumo ao sertão, ao interior do Brasil, com vistas a preencher os vazios demográficos do território brasileiro, fazendo coincidir as fronteiras econômicas e políticas.

O programa do evento elenca a cronologia das outras conferências nacionais de educação convocadas pela ABE e apresenta as comissões envolvidas na organização do evento. O programa reproduz alguns documentos referentes à realização do Congresso, por exemplo, o Regulamento Geral do evento, aprovado pelo Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, em fevereiro de 1942, referencia datas significativas para o processo de construção da nova Capital, descreve as características da cidade de Goiânia, destacando os seus aspectos estéticos e as funcionalidades que a tornavam uma cidade moderna.

O informativorazia ainda o roteiro da caravana³⁵, da qual os congressistas fariam parte para chegar a Goiânia. Na sequência o documento expõe a programação, seus temas e relatores, apresentando as atividades que se encontravam planejadas para o acontecimento.

Foi importante a participação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, que promoveu a II Exposição Nacional de Educação, Cartografia e Estatística. Por sua vez, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) contribuíram para a organização e divulgação do evento.

O programa do congresso transcreve a resolução nº. 169 de 15 de julho de 1941, da Assembleia Geral do Conselho Nacional de Estatística que dispunha sobre a participação do IBGE no Batismo Cultural de Goiânia e apresentava considerações acerca do sentido histórico da criação de uma nova metrópole no *hinterland* brasileiro. A referida assembleia resolveu que para dar maior brilho à cerimônia de inauguração oficial de Goiânia as próximas sessões das

³⁵ Com o auxílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e com o subsídio do governo federal, a Associação Brasileira de Educação organizou uma numerosa caravana para fazer chegar os congressistas a Goiânia.

Assembleias Gerais dos Conselhos dos dirigentes do IBGE deveriam ter sede em Goiânia. Recomendou-se também que fosse realizada a II Exposição de Educação e Estatística como atividade anexa ao Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. O Conselho Nacional de Estatística do IBGE por meio da resolução exprimiu

as suas congratulações cívicas ao Govêrno de Goiaz, pelo descortino e elevação de vistas com quem vem prestigiando as iniciativas ligadas à inauguração oficial da nova metrópole – sugere o Conselho Nacional de Estatística que, no plano das comemorações previstas, se faça incluir na parte a cargo do Estado, uma exposição regional compreendendo não só os produtos econômicos peculiares ao Brasil Central, mas também as expressões mais típicas das artes populares da região. (ABE, 1942, p.15).

A indicação formulada e votada pelo conselho foi de que o maior número de instituições da sociedade brasileira, econômicas, artísticas e culturais, pudesse participar das comemorações projetadas para a realização do Batismo Cultural de Goiânia. Também ocorreu a publicação no programa do evento de uma resolução do Conselho Nacional de Geografia que declarava apoio e participação nas atividades do congresso.

Nesse programa, consta ainda a cópia de um ofício redigido pelo presidente do IBGE, endereçado ao presidente da República, em que estava manifesta a intencionalidade de levar a Goiânia uma caravana de brasileiros, que constituiria uma missão cultural. O documento trouxe ainda a transcrição do Decreto-Lei nº. 4.092, de 5 de fevereiro de 1942, no qual o presidente Getúlio Vargas autorizava a realização da reunião das Assembleias de Geografia e Estatística na nova capital.

Na sequência, o material de divulgação do evento apresentava um comunicado da Associação Brasileira de Educação, de março de 1939, no qual a entidade refletia acerca da significação daquilo que considerava a segunda Marcha para Oeste. A ABE exaltava a importância da valorização do sertão, rememorando o legado dos bandeirantes, rendendo homenagens a terra descoberta por Anhangüera.

Comemorando o evento, na *urbs* milagrosa que surgiu subitamente no deserto, pelo mágico prestígio de uma vontade firme e confiante no futuro da República, realizar-se-á o VIII Congresso Nacional de Educação, a que comparecerão os delegados do mundo oficial e os

professores educacionistas de toda a Federação. Os novos bandeirantes inaugurarão, em numerosa caravana, a segunda marcha para o Oeste e lhe definirão o sentido espiritual, no objetivo que os atrai: difundir o ouro da instrução e conquistar almas livres para a maior glória do Brasil. (ABE, 1942, p.20).

Nota-se uma retórica no discurso da ABE que conclamava os participantes do congresso a sentirem o espírito bandeirante e que fossem difusores da proposta de renovação educacional da Associação. No comunicado há uma carga discursiva que, por meio de metáforas ligadas à história da conquista do território goiano pelos bandeirantes paulistas, convida os educadores brasileiros a fazerem parte do que designam como segunda marcha, porém, o ouro que se desejava conquistar era a instrução dos povos, e o enfoque dado a tal questão está ligado ao rural, à valorização do sertão.

Dirigindo-se especificamente aos professores a Associação Brasileira de Educação declarava que, embora se tratasse de um congresso educacional, não poderia deixar de considerar as questões relativas à assistência ao educando e seu encaminhamento ao trabalho considerado produtivo para o país, o que revela a intencionalidade presente no congresso de contribuir para a conversão do homem do campo em fator de produção.

A lógica engendrada pela organização do evento era de conduzir os professores goianos a refletirem acerca dos problemas de sua instrução pública.

Os congressistas de Goiânia terão ocasião de examinar a possibilidade de estabelecer obrigações recíprocas dos pais e da administração pública, para que a juventude não se furte à frequência regular à escola, subentendidas, é claro, a existência de aparelhamento adequado e a criação de um professorado apto, suficientemente remunerado e prestigioso para levar a bom termo a sua missão. Nas condições, pois, em que se há de realizar, o certame de Goiás marcará um acontecimento notável nos anais da civilização brasileira e seus resultados influirão por certo na instituição da grande campanha de penetração cultural em todos os rincões do Brasil. (ABE, 1942, p. 21).

O evento foi produzido discursivamente por integrantes de órgãos governamentais, pela Associação Brasileira de Educação e pelos educadores do estado de Goiás como um acontecimento que revolucionaria os rumos da educação no Brasil.

Em outro comunicado de 1940 a ABE discorre sobre o papel da realização do congresso, imputando ao acontecimento de Goiânia a responsabilidade de manter a tradição das conferências anteriores, afirmando que o congresso de 1942 deveria discutir o tema do ensino primário fundamental, sua organização e seu espírito, como a discussão sobre a necessidade de a escola preconizar uma adaptabilidade ao real.

A questão do ruralismo como temática central do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação pode ser observada em uma reportagem publicada no *Correio Oficial* n° 4.378, de 5 de junho de 1942 (p. 1):

afirmou-se repetidas vezes aos sertanejos que a política que estava soerguendo a vida econômica da nação e alertando todas as energias moças do país havia elegido as massas rurais brasileiras em objeto de sua preocupação fundamental, reconhecendo, ainda mais, que o verdadeiro sentido construtivo da brasilidade se encontra subordinado ao êxito da campanha desenvolvida em favor da integração do elemento campônio na vida ativa da nação. As considerações que influíram na escolha do tema 'Educação Rural' para assunto central do Congresso Nacional de Educação e na eleição de Goiânia para sede desse certame, definem nitidamente o pensamento oficial e das élites culturais, quer em face do momentoso problema da assistência escolar devida ao elemento nacional sediado fora da influência da faixa atlântica, quer em relação à necessidade de ser levada à jovem capital plantada no coração do Brasil, marco inicial e também pedra angular da nova política brasileira voltada para a recuperação efetiva e econômica do Oeste.

O jornal destaca a escolha do tema Educação Rural para o Congresso brasileiro de Educação e a eleição de Goiânia para sediar o evento, os quais, na opinião do editor expressam a lógica de integração do país e uma preocupação com a escolarização das populações sertanejas. A discussão acerca de tais elementos encontra-se presente ainda na revista Oeste de julho de 1942, em um artigo que discorre acerca da significação cultural do Oitavo Congresso para Goiânia:

Incluído na lista dos problemas de vital importância ao progresso da nacionalidade, já se acha o do ensino rural. Convencemo-nos de que nas zonas rurais é que se encontram as garantias do país. E a questão está em fixar o homem rural em seu meio, evitando o êxodo dos habitantes campezinos para a cidade. [...] O professor rural, as colônias-escolas para certas zonas de densidade demográfica rarefeita, o problema da frequência escolar, o encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária para escolas de nível mais alto ou para o trabalho, assistência social, entre outros, são temas a

serem desenvolvidos pelos mestres no assunto, nas sessões do VIII Congresso Brasileiro de Educação. (OESTE, 1983, p. 47-48)

A publicação do *Correio Oficial* de Goiás, de 13 de junho de 1942 traz como manchete: “Oitavo Congresso Brasileiro de Educação – 172 teses sobre o problema do ensino rural”. As notícias das edições seguintes também se referem à instalação do evento.

O jornal do dia 16 de junho destacou: “Inauguração oficial de Goiânia: A maior realização do Estado Novo no Brasil Central”. Segundo o *Correio Oficial*, a capital do estado estava se enchendo de visitantes que participariam da abertura do congresso, que segundo a notícia iniciar-se-ia em 20 de junho daquele ano. A matéria publicada ressalta a importância da participação de educadores do estado de São Paulo nas atividades e chama a atenção para a presença dos professores Sud Mennucci e Almeida Junior, os quais relataram teses que enfocavam a discussão da educação rural. O jornal transcreve uma nota publicada pela imprensa paulista em que se enfatizava a expressiva participação paulista na conferência, sendo o estado responsável pelo envio de 59 teses. Acerca da formação do professorado para as zonas rurais, Mennucci evidencia que as discussões propostas, em sua opinião, não apresentavam novidade alguma, porém, afirmava que a quase totalidade das teses concordava que a especialização do professorado é a única fórmula para adequação dos professores à zona rural, formação esta que deveria acontecer em Escolas Normais Rurais (CORREIO OFFICIAL, 16 de junho de 1942).

A discussão sobre a necessidade de formação específica de professores em Escolas Normais Rurais é um tema que se torna recorrente na pauta dos ruralistas e que diz respeito a uma formação geral para o magistério e outra que conferisse aos normalistas o domínio das técnicas de produção agrícola.

A defesa da necessidade de formação do professor rural em Goiás aparece em um artigo de Floraci Artiaga Mendes (1983), publicado na Revista Oeste. A professora argumenta que o docente formado em escolas normais comuns não tem a preparação requerida para o magistério rural, pois os conteúdos referentes às atividades agrícolas não faziam parte do currículo. A esse professor

cabia não só o ensino formal da leitura e da escrita, mas, também a preparação de alunos e pais em aspectos técnicos referentes à vida produtiva.

As notícias publicadas no *Correio Oficial* em 18 de junho de 1942 dão destaque à participação da Liga Brasileira de Higiene Mental no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. A matéria traz a transcrição de trechos de uma palestra proferida por Osvaldo Camargo, do Serviço Nacional de Doenças Mentais, o qual declara a existência em Goiânia de núcleos de cultura tais como escolas normais, ginásios, escolas técnicas, sociedades de radiodifusão, associações de imprensa, grêmios literários, entre outros.

Trazendo, como médico psiquiatra, a contribuição da Higiene Mental à pedagogia, espero colaborar modestamente para o esclarecimento de vários problemas que vão a debate no Congresso, juntando um pouco da nossa observação e da nossa experiência, a-fim-de que o ensino primário na zona rural se oriente em bases técnicas perfeitas, para o maior aproveitamento dos recursos que se vão lançar nessa marcha para o Oeste, tão patrioticamente idealizada pelo Presidente Getúlio Vargas. (CORREIO OFFICIAL, 1942, p.1)

A fala de Osvaldo Camargo explicita a ênfase do discurso sanitarista que se encontrava presente nas discussões realizadas em torno da temática da educação urbana e rural. A relação entre sanitarismo e educação rural se expressa pela intencionalidade presente nos currículos como uma preocupação com a disciplinarização do corpo, a criação de hábitos saudáveis, saneando o país em prol do desenvolvimento físico e mental, por intermédio das ações do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. A educação é assim compreendida sob uma perspectiva moral e cívica.

O jornal *Correio Oficial*, de 19 de junho de 1942, noticia a instalação na capital goiana do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, a qual, segundo o periódico, aconteceria às 20 horas no Cine-Teatro Goiânia, e o evento seria realizado entre os dias 20 de junho e 10 de julho. Esta edição do *Correio Oficial* divulga a chegada de grande parte dos congressistas, de representantes do Ministério do Exterior, bem como representantes de vários estados brasileiros, no dia 18 de junho. Foi relatada nesta publicação a realização, por parte da Associação Goiana de Imprensa, de uma homenagem aos integrantes do congresso³⁶ no dia 19

³⁶ Conf. Anexo I.

de junho às 17 horas, que consistiu na oferta de um coquetel no Automóvel Clube. O congresso foi descrito pelo jornal da seguinte forma:

Este certame nacional que, pelo entusiasmo e adesões que despertou, foi qualificado como o mais importante de todos os demais congressos semelhantes levados a efeito no País, nós o consideramos o maior prêmio e a mais justa homenagem que o Brasil presta a Goiás ao ensejo da inauguração da sua jovem Capital, que é um orgulho para a Nação e a prova mais concreta da política realizadora do Estado-Novo. (CORREIO OFFICIAL, 1942, p.1)

O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação aconteceu em Goiânia entre os dias 19 e 27 de junho de 1942³⁷. Posteriormente ao evento, foram organizados os anais pela Associação Brasileira de Educação e divulgados em outubro de 1944 pelo serviço gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A comissão redatora dos anais era composta por José Augusto Bezerra de Medeiros, Fernando Tude de Sousa³⁸ e Mário Augusto Teixeira de Freitas.

Os Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação³⁹ explicitaram que os trabalhos apresentados no evento traziam como preponderantes as ideias do ruralismo pedagógico, como a necessidade de uma escola que adaptasse os indivíduos ao trabalho e à vida no campo, evitando, assim, o êxodo rural.

O documento está estruturado conforme o quadro seguinte:

Quadro 3 – Estrutura dos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação

Introdução	
Primeira Parte	I- Antecedentes e trabalhos preliminares do congresso e da exposição anexa
	II – Reunião do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação
	III- A Realização da Segunda Exposição Nacional de Educação, Cartografia e Estatística
	IV – O “Batismo Cultural” de Goiânia
Segunda Parte	I - Deliberações e votos do plenário
	II – Comunicações
Terceira Parte	I – Tema Geral
	II – Tema especial nº. 1

³⁷ Os congressistas chegaram a Goiânia no dia 18 de junho de 1942, tendo partido do Rio de Janeiro no dia 15, pernoitando em São Paulo, em Ribeirão Preto e em Araguari. A caravana da ABE permaneceu em Goiânia até o dia 28 de junho, quando iniciou sua viagem de regresso ao Distrito Federal, onde chegou no dia 1º de julho.

³⁸ Técnico de Educação do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Saúde (ABE, 1944).

³⁹ Conf. Anexo II.

	III – Tema especial nº. 2
	IV – Tema especial nº. 3
	V – Tema especial nº. 4
	VI – Tema especial nº. 5
	VII – Tema especial nº. 6
	VIII – Tema especial nº. 7
	IX – Tema especial nº. 8
	X – Tema especial nº. 9
	XI – Trabalhos não devidamente enquadrados no programa

Fonte: ABE. Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

Na introdução do documento, os redatores afirmam que, tal como os outros congressos abeanos, o referido evento foi instrumento de valorização cultural dos brasileiros, de modo a considerar “aspectos numerosos e complexos da obra renovadora, construtiva e orgânica, que a Nação empreende, para que às populações rurais seja levada a educação, e com esta, melhores condições de vida.” (ABE, 1944, p. III).

Ressalta-se já na introdução do documento o vínculo entre uma política educacional para as populações rurais e o propósito de instrumentalizar a educação destinada aos camponeses, de modo a “favorecer-lhes a vida” e mantê-los ligados a terra, minimizando a questão do êxodo e incrementando os processos produtivos agrícolas.

A análise dos anais do evento explicita uma relação direta com o Batismo Cultural de Goiânia e com a figura de Pedro Ludovico Teixeira, do qual a foto está estampada na primeira página da publicação e cujos feitos são enaltecidos. O documento destaca que a realização do congresso foi parte dos acontecimentos relativos à inauguração da nova capital de Goiás.

A questão política confere uma marca militante ao congresso. Essa afirmação se torna válida à medida que a defesa do Estado Novo é feita nas páginas dos anais e de outras fontes tomadas em análise, conforme se pode observar:

confirmou-se uma nova e moderna metrópole na sua magnífica destinação política, social, econômica e cultural: a de se constituir efetivamente o marco inicial e, ao mesmo tempo, o ponto de apoio da nova política do Brasil - aquela política que há de integrá-lo, erguê-lo, torná-lo invulnerável em sua grandeza, para felicidade de quantos se abrigarem sob sua bandeira, e como fulcro poderoso de solidariedade pacífica e harmônica dos povos dêste continente. (ABE, 1944, p. III).

O congresso teve um significado político⁴⁰, econômico e social para Goiânia, representou a afirmação do estado de Goiás perante a sociedade brasileira. No entanto, observa-se que embora a atividade tenha mobilizado o estado e a cidade para recepcionar os congressistas, não houve uma participação tão efetiva dos professores goianos, considerando que somente 17 teses foram enviadas por profissionais deste estado.

Paralelamente ao Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, foram realizados outros eventos na cidade de Goiânia, acontecimentos tais que compuseram a programação do batismo da capital. As referidas atividades foram: a Segunda Exposição Nacional de Educação, Cartografia e Estatística, organizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, as Assembleias Gerais do IBGE, a I Exposição de Produtos Regionais, a Semana Ruralista⁴¹ do Ministério da Agricultura, Reunião da Sociedade Brasileira de Estatística, a Exposição Pecuária, e o Circuito de Goiânia.

Além dos trabalhos culturais e acadêmicos, foram realizados eventos sociais e festivos como o baile no Automóvel Clube, a missa Campal na Praça Cívica, a inauguração do Cine Teatro Goiânia, o lançamento da revista *Oeste*, coquetel no Aeroclube, banquete no Palácio de Governo oferecido às autoridades presentes nos atos oficiais da inauguração da capital, dentre outros.

O evento foi noticiado pelo *Correio Oficial* como o mais importante acontecimento promovido pelo Estado Novo no Brasil Central e contou com a

⁴⁰ Essa compreensão do congresso como atividade política pode ser observada no discurso proferido por Vasco dos Reis, Diretor do Departamento de Educação do Estado de Goiás, durante uma das solenidades realizadas. “O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação ficará em Goiânia para sempre, como um diadema a espargir claridade, como irradiante legenda, como traço que nos prende para sempre à comunhão cultural do Brasil. Mas, senhores, não é tudo. Como acontecimento social e político, o Congresso que celebramos não pode e não deve se isolar no tempo e no espaço, alheando-se à exaltação cívica, à vaga fervorosa que congrega a Nação Brasileira, em torno de seu chefe generoso e bravo, o grande Presidente Vargas.” (ABE, 1944, p. 22).

⁴¹ A Semana Ruralista inserida no contexto do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação foi realizada por determinação do Ministério da Agricultura e contou com a contribuição da Superintendência de Ensino Agrícola, de médicos, agrônomos e práticos rurais vinculados ao ministério. “Além de realizar aulas, demonstrações e conferências, os técnicos incumbidos da Semana Ruralista montaram no recinto da Exposição de Goiânia, um belo pavilhão, que foi visitado por centenas de agricultores e criadores e onde havia máquinas agrícolas, mudas, sementes, material para combater as pragas das plantas, casulos de bicho da sêda, magnífico documentário fotográfico, coleção de publicações técnicas, conservas de produtos agrícolas, material para revenda, amostras de vacinas, utensílios agrícolas, etc.” (ABE, 1944, p. 35).

participação nas atividades festivas de pessoas da sociedade local, alunos e professores das instituições escolares de Goiás e diversas autoridades do estado, conforme se pode observar na sequência de fotos constante do anexo III.

Para a organização de tais atividades foram compostos alguns grupos de trabalho, conforme regulamento do congresso: Comissão de honra, Comissão patrocinadora nacional, Comissão patrocinadora estadual, Comissão executiva e secretaria geral.

No que tange aos antecedentes do congresso, os anais descrevem o trabalho realizado pelo IBGE, pelo INEP e pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) na ampla divulgação do evento. Esse trabalho foi realizado por intermédio da expedição e distribuição de 4.886 circulares, cartas e prospectos enviados a congressistas, instituições de ensino, associações culturais, imprensa, prefeituras municipais, de modo a atingir um grande número de pessoas. Correspondências oficiais também foram encaminhadas pelo IBGE a ministros de Estado, chefes de governo, presidentes de órgãos públicos e autarquias, solicitando a inscrição de trabalhos cartográficos, composições fotográficas, documentação folclórica e a contribuição dos departamentos estaduais de educação para o congresso e para a exposição. Outros elementos de publicidade utilizados na propaganda do congresso e da exposição foram:

Seis mil folhetos, editados pelo I.B.G.E. e com aspectos de Goiânia, foram profusamente distribuídos. 1350 cartazes, também confeccionados pelo Instituto, foram afixados nas capitais de todos os Estados e no Distrito Federal. Um selo comemorativo, com o emblema da A.B.E. servindo de motivo foi emitido pelo Departamento dos Correios e Telégrafos. Pelo microfone da Rádio Difusora da Prefeitura do Distrito Federal foi transmitida uma série de palestras, a cargo dos Srs. M. A. TEIXEIRA DE FREITAS, CRISTÓVÃO LEITE DE CASTRO, JOSÉ AUGUSTO, VENÂNCIO FILHO, ROBERTO ASSUNÇÃO, TOMAZ NEWLANDS NETO, PLÍNIO OLINTO e CELSO KELLY e Sras. CLOTILDE MATA, JURACI SILVEIRA E RUTE GOUVEIA, membros da Comissão Executiva, e NÓBREGA DA CUNHA e RAUL BITTENCOURT relatores. (ABE, 1944, p.10).

Os anais evidenciam que o número de teses recebidas foi de 173, sendo 41 referentes ao tema geral, 126 relacionadas aos temas especiais e 6 sem especificação de tema. Quanto à proveniência das teses, destaca-se o grande número de envios pelo estado de São Paulo (59), Distrito Federal (51) e Goiás (17).

Essa distribuição das teses evidencia também uma disputa pela hegemonia no campo intelectual entre Rio de Janeiro e São Paulo.

Os anais relatam que a primeira sessão plenária do congresso foi a solenidade de abertura, no Cine-Teatro Goiânia e a inauguração dos trabalhos pelo senhor Pedro Ludovico Teixeira, que proclamou em seu discurso que o evento deveria ter acontecido em Goiânia dois anos antes, conforme intenção de Teixeira de Freitas. No entanto, à época a cidade ainda nascente não comportava a realização de um acontecimento de tal magnitude. Assim, o evento foi adiado até que pudesse se efetivar em Goiânia, decidiu-se então, no âmbito da ABE, que a capital de Goiás sediaria o próximo congresso, decisão esta homologada pelo presidente Vargas.

Em seu discurso na abertura do certame, Pedro Ludovico ressalta o congresso como uma realização consequente do programa da Marcha para Oeste, e ponderava a respeito da importância da temática para a educação do estado. A fala do interventor Pedro Ludovico Teixeira evidencia uma tendência política de instrumentalização que concebia a escola como formação de uma mentalidade agrícola, que prendesse o homem ao campo, tornando-o mais produtivo e adaptado ao meio, evitando assim o fluxo migratório em direção às cidades.

Ainda na sessão de abertura do evento o padre José Bruno Teixeira, da delegação do estado do Ceará, dirigindo-se aos congressistas e às autoridades presentes falou em nome das delegações, refletindo acerca do tipo de civilização necessário a ser construído no Brasil. Segundo ele, o mundo via, ao olhar para o Brasil, um imenso celeiro que poderia contribuir para a restauração do velho mundo. Nesse sentido, o país deveria mostrar a esse mundo a verdadeira civilização brasileira: civilização do sertão, civilização do oeste, que junto com a civilização litorânea integrava a grandeza da Pátria. E era com essa civilização do sertão que deveria ser o compromisso do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação promovido pela ABE. A formação de uma mentalidade sertaneja é ressaltada como foco do evento, que sediado na nova cidade poderia unir tradição e modernidade.

O ideal ruralista está claramente explicitado na saudação do padre aos congressistas. Referindo-se a Goiânia e ao sertanejo goiano traz à tona elementos

que evocam a nacionalidade, o pioneirismo dos bandeirantes, a Marcha para Oeste e os relacionava à necessidade de reconstrução nacional, progresso e redenção econômica. Em seu discurso está presente a projeção de uma escola para o trabalho, não só uma instituição alfabetizadora, mas uma escola que “nobilita e engrandeça as atividades do campo e da lavoura, da pecuária e da oficina; que, enfim, faça do trabalho organizado e produtivo o código social do Estado-Novo”. (ABE, 1944, p.15).

Acerca das atividades transcorridas durante o congresso, os anais enumeram, além das teses relatadas, a ocorrência de apresentações culturais e folclóricas, números de ginástica artística, exibição de filmes e documentários.

É interessante dar relevo à fala do professor Almeida Júnior (ABE, 1944), professor da Faculdade de Filosofia de São Paulo, que ao recordar o discurso proferido pelo interventor Pedro Ludovico na cerimônia de abertura do congresso expressou considerações importantes acerca da educação rural. Ancorando-se na tríade economia, saúde e educação, Almeida Júnior defende a valorização dos habitantes do campo e a proposição de que seja conferida a essa população uma formação que a conforme ao modelo capitalista em expansão no Brasil, em cuja base se encontrava na agropecuária.

Pôs V. Excia. em relevo alí, os três grandes faróis que devem nortear os rumos do país: produção econômica, saneamento e educação. Faróis praticamente fundidos em uma só luz. Com efeito, a grandeza da nação há-de sempre assentar sobre a solidez dessa tríade, que, na mecânica social, objetiva conjuntamente o mínimo e o máximo da estabilidade e da progressão ascensional. Economia, saúde e educação de tal modo se vinculam entre si, que oferecem ao sociólogo – seja nos permitido dizê-lo – o mais belo exemplo da simbiose tríplice, na qual, por certo, o fenecimento e qualquer dos consórcios significaria a morte irremediável dos demais. (ABE, 1944, p. 23)

A solução para esse processo de formação econômica e sanitária do povo não podia ser outra senão a educação. O ruralista Almeida Júnior constrói uma argumentação acerca do modelo sob o qual a sociedade brasileira deveria se constituir, reafirmando a vocação agrícola do país e a função utilitarista da escola de acordo com esse projeto que via no homem do campo o elemento produtivo capaz de promover o Brasil ao patamar dos países desenvolvidos.

3.3 Comunicações apresentadas no evento

Os anais do evento trazem a publicação de três comunicações que discorrem sobre as demonstrações folclóricas de Goiás, sobre o papel dos internatos rurais e acerca do problema da educação rural, adotando como foco a relação ruralismo e professorado.

A primeira comunicação registrada nos anais do congresso, *As demonstrações folclóricas de Goiânia*, foi escrita pelo professor Renato Almeida⁴² e discorre sobre as *Cavalhadas*, o *Congado* e a *Dança dos Tapuios*.

A comunicação *Internatos Rurais*, de Miguel Pernambuco Filho⁴³ refere-se à proposta de criação dos internatos rurais como espaços institucionais que possibilitariam, em parceria com uma política de saneamento, preparar a “grandeza futura da Amazônia” (ABE, 1944, p. 65). A instalação dos internatos rurais no Pará deveria atender a finalidade de preparar para o trabalho, ensinando os caboclos amazônicos a utilizar racionalmente as riquezas naturais disponíveis, habilitando-os para o trabalho cooperativo e dotando-os de possibilidades de aumento de sua produção. “O internato orientará o ensino de acôrdo com as riquezas da região, isto é, procurará estudar cientificamente a sua fauna e a sua flora, bem como o melhor meio de racionalmente desenvolvê-las de modo a torná-las base econômica segura para o Estado.” (ABE, 1944, p. 66).

Na comunicação *Ruralismo e Professorado*, Rômulo de Almeida⁴⁴ (ABE, 1944) defende algumas propostas para a organização do ensino rural no Brasil, “O problema da educação rural, que eu generalizo, da educação nacional, está ligado à defesa dos bons valores das nossas tradições e da nossa personalidade e vocação cultural”. (ABE, 1944, p. 69). O conferencista relata que as

⁴² Renato Almeida era representante do Ministério das Relações Exteriores junto ao Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. (ABE, 1944).

⁴³ Miguel Pernambuco Filho era representante da Delegação do Estado do Pará. (ABE, 1944).

⁴⁴ Rômulo de Almeida era representante da Delegação do Território do Acre. (ABE, 1944).

principais dificuldades inerentes às atividades de ensino na zona rural eram decorrentes de:

- a) Rarefação demográfica;
- b) Precariedade na comunicação;
- c) Insularidade e falta de condições de trabalho ao professor.

O que para sua resolução necessitaria de:

- 1) Melhores condições financeiras e valorização do professor;
- 2) Uma melhor formação moral e profissional do docente;
- 3) Prédios escolares adequados.

Ele destaca ainda que as escolas deveriam formar os educandos para:

- a) O conhecimento e o gosto pela vida rural;
- b) A exigência de bons produtos e noções acerca de seu beneficiamento;
- c) O cultivo nos quintais e nas roças;
- d) Indústrias caseiras;
- e) Prática de artesanato;
- f) Evitar o urbanismo artificial presente em muitos municípios.

Para solucionar a precariedade da educação do campo, Rômulo de Almeida (ABE, 1944) sugere a criação de colônias-escola, as quais ao mesmo tempo atenderiam ao problema da escolarização rural e resolveria o problema agrário. O autor problematiza a questão do professorado e propõe que as políticas de educação rural deveriam ser articuladas às políticas de colonização, para que ambas tivessem efetividade.

De maneira geral, as comunicações expressam um projeto de formação de um homem produtivo, ideal, adaptado às demandas de modernização do capitalismo no campo.

3.4 Relatórios sobre as sessões temáticas do congresso

A estruturação do congresso esteve organizada a partir da exposição de teses agrupadas em tornos de eixos temáticos. As teses de cada tema foram recebidas e analisadas por profissionais, que elaboraram relatórios acerca das mesmas, apresentando a síntese das teses e avaliando a pertinência de sua publicação nos anais do evento, conforme pode ser observado no quadro seguinte. Os relatórios foram apresentados em sessões plenárias, nas quais foram sistematizadas recomendações sobre cada um dos problemas tratados.

Quadro 4 – Distribuição das teses por eixo temático

Tema	Relator	Teses recebidas	Teses publicadas
Tema Geral: A educação primária fundamental – objetivos e organização: a) nas pequenas cidades e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas de alto sertão.	Raul Bittencourt	41	32
Tema Especial 1: O provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade não escolar; o problema da obrigatoriedade.	J. P. Coelho de Sousa; Ernesto Pelanda	16	3
Tema Especial 2: Tipos de prédios para escolas primárias e padrões de aparelhamento escolar, consideradas as peculiaridades regionais	A. Almeida Júnior	6	1
Tema Especial 3: O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência	Sud Mennucci	26	18
Tema Especial 4: A frequência regular à escola – O problema da deserção escolar – Assistência aos alunos – Transporte – Internatos e semi-internatos	Maria dos Reis Campos	20	11
Tema Especial 5: Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária, para escolas de nível mais alto ou para o trabalho	Helena Antipoff	10	0
Tema Especial 6: O rendimento do trabalho escolar – o problema das medidas	Ulisses Pernambucano	8	2

Tema Especial 7: As “missões culturais” como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social	Déa Veloso Barros	10	10
Tema Especial 8: As “colônias-escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada	J. Moreira de Sousa	9	6
Tema Especial 9: A coordenação dos esforços e recursos da União, dos Estados, dos Municípios e das instituições particulares, em matéria de ensino primário	Leví Carneiro	6	6
Trabalhos não devidamente enquadrados no programa	Frederico Medeiros, Agnelo Arlington Fleurí e Edmar Pereira	10	3

Fonte: ABE. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*, 1944.

O tema geral do congresso, *A educação primária fundamental – objetivos e organização: a) nas pequenas cidades e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas de alto sertão*, foi relatado pelo professor Raul Bittencourt.

O relator dos trabalhos afirma que ao todo foram encaminhadas 41 teses concernentes a tal tema, das quais 21 discorreram sobre a educação rural em geral, uma sobre educação nas pequenas cidades e vilas, duas acerca da educação nas zonas de imigração, três referentes à educação nas zonas de alto sertão, sete acerca dos problemas especiais da educação rural, cinco das teses consistiam em relatórios e depoimentos e duas foram classificadas pelo autor como situadas à margem do tema geral. Raul Bittencourt sistematiza os dados das teses e afirma que as mesmas tendem a compreender a situação do ensino rural brasileiro a partir dos seguintes aspectos:

1. necessidade de organizar as escolas rurais de acordo com os interesses sociais de cada região;
2. formação específica do professor rural e melhoria das condições de vida e de trabalho;
3. ênfase do aspecto nacionalista da educação nos núcleos de imigração;
4. maior integração entre o alto sertão e as zonas de civilização sensível, possibilitando a instalação de um sistema escolar.

O professor Raul Bittencourt destaca que um problema básico no que diz respeito à educação primária fundamental nas pequenas cidades, vilas do interior e nas zonas rurais consiste na demarcação dos limites espaciais e na delimitação do que é zona rural, que segundo ele não pode ser confundida com zona agrícola. A zona rural deve ser entendida a partir de um critério demográfico. Para ele o que deve diferenciar a educação rural e a educação urbana são seus objetivos e não a zona geográfica em que se situa.

Bittencourt define que as escolas rurais devem atender preferencialmente objetivos atinentes às necessidades econômicas da agricultura, da pesca, do extrativismo, da pecuária, ou seja, de atividades relacionadas ao ambiente cultural rural. Ao enunciar os aspectos comuns do problema da educação rural apontados pelas teses do tema geral, o relator afirma que tais questões estão tratadas no livro *Sociedade Rural* de Antonio Carneiro Leão.

A questão da diversidade no que diz respeito ao enfoque sobre o rural já se mostrava presente nas discussões do ruralismo evocadas pelo congresso. Esta afirmação pode ser confirmada pelo seguinte excerto:

Tais aspectos comuns da educação rural não devem, entretanto, extraviar o julgamento na falsa noção de uma uniformidade que não existe e nada mais pernicioso, a respeito, do que a idéia de um plano rígido e simétrico de educação primária segundo dois únicos tipos definidos: um urbano e outro rural. Não pode haver um tipo rural, mas tipos. (ABE, 1944, p.91).

Observe-se que embora, na atualidade, esse discurso sobre as ruralidades seja carregado de um tom de inovação, tal discussão é realizada há quase um século, considerando-se que, consoante Lourenço Filho (2002), Carneiro Leão começa a publicar livros que faziam a defesa do ruralismo já em 1918, trazendo essa compreensão. A análise das 41 teses leva Bittencourt a recomendar a publicação nos anais do evento de 32 dessas teses.

O Tema Especial nº. 1, *O provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade não-escolar – O problema da obrigatoriedade*, foi relatado por J. P. Coelho de Sousa e por Ernesto

Pelanda⁴⁵. A temática é apresentada como sendo uma das mais debatidas, tendo como mote a campanha em prol da alfabetização defendida por professores, acadêmicos, jornalistas e pessoas ligadas ao governo.

Das dezesseis teses recebidas apontadas como correlatas ao tema houve indicação de publicação de apenas três nos anais do congresso. O relato aponta que as teses recebidas não tratavam com a profundidade necessária os problemas apreciados. Das conclusões evidenciadas pelas teses apresentadas os autores destacam a necessidade de provimento de professores, de criação de escolas tipicamente rurais, de criação de caixas escolares subvencionadas pelas prefeituras, de professores originários dos lugares em que se situam as escolas para que não ocorra deserção, de elaboração de programas específicos ao meio rural, de instauração da obrigatoriedade da frequência escolar, de instituição da assistência médica.

O relato das teses vinculadas ao tema sugere ainda a criação de escolas especiais de alfabetização de adultos, subvenção pela União de escolas de preparação de professores, de administradores e de técnicos de ensino, obrigatoriedade a empresas que possuam analfabetos a manter cursos de alfabetização, vinculação orçamentária mínima destinada ao financiamento da educação primária.

A temática da alfabetização para pessoas em idade não escolar (leia-se o problema do analfabetismo) é descrita pelos relatores do tema especial como um grave inconveniente cujas possibilidades de equacionamento encontravam-se distantes da realidade brasileira, e ressaltam ainda que a principal concentração de analfabetos encontrava-se nas zonas rurais, justo pela dificuldade de atender tal população, muito dispersa geograficamente.

A alfabetização do sertanejo adulto por meio de escolas especiais, instaladas no meio onde vive, é praticamente impossível: as distâncias, a pouca densidade da população rural, seu estado sanitário, suas condições econômicas e nomadismo lhe impedem a alfabetização, ainda que houvesse a possibilidade da criação de escolas em número suficiente. (ABE, 1944, p. 262)

⁴⁵ Representante da Delegação do Rio Grande do Sul. (ABE, 1944)

O relatório sobre o tema especial, *O provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade não-escolar – O problema da obrigatoriedade*, conclui que a principal forma de combate aos problemas inerentes à escolarização de analfabetos deveria ser o direcionamento de políticas para as áreas de educação, saneamento, comunicação e transportes, fazendo parte de uma política nacional de alfabetização, que deveria estar circunscrita à “ocupação efetiva do oeste brasileiro que devemos conquistar na marcha preconizada pelo eminente Chefe da Nação e da qual Goiânia é o marco número um” (ABE, 1944, p. 264).

Sobre tal questão, Paiva (2003) afirma que no clima do ruralismo pedagógico é que se voltam as atenções para a formação do homem do campo, que deveria receber uma instrução que o capacitasse tecnicamente e contivesse a migração para as cidades, e além disso produzisse uma cultura rural brasileira. A autora adverte, porém, que essa valorização da educação popular rural “Não é um movimento ‘alfabetizador’, mas uma direção para a expansão escolar: a direção rural, partilhada por educadores e governo. Quando em 1933 Vargas se manifestava contra as campanhas alfabetizadoras, o fazia em nome da educação rural” (PAIVA, 2003, p. 138).

O relato do Tema Especial nº. 2, *Tipos de prédios para as escolas primárias e padrões de aparelhamento escolar, consideradas as peculiaridades regionais*, feito por A. Almeida Júnior destaca que a abordagem do assunto necessita obrigatoriamente da conceituação do que é escola primária, da análise das peculiaridades regionais, e em decorrência disso, da especificação do tipo de edificação e do estabelecimento de um padrão para o aparelhamento escolar rural.

Ao expor o tema em questão, Almeida Júnior afirma a importância de sua discussão pormenorizada das funções da escola primária, o autor considera que

Se aceitarmos (como se afigura imprescindível, nas condições atuais) que a escola primária popular precisa desempenhar também funções de assistência — alimentar, médica, dentária, higiênica e até econômica — propor-se-á, para o respectivo prédio, uma série de dependências menos usuais: cozinha, refeitório, gabinetes médico e dentário, chuveiros, sede da cooperativa escolar. (ABE, 1944, p. 280).

A questão da edificação escolar, segundo Almeida Júnior, deve constituir um programa de trabalho que envolva administradores escolares, professores, médicos higienistas, arquitetos, industriais e financistas, e que deve ter em conta além do quantitativo dos prédios escolares a sua adequação higiênica e pedagógica.

Uma importante contribuição para as discussões do congresso foi dada por Sud Mennucci, que se encarregou do relato do tema especial nº. 3, *O professor primário nas zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência*. O ruralista destaca a urgência no que diz respeito à ampliação do atendimento às populações residentes nas zonas rurais. Ele considera que é inadmissível que em um país com 75% de habitantes na zona rural, que a maioria das escolas se concentre na zona urbana. Segundo o autor é necessário valorizar o rural, “sem a cultura da gleba, e, portanto, sem o trabalho do homem da roça, o planeta seria um deserto” (ABE, 1944, p. 290). Mennucci critica a oferta de um modelo escolar urbano para as populações camponesas.

Além do mais, destaca a formação precária do professorado rural. O relator defende a criação de escolas normais específicas, e quanto à questão do aperfeiçoamento ressalta que é necessário adaptar os professores já em exercício nas escolas rurais, dando-lhe as noções da finalidade da escola rural e preparando-os para executar os programas de ensino rurais. Sua defesa é de que o professor deve ser bem pago. Refere-se ainda à necessidade de assistência técnica, social e intelectual aos professores.

Acerca das teses vinculadas a tal tema, Mennucci destaca que todas “reclamam que esse homem conheça o meio em que vai atuar e seja capaz de imprimir à escola diretrizes de acordo com as necessidades locais” (ABE, 1944, p. 292). Após realizar um balanço sobre as ideias predominantes nas discussões da temática da formação do professor rural, Sud Mennucci faz um apelo direcionado ao congresso e ao chefe da nação:

É, pois, para êle, para esse grande guia da nacionalidade, que desejo se façam um apêlo no sentido de que comemorando esta expressiva e significativa inauguração da cidade de Goiânia, no coração do Brasil, funde e mande instalar, desde já, uma escola normal rural, em cada circunscrição política da Nação, as quais,

atendendo às peculiaridades regionais, não de coroar a obra da grande transformação que Getúlio Vargas está operando em nossa Pátria. (ABE, 1944, p. 300).

Monarcha (2007) menciona ao fato de Sud Mennucci ter sido relator no congresso da temática referente do professorado rural e destaca o episódio como um marco memorial na trajetória do renovador. O trabalho realizado por Sud Mennucci no relato das teses do tema especial *O professor primário nas zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência* é “extenso e detalhado, no qual relata a situação das escolas rurais do país e reivindica, ao governo federal, a instalação de escolas normais rurais nas diferentes regiões do país” (MONARCHA, 2007, p. 35).

O tema especial nº. 4, *A frequência regular à escola, o problema da deserção escolar, assistência aos alunos, transporte, internatos e semi-internatos*, foi relatado por Maria dos Reis Campos, que sintetiza que o problema da não frequência é de natureza social, refere-se tanto à falta de recursos econômicos quanto à falta de recursos intelectuais, sendo que isso também ocasiona a deserção escolar. Como soluções para a resolução de tais questões ela sugere uma aproximação entre escola e família, o estabelecimento de políticas de assistência aos alunos e aos pais e a criação de internatos e semi-internatos. A autora considera que:

Alem das condições gerais a que qualquer escola deve satisfazer, a escola rural precisa apresentar adaptabilidade ao ambiente, não só acompanhando o melhor possível o ritmo de trabalho e as formas de vida peculiares à região, mas também procurando oferecer aos alunos elementos para a vida prática que os pais possam considerar vantajosos para seus filhos no futuro e até mesmo no presente, como seus auxiliares nos trabalhos domésticos. (ABE, 1944, p. 381)

A professora realiza uma reflexão interessante acerca da formação do professor rural, comparando esta profissão a outras carreiras.

Assim como não se prepara médicos, advogados ou farmacêuticos de 2ª. classe para o interior do país, porque aí é tão difícil medicar, advogar ou manipular medicamentos quanto na cidade, não vejo como deva ser inferior ao da cidade o professor da roça, o qual terá de lidar com o mesmo elemento humano e em condições ambientais certamente mais difíceis ainda. (ABE, 1944, p. 381).

A apreciação das teses referentes ao tema da frequência e da deserção por Maria dos Reis Campos leva-a a considerar que na zona rural a escola não é valorizada pelos pais e que a deserção tem sua razão na condição econômica das famílias e na precariedade do aparelhamento das escolas e dos métodos de ensino inadequados. A relação de causalidade com o abandono da escola também se estabelece pela presença de um professorado deficitário no desempenho de suas funções rurais e pelas distâncias que os alunos têm de percorrer para chegar à escola.

Embora não tenha sido publicada nos anais nenhuma tese sobre o tema especial nº. 5, *Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária para a escola de nível mais alto ou para o trabalho*, a professora Helena Antipoff traz uma importante contribuição na reflexão sobre o assunto, especialmente, no que diz respeito à educação rural. Uma das teses destacadas por Antipoff, ainda que não conste na publicação dos anais, problematiza a questão da carência cultural e econômica da escola e do professor. Tal tese enfatiza que o tempo de escolarização do aluno da escola rural é abreviado pelas condições de vida que o retiram mais cedo para a vida do trabalho.

De nível cultural baixo, em condições econômicas desfavoráveis, a zona rural, exige demasiadamente cedo a participação da criança no trabalho de subsistência da família. Quanto às vantagens lembra a autora que a criança, trabalhando ao lado de seus pais, participando de todos os afazeres do campo, possui experiências mais profundas quanto à natureza; de outro lado, exterioriza mais cedo suas atitudes para com o trabalho e revela mais amplamente suas capacidades. (ABE, 1944, p. 453).

Antipoff explicita no relatório uma relação entre o incremento da produção agrícola e a criação de escolas profissionais voltadas para o trabalho rural. Ela afirma a condição rural do país, sugerindo o aproveitamento racional das técnicas agropecuárias, o que não se faz sem o auxílio de uma formação profissional adequada das populações rurais.

A autora salienta, entre outras coisas, que a criança no meio rural evade da escola em razão de exigências materiais, o que sob o ponto de vista de Antipoff prejudica a sua formação cultural, cívica e até sua saúde, o que revela uma concepção sanitarista de educação rural apresentada por ela. O destaque dado ao

papel econômico do meio rural como sustentáculo da vida urbana merece ser exposto, com a transcrição de alguns questionamentos apresentados em uma das teses relatadas pela autora:

Qual deve ser a atitude da escola rural para com o 'urbanismo?'

- Deve ela promover a seleção dos elementos de maior destaque entre seus alunos e encaminhá-los para as profissões mais privilegiadas? Mas essas só se encontram nas cidades. Com êste 'encaminhamento' não contribuirá a escola, mais ainda, para o êxodo da zona rural, à deserção do campo, tão nefasta à nação? A ordem do dia não é 'marcha para o Oeste?' Como conciliar, então, os interesses individuais, uma vez que não se pode sacrificar os adolescentes melhor dotados, guardando-os no meio acanhado a que pertencem? E os interesses do meio, que vai se empobrecer cada vez mais com a retirada dos seus elementos mais vigorosos? Talvez possa a escola integrar o trabalho escolar de tal maneira nas atividades do meio, que, enriquecendo-se ela mesma, com esta 'vida' mais cheia, contribuirá à elevação do padrão de vida da zona rural e assim oferecerá a seus ex-alunos, dentro do meio rural, oportunidades profissionais as mais diferenciadas e de plano mais elevado (ABE, 1944, p. 453).

Observa-se uma preocupação com a necessidade de adaptação da escola ao meio rural. As ideias apresentadas evidenciam uma concepção de escolarização que apresenta a escola como possibilidade de ascensão social, como forma de democratização de oportunidades, desconsiderando as questões mais amplas ligadas à posse dos meios de produção e da exploração do trabalho pelo capital, por exemplo.

Do relatório do tema especial nº. 6, *O rendimento do trabalho escolar – o problema das medidas*, escrito por Ulisses Pernambucano, pode se extrair a menção de apenas uma tese que desenvolve a problematização acerca do rendimento do trabalho escolar no meio rural. O relato de Pernambucano sobre a referida tese aponta um posicionamento de que o rendimento do trabalho escolar na zona rural é inferior ao realizado na zona urbana.

Para isso influi o meio social, da roça, o preparo e as condições de trabalho do professor rural, a maior dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos pela falta de 'contacto social', o regime de 'escolas isoladas' do interior do país e, finalmente a inspecção e assistência deficientes às referidas escolas pelas autoridades do ensino. (ABE, 1944, p. 464).

O tema especial n. 7, *As 'missões culturais' como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social*, relatado por Déa Veloso Barros⁴⁶ refere-se ao problema da educação rural, evidenciando que este não tem como foco somente a questão da alfabetização. A autora problematiza que se faz necessário que as populações da zona rural conheçam a possibilidade de desenvolver melhores condições de vida em seu próprio meio, o que seria viável, segundo ela, com o apoio de professores bem preparados, que tenham condições de interferir no meio em que atuam, utilizando-se de métodos pedagógicos mais modernos.

A escola da roça deve de fato ser profundamente socializadora, 'precisa ter projeção para além de seus muros; precisa penetrar nos lares, imiscuir-se no meio social, interessar aos pais, atraí-los, catequizá-los, fazendo deles os seus melhores colaboradores'. Mas o professor inteiramente isolado, não poderá ao mesmo tempo cuidar do ensino escolar e da educação do adulto. Deverá ser auxiliado. E êsse auxílio poderia ser dado pelas 'missões culturais'. (...) As missões, organizadas pelos Estados, compor-se-iam de professores de escolas normais, de cursos secundários e superiores; de técnicos de agricultura, veterinária e pequenas indústrias; de profissionais de Saúde Pública. As missões seriam não só para fins educacionais mas também de higienização (ABE, 1944, p. 477).

O aspecto higienista, bem como a função nacionalista das referidas missões evidencia-se no relatório de Déa Veloso, que as considera como importante elemento para resolução dos problemas rurais. "Tôdas as observações feitas viriam mostrar de que maneira as populações rurais poderiam ser beneficiadas, como deveriam ser introduzidos os progressos da civilização para elevar o padrão de vida no interior do Brasil, não precisando o homem de abandonar as suas terras pela cidade". (ABE, 1944, p. 479)

O tema especial nº. 8, *As 'Colônias-Escolas' como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada*, foi relatado por J. Moreira de Sousa⁴⁷. O relator discorre sobre a questão da ocupação do território como um problema nacional, destacando a existência de um deserto

⁴⁶ Representante do Ministério da Educação e Saúde (ABE, 1944).

⁴⁷ Técnico em Educação do Distrito Federal e Professor da Escola Nacional de Educação Física (ABE, 1944).

populacional inserido nos limites territoriais do país, o que torna um grande contingente de brasileiros segregados e desprovidos de assistência governamental.

Moreira de Sousa desqualifica as escolas rurais existentes no país, afirmando a ocorrência de um processo de dissocialização, dispersão e deseducação. “Em verdade, a escola primária brasileira, como está organizada, falha à sua missão civilizadora, pois não *educa*, não *instrui* e muito menos *socializa*” (ABE, 1944, p. 530, grifado no original). O relatório assevera que tal escola não cumpre a função de prender o homem a terra e não lhe confere hábitos de trabalho, não estimula a prática da cooperação e não incute valores morais e cívicos.

A problemática da formação e condições de trabalho do professor rural também é tematizada pelo relatório, que sugere a adoção das colônias-escolas “*como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita e desajustadas*” (ABE, 1944, p. 531, grifado no original). A função atribuída a essas colônias teria “caráter geográfico, social, econômico, político e humano, estando maravilhosamente apropriadas às nossas necessidades de povoamento, saneamento, educação e socialização” (ABE, 1944, p. 531).

Pelo exposto compreende-se que tais espaços destinar-se-iam não só aos objetivos de ensinar a ler, escrever e contar, mas serviriam ao papel de formar uma mentalidade agrícola e sanitária. Depreende-se que a instalação das colônias-escolas como instrumentos de colonização vão ao encontro dos preceitos apregoados pelo ruralismo.

Outro aspecto que abarca a instituição das ‘colônias-escolas’ é a educação moral e cívica das populações dispersas no *hinterland* brasileiro, as quais cumpre integrar, com consciência, no quadro da vida nacional, associando-as aos destinos da comunidade pátria, por uma orientação segura, esclarecida e eficiente. Não valerá a pena dar-lhes a saúde, a técnica de trabalho remunerador, o sentido do valor da terra e de sua produção, se não se lhes incutissem na alma, a par da conduta moral, as noções dos deveres que tem cada um para com a Pátria (ABE, 1944, p. 532).

A intenção de inculcar uma dada conduta moral concernente ao trabalho na roça e ao nacionalismo tinha como desígnio a formação de um *habitus* rural, considerando-se que o mesmo se constitui consoante Bordieu (2005, p.109) como “disposições associadas à posição de origem, das quais se sabe que, em

relação aos espaços em cujo interior elas se atualizam, contribuem para determinar as práticas”.

Assim, entende-se que ao criar tais disposições, as colônias-escolas contribuiriam para consolidar valores de trabalho, bem como para criar um sentimento de pertencimento nacional, o qual se constitui também pelo poder simbólico exercido discursivamente pelos detentores do capital simbólico, cultural e econômico.

O tema especial nº. 9, *A coordenação dos esforços e recursos da União, dos Estados, dos Municípios e das instituições particulares, em matéria de ensino primário*, relatado por Levi Carneiro apresenta considerações acerca da necessidade de cooperação das entidades administrativas para a coordenação de esforços e recursos para a oferta da educação primária.

As teses relatadas discutem a centralização/descentralização administrativa desse nível de ensino. As conclusões das teses referem-se à questão da responsabilidade pela execução financeira do ensino primário, procurando apontar uma solução para o problema do financiamento.

Os Estados coordenarão esforços e recursos dos respectivos municípios, regulando-lhes a intervenção em matéria de ensino primário, na conformidade do convênio celebrado com a União e atendendo às condições locais, em particular quanto às necessidades das zonas rurais (ABE, 1944, p. 575).

As teses articuladas em torno do tema nº. 9 indicam a coordenação de esforços entre União, Estados e Municípios, bem como a necessidade de estabelecimento de diretrizes para a educação nacional, fixadas pelo poder central, em que deveria constar a competência das esferas administrativas no que diz respeito à oferta do serviço educacional.

Os relatos do tema geral e dos temas especiais expressam de maneira sintética as discussões presentes nas teses publicadas nos anais do evento, as quais revelam a predominância de uma preocupação com a formação de uma identidade cívica nos homens do campo, que os fizesse sentir-se enraizados na terra, na expectativa de que se minimizaria o êxodo e se ampliaria a produtividade. Tornava-se mais que necessária uma alteração do *habitus* pedagógico, que para a

formação de tais sujeitos deveria mesclar ruralismo e escolanovismo, conforme se pode observar na discussão realizada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

O OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO: ENTRE O CONSERVADORISMO RURALISTA E A MODERNIDADE ESCOLANOVISTA

A análise das teses publicadas nos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação de 1942 (ABE, 1944) foi realizada com vistas à apreensão de elementos concernentes à educação rural. Inicialmente procedeu-se ao levantamento de temáticas presentes nos textos que expressassem vinculação com a problemática da educação rural. Decorrente dessa leitura inicial foi realizado o trabalho de classificação dos assuntos emergentes em palavras-chave. A explicitação de tais assuntos é importante, pois evidencia, ao menos parcialmente, o que os profissionais do campo da educação estavam discutindo acerca da educação rural. Objetivou-se com isso apreender de que forma a questão da formação do trabalhador rural estava constituída no período investigado.

Ao explorar os textos publicados nos anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação optou-se por evidenciar a discussão dos principais aspectos abordados nas teses.

Tais questões foram agrupadas em torno de sete categorias de análise: 1) Formação da brasilidade; 2) Educação higienista e formação moral; 3) Políticas educacionais para o trabalhador rural e sua formação; 4) Terra, trabalho, sertão e homem do campo; 5) Ruralismo; 6) Educação e escola rural; 7) Escola ativa e renovação educacional, que foram definidas *a posteriori* da pesquisa documental.

Quadro 5 – Distribuição dos assuntos por categoria de análise

Formação da brasilidade	Escola como construtora da nação; ação civilizadora das escolas rurais; civismo; criação de uma unidade nacional; Cruzada Civilizadora; defesa de uma educação militar em favor da criação do nacionalismo; educação rural como nacionalização; dever pátrio; educação cívica; escola como fator de civilização; nacionalização pela escola; formação de consciência nacional; patriotismo; formação para o civismo; formar o espírito da brasilidade; nacionalização da escola.
Educação higienista e formação moral	Educação higienista, educação moral; educação sanitária; formação moral, agrícola e sanitária das populações do campo; higiene física e mental; saneamento; sanitarismo; sanitização; miséria; saúde; aperfeiçoamento físico e moral; desenvolvimento moral; finalidade material e moral da escola; formação de hábitos; formação moral e cívica; unidade moral.
Políticas educacionais para o trabalhador rural e sua formação	Colônia agrícola; centralidade no papel da educação; assistência social; papel do Estado na elaboração de políticas para a educação rural; papel do poder público em financiar, organizar, formar professores; política colonizadora do Estado Novo; política educacional de Vargas.

<p>Terra, trabalho, sertão e homem do campo</p>	<p>Caracterização do sertão; êxodo, cidades como dependentes do sertão; desenvolvimento urbano assentado na exploração do campo; densidade populacional rarefeita; dispersão populacional; caracterização do trabalho na zona rural; escola para o trabalho; escolas práticas de agricultura; estímulo ao cooperativismo; condições de vida do trabalhador rural; caracterização do homem do campo; caboclo brasileiro como Jeca Tatu; cultura; atividades relacionadas com os recursos econômicos do meio; educação vinculada ao trabalho; fixação do homem ao campo; incentivo ao cooperativismo; incremento de cooperativas agrícolas; isolamento como determinante do padrão cultural; isolamento; modernização conservadora; modernização do trabalho; trabalho; papel econômico das populações rurais; racionalização da agricultura; racionalização do trabalho; racionalização e integração das populações rurais; rural como fonte de riqueza; terra e trabalho; trabalho agrícola; pecuária; trabalho como fator de abandono da escola; transformar o homem do campo em produtor de riqueza; urbano x rural; valorização da terra.</p>
<p>Ruralismo</p>	<p>Adequação dos programas escolares; campo como alicerce do desenvolvimento nacional; campo como fator econômico; centralidade da educação rural; centralidade do elemento rural; criação de colônias agrícolas; fixação do homem ao campo; formação de uma mentalidade agrícola; Marcha para Oeste; ruralismo; rumo ao campo; ruralização do ensino; valorização do homem do campo; valorização do interior; valorização econômica do sertão; valorização rural; vazio demográfico; povoamento do território; vocação agrícola do país.</p>

Educação e escola rural

Finalidade da escola rural; aspectos de infra-estrutura; assistência social ao educando; condições estruturais da escola rural; colônias-escolas; conteúdos para a formação do professor rural; concepção de educação vinculada ao progresso econômico; currículo específico para a escola rural; definição de educação rural; definição do aluno rural; descaso com a educação rural; diferenças entre ensino rural e urbano; educação como possibilidade de aumento da capacidade produtiva; alfabetização; analfabetismo; dispersão geográfica x analfabetismo; educação rural como problema nacional; educação rural deve realizar formação econômica, agrícola, higiênica, social; adequação do ensino às condições regionais; educação tradicional; ensino agrícola; ensino prático e útil ao meio rural; escola como integradora do aluno à vida rural; escola transformadora do meio rural; escola normal rural; aperfeiçoamento do professor; ausência de formação do professor rural; baixa remuneração do professor rural; desvalorização do professor rural; evasão; falta de escolas; falta de preparação do professorado; escola como contenção do fluxo migratório; formação técnica do agricultor; função moral, cívica, econômica e patriótica da escola rural; instrução como modificação do comportamento; reprovação escolar; métodos e programas de ensino; necessidade de instituição da ruralização do ensino; obrigatoriedade escolar; organização das escolas; padrão de escola urbana adaptado à escola rural; precariedade das condições materiais da escola rural; reconstrução social e econômica pela educação; discussão sobre a obrigatoriedade nas escolas normais de uma cadeira de ensino rural; valor econômico da educação rural; escola como fator de equação social.

Escola ativa e renovação educacional	<p>Centralidade da criança no processo educativo; caracterização da escola nova; criança ativa; conhecimento é conquistado ativamente pela criança; atividade; interesse; educação como processo; educação como reconstrução da experiência; educação como reorganização racional; educação deve plasmar sentimentos novos na criança; educação é vida; educação nova; escola ativa; escola nova; escola renovada; experiência; ação; aprendizado pela ação; aprendizagem prática no trabalho; caráter prático do ensino agrícola; educação ativa; formação do homem de ação; interesse; investigação-intuição; pedagogia moderna; plasticidade da criança; princípios da escola nova; renovação educacional; renovação pedagógica; valorização da criança; vida e educação; importância da ABE; papel da ABE; ação educativa adaptada ao meio; adaptação à realidade rural; adaptação à vida social; adaptação ao meio; adaptação do ensino ao rural; adaptação do ensino as atividades produtivas; adaptação do homem ao meio; adaptação ao trabalho; educação como preparação para a vida; integração/ adaptação ao meio.</p>
---	--

Fonte: ABE. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*, 1944.

A problematização das categorias emergentes pela análise das fontes documentais será exposta a seguir.

4.1 Formação da brasilidade

Nas teses publicadas nos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação observou-se a presença bastante expressiva de aspectos relacionados a um discurso nacionalista que visava à composição de uma identidade brasileira que

se forjaria pela Marcha para Oeste. A tais assuntos categorizou-se como Formação da brasilidade.

Esses aspectos referentes à questão da formação da nacionalidade evidenciam-se em afirmações que dizem respeito, por exemplo, ao papel da educação rural, o qual deveria ser de “construir, pela educação, a unidade moral do povo, como atributo fundamental de sua nacionalização” (ABE, 1944, p. 95). Esta afirmação está contida em uma das teses defendidas por Celso Kelly⁴⁸, para quem a nacionalização se constitui como um dos objetivos precípuos da escola. Segundo o autor, “essa nacionalização resultará da formação de uma cultura homogênea para o povo em qualquer região, seja nas zonas de preponderância de correntes migratórias, seja nas zonas de preponderância das populações indígenas primitivas” (idem, p. 96). A tese de Celso Kelly discorre sobre o papel da escola no meio rural, dando ênfase à função nacionalizadora que deve cumprir a escolarização nesse ambiente.

O papel da escola numa cidade difere, essencialmente, do seu papel na zona rural. Basta realçar um aspecto: na cidade, a escola é um dos muitos agentes culturais; uma das várias instituições educativas. Cabe-lhe, pois, não só *dar* educação, como *coordenar* a ação educativa das demais instituições. Dará menos, porque conta com a cooperação dos outros agentes. Não se circunscreve apenas ao que proporciona dentro de seus muros; estende sua observação e leva sua coordenação aonde quer que existam atividades culturais. Na zona rural, muitas vezes, a escola é, no gênero, a única instituição existente. Nem jornal, em certos lugares. A escola ali é tudo. Não tem o que coordenar. Não tem cooperadores. Terá apenas que *dar* muitíssimo mais, dar tudo ao seu alcance. Ela passa a desempenhar o papel do único foco de civilização da região, não só para as crianças, mas para tôdas as regiões; não só a tarefa escolar mínima, mas tudo quanto seus recursos comportem. Ela passa de escola: ela é um centro de irradiação. O professor não é apenas um mestre: é um líder, com influência sôbre tôda a comunidade. (ABE, 1944, p. 95-96, grifado no original)

As considerações expressas pelo autor conferem à escolarização rural um sentido cívico, de integração cultural do povo brasileiro. Tal ideia pode ser corroborada, por exemplo, no texto de Mario Pinto Serva apresentado na I Conferência Nacional de Educação em 1927:

⁴⁸ Ex-diretor do Departamento de Educação do Rio de Janeiro e Professor do Instituto de Educação do Distrito Federal (ABE, 1944).

A todos por igual a Nação deve procurar dar um corpo sã e uma mente sã e culta. O problema da educação do povo brasileiro é o mais nacional de todos os problemas. É o maior problema da história nacional. É quase o único problema nacional, porque a educação generalizada e ampla, naturalmente por si, resolve todos os demais problemas. É a infra-estrutura da organização coletiva. (SERVA, 1987, p. 642-643)

Percebe-se a presença de um discurso que atribuía à educação o peso pela resolução de todos os problemas nacionais. As exigências postas ao campo da educação nas décadas iniciais do século XX eram de formação dos brasileiros para uma sociedade urbana e industrial que começava a estruturar-se. O projeto de nacionalidade defendido pela Associação Brasileira de Educação trazia a marca da educação como dever e realização da nacionalidade e foi apropriado pelos governantes em defesa de um plano de formação cívica.

Essa representação da educação como modelagem do povo, formação do caráter e da unidade nacional está presente em diversas teses do congresso, conforme se pode observar na discussão proposta neste capítulo.

Em tese, apresentada ao Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, Celso Kelly afirma que

todo país, sobretudo os povos novos, devem realizar, pela escola, a nacionalização de seu povo, constituindo êsse um dos principais objetivos da escola primária; (...) nas zonas de alto sertão, as escolas brasileiras devem prezar as populações primitivas e dar um sentido de culto nacional às manifestações de arte popular, integrando-se no acervo da cultura comum, no mesmo passo que devem procurar integrar nesta cultura os remanescentes das populações indígenas e de seus cruzamentos; (ABE, 1944, p. 96- 97).

Observou-se que a função nacionalizadora adquire centralidade nas teses do congresso. A construção da ideia de nação deveria ser desempenhada pela instituição educativa, que seria responsável pela propagação do sentimento de pertencimento a uma unidade nacional, que deveria compreender também o rural e seus habitantes.

Com esse enfoque, segundo Fonseca (1992) as classes dominantes brasileiras nas décadas iniciais do século XX passam a articular-se em torno de um ideário de desenvolvimento social e econômico que direcionava suas ações ao

trabalhador rural. A autora ressalta que os intelectuais da classe dominante brasileira começaram a planejar projetos de salvação nacional que colaboraram para a construção de um discurso nacionalista, conferindo centralidade à questão educacional.

Expressões de nacionalidade e civismo aparecem como uma das preocupações levantadas na tese de J. Lopes Rodrigues que descreve: “Cantam bem o hino nacional, o hino à Bandeira e sabem que GETÚLIO VARGAS é o ‘Grande chefe’”. (ABE, 1944, p. 121). O tratamento dado à questão da escolarização na zona rural pelo autor é de que a educação deve ter um caráter higiênico, moral e nacionalista.

A questão da brasilidade ou da construção de uma identidade nacional aparece retratada como um dos aspectos referenciados por Floraci Artiaga Mendes, professora de Pedagogia da Escola Normal Oficial de Goiás, que afirma que a escola deveria ser:

antes de tudo, brasileira. A sua maior preocupação, o seu máximo ideal, a sua quase finalidade, seria formar em toda a população escolar do país o espírito da brasilidade, o amor pelas coisas de sua terra e sua gente, o desejo comum de ser útil ao progresso da Pátria e da sociedade brasileira. (ABE, 1944, p. 123)

A questão da formação da identidade nacional é tratada por Nicolau Balázs Barros como parte do desenvolvimento psicológico do indivíduo. A esse respeito ele afirma que a solidariedade é o primeiro princípio moral que se desenvolve na criança, inicialmente como consciência de pertencimento social, em seguida como consciência escolar e posteriormente “como consciência da terra natal, bairrismo, e, enfim, como consciência nacional de patriotismo” (ABE, 1944, p. 129). Depreende-se que se tornava necessário à escola prestar o serviço de ensinar aos alunos o amor à Pátria.

A temática do patriotismo aparece representada ainda por Gervásio Leite⁴⁹, que ao falar sobre o ensino rural, destaca-o como problema nacional. Ele afirma que a grandeza do Brasil é responsabilidade da eficiência do ensino do professor. “Torna-se cada dia que passa, mais urgente e inadiável a solução do

⁴⁹ Diretor do Departamento Estadual de Estatística de Mato-Grosso (ABE, 1944).

problema do ensino rural capaz de ser, pela multiplicidade de seus objetivos um dos fatores primeiros da grandeza do Brasil” (ABE, 1944, p. 142).

Infere-se que a vinculação da questão da nacionalidade à formação do homem rural explícita nas teses apresentadas no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação corrobora os objetivos políticos do governo Vargas e da política de integração da fronteira agrícola à fronteira econômica, implementada nas décadas de 1930 e 1940 e cuja intencionalidade era econômica, mas também simbólica, qual seja, a construção do sentimento de brasilidade.

Essa construção de uma identidade nacional, em grande parte se fez pela atuação das missões colonizadoras da Marcha para Oeste, conforme enuncia Lenharo:

A construção da ‘Marcha’ atina para a imagem da nação em movimento à procura de si mesma, de sua integração e acabamento. O movimento é de conquista, de expansão; visa estimular a sensação de participação de todos na política, na qual, por sinal, os canais institucionais de participação coletiva se encontravam vedados. O alargamento do território nacional, obra dos trabalhadores, operava com a idéia de conquista do espaço físico, de modo a que todos, simbolicamente, se sentissem co-proprietários do território nacional. A construção da imagem da ‘Marcha’ ancora-se na técnica da propaganda e nos conteúdos míticos das ramificações romântica e pietista católica disseminadas na cultura nacional. (LENHARO, 1986, p. 15)

As representações discursivas em torno do nacionalismo figuram como uma questão relacionada à formação de uma identidade definidora do brasileiro. O que está em pauta são os símbolos mobilizadores do sentimento de nacionalidade, constituído com a preciosa colaboração da educação escolar.

Percebe-se pela leitura das teses do congresso que a questão da nacionalidade é tomada em um sentido de construção de um ideário acerca do que é ser brasileiro, referente à necessidade de criação de uma unidade nacional, o que se faria com o auxílio da escola rural, que deveria inculcar nos alunos um espírito de civismo, de culto ao Brasil e de incentivo ao patriotismo, e que se verifica em Goiás no período anterior e posterior ao congresso.

4.2 Educação higienista e formação moral

Nas teses publicadas nos anais do congresso, que tratam especificamente a questão da educação rural, percebe-se uma preocupação recorrente com a questão da formação higienista e moral dos sujeitos do campo. Tais aspectos foram agrupados em torno da categoria de análise Educação higienista e formação moral, que se refere à preocupação que deve ter a educação com uma formação que não preconize somente a formação intelectual dos indivíduos, mas que seja voltada para a construção de valores, hábitos, condutas morais e costumes.

A valorização do rural aparece mesclada com uma preocupação em um melhoramento físico e moral dos habitantes do campo. Tal questão pode ser observada na tese de Marina de Godoy Bezerra que afirma que para o aprimoramento da raça brasileira, o mais indicado era uma vida rural bem orientada, o que poderia conferir o aproveitamento dos recursos saudáveis disponíveis no campo, contribuindo largamente para uma existência feliz das populações. “No campo é mais fácil manter a tradicional moral familiar brasileira, longe das influências variadas e incontroladas das grandes aglomerações humanas.” (ABE, 1944, p. 182). Essa autora afirma que “do ponto de vista da saúde e bem estar do homem, os campos são muito mais aptos do que as cidades a tornar a vida saudável e feliz”. (ABE, 1944, p. 183). A tese da autora expressa uma visão idealizada e romântica da vida no campo.

Há nos discursos uma visão dúbia sobre a questão da saúde no campo. No que diz respeito ao aspecto da higiene mental, da saúde mental dos indivíduos, o campo é caracterizado de maneira positiva. Porém, no que diz respeito aos aspectos sanitários, são apontados fatores negativos. Assim, por um lado o rural aparece representado como sinônimo de higiene (ar puro, água abundante, sol) e por outro como doença.

A função de formação moral da educação rural é claramente explicitada na tese de Francisco A. Ferreira Mendes⁵⁰, para o qual a educação moral deve ter toda a atenção por parte do professor, a quem cumpre a função primordial de “ministrar preceitos e noções com que se logre incutir no espírito infantil a consciência dos deveres, o amor às cousas nobres, orientando-o sobre o modo de encarar a existência e proceder para com seus semelhantes” (ABE, 1944, p. 201).

Outro trabalho que se refere à questão da educação higienista, assim como à necessidade da escola realizar uma formação moral é a tese da professora da Escola Normal de Goiás Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, que destaca que dos males que acometem os habitantes da zona rural, os mais graves são as doenças, a miserabilidade e a ignorância. Segundo Ofélia,

Urge, pois, para que sua educação se torne realidade:

- a) que a escola ministre assistência médica, farmacêutica e dentária;
- b) que melhore o nível de vida pelos ensinamentos relativos à higiene da habitação, do vestuário, da alimentação, corporal, etc.;
- c) Proporcione aos alunos a instrução física, tornando-os fortes, sadios, vigorosos, dispostos ao trabalho, afeitos às intempéries. (ABE, 1944, p. 104)

A professora propunha que a escola nas zonas de alto sertão adquirisse um caráter cívico, moral, religioso, prático e sanitário, preparando os educandos para a lavoura e o pastoreio, contribuindo assim para sua melhoria e para o engrandecimento do país.

A tese de Regina Freire Carvalho⁵¹ dá destaque à questão da necessidade de instituição de uma educação higienista. A autora refere-se à relação entre clima e a proliferação de moléstias, e sublinha as contribuições de Belisário Penna nesse campo.

Rumo ao campo deve ser a preocupação máxima dos dirigentes. Para isso, é indispensável emancipar e dignificar o brasileiro, facilitando-lhe a posse da terra; regenerando-o fisicamente, pelo combate às endemias, ao alcoolismo, por larga assistência médica e profilática; reabilitando-o intelectual e moralmente, pela instrução e

⁵⁰ Diretor Geral da Instrução Pública de Mato-Grosso (ABE, 1944).

⁵¹ Professora da Secção de Antropometria do Centro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro (ABE, 1944).

educação; preparando-o para obter o máximo rendimento do trabalho, pelo ensino prático dos modernos processos de agricultura e por meio de transportes rápidos e econômicos. A política agrossanitária colonizadora e educadora é que criará no povo brasileiro uma mentalidade forte, equilibrada e sadia e firmará solidamente o amor ao País e a consciência nacional. (PENNA, 1997, p. 625)

Acerca da repercussão do pensamento de Belisário Penna, Monarcha (2007, 2009) salienta a atuação do sanitarista e de outros pertencentes à intelligentsia brasileira nas campanhas de saneamento e transformação do Jeca em brasileiro. Consoante Monarcha,

Arvorados em conhecedores do país aflito, intelectuais, cientistas e políticos exaltavam a posse do saber dotado de poder de cura dos males que afligiam a nação. Daí por diante, a imagem do sertão insulado e doentio, acoplada aos índices de analfabetismo, iria compor o quadro histórico e o repertório de argumentos que anunciavam a urgência da reconstrução social pela confiança na educação e na saúde, considerados em si elementos de higidez. (MONARCHA, 2009, p. 105).

De maneira geral, esse ideário de reconstrução nacional por intermédio de um projeto higienista está presente nas teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.

Sobre a questão das condições de saúde da população de Goiás, a tese de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro afirma:

Em certas regiões ribeirinhas existe a malária, essa grande inimiga de nosso sertanejo. E ela, cruel, ataca de rijo a todos: homens, mulheres e crianças, tornando-os fracos, apáticos, verdadeiros fantasmas vivos. O anquilóstomo também é muito generalizado em certas regiões. (ABE, 1944, p. 103)

A questão da saúde das populações, ou da falta dela, aparece referenciada em diversas teses do congresso, no que diz respeito à caracterização das condições de vida dos educandos. A escolarização assumiria a função de uma educação higienista que visasse à alteração dos comportamentos, principalmente frente ao trabalho.

Com o auxílio da ciência, pretendia-se levar ao campo uma educação sanitária. Esse era o brasileiro que se pretendia formar. A tese de Celso Kelly

destaca as funções da escola rural vinculadas a tais objetivos, a escola deveria dar ao educando assistência no campo da saúde e no campo da educação moral:

b) assistência de saúde ao escolar, através de exame médico e odontológico, de tratamento quando necessário, de alimento adequado na escola, de educação física e higiene, de educação de saúde em geral, para si e extensivo a sua família;

c) educação moral para o escolar, com a exata noção do cumprimento de seus deveres, estendendo essa educação às famílias, não só nas reuniões de círculo de pais e professores, como por meio de circulares e visitas pessoais, criando o clima de valorização da escola (ABE, 1944, p. 409).

A questão da higienização ganha uma dimensão bastante expressiva nos discursos da década de 1940 em Goiás, em virtude do processo de transferência da capital do estado. As opiniões contidas no discurso mudancista apelavam para a desqualificação da cidade adotando como referência questões relativas insalubridade da antiga capital, que se materializava pela falta de esgotos, pela arquitetura das casas, pelas epidemias, pela precariedade no abastecimento de água, pelo clima quente, entre outros aspectos. Porém, nos anos iniciais da nova capital, as condições higiênicas não diferiam muito daquelas existentes na antiga cidade de Goiás.

A questão da salubridade como argumento que justificava a transferência da capital goiana também é destacada por Rodrigues (2007), que faz referência ao discurso médico-sanitarista adotado por Pedro Ludovico para negatizar a cidade de Goiás.

4.3 Políticas educacionais para o trabalhador rural e sua formação

Uma temática ressaltada na leitura dos textos é referente ao papel do Estado frente às populações rurais e foi agrupada na categoria Políticas educacionais para o trabalhador rural e sua formação. Foi possível apreender a partir da leitura das teses referências à política colonizadora do Estado Novo e à política educacional do governo Vargas, ao papel do poder público no financiamento,

organização, fiscalização e formação de professores, além da explicitação da centralidade no papel da educação e no destaque ao papel do Estado na elaboração de políticas educacionais e no estabelecimento de colônias agrícolas.

Merece destaque a tese de Celso Kelly, em que o autor apresenta um anteprojeto de decreto-lei, que cria centros rurais no estado do Rio de Janeiro, bem como traz um estudo sobre a organização desses centros, ambos elaborados à época em que Celso Kelly foi Diretor da Instrução do estado do Rio de Janeiro. O referido texto discute a responsabilidade do Estado no que tange à educação rural,

Considerando que, nessas condições, é ainda maior o dever do Estado de prestar assistência aos habitantes da zona rural, oferecendo-lhes elementos para sua educação, quer a menores, quer a adultos, não só na esfera dos conhecimentos gerais, como na divulgação de novos recursos técnicos e na preservação da saúde. (ABE, 1944, p. 97).

A tese de Kelly explicita que “a educação rural se apresenta como um dever público inadiável, de vez que ali não existem em geral, outros fatores educacionais” (ABE, 1944, p. 97).

Por sua vez, a tese de Luciano Lopes⁵² refere-se à necessidade do poder público fundar escolas e promover “um plano de organização que permita ao educando, vasto campo para exercícios de suas atividades relacionadas com os recursos econômicos do meio” (ABE, 1944, p. 118).

Observa-se que paralelamente à questão de dotar o campo de escolarização está em voga a preocupação do Estado em conter os fluxos migratórios campo-cidade, tornando-se assim a educação rural um fator de manutenção das populações no campo.

A tese proposta por Gervásio Leite defende a criação de colônias agrícolas pelo aparelho estatal com vistas à intensificação das políticas de saneamento. Gervásio Leite (ABE, 1944) pondera que não basta que o aparelho de Estado dê conta da questão da escolarização da população, que a questão da formação deve ser desenvolvida ao lado de uma ação conjunta dos poderes

⁵² Professor vinculado à Academia Carioca de Letras e ao Departamento de Educação Técnico-Profissional da Prefeitura do Distrito Federal (ABE, 1944).

públicos em relação às políticas de transporte, comunicação, colonização, entre outros problemas que contribuem, segundo ele, para o agravamento do problema da educação rural.

Este autor critica a maneira como a educação rural tornava-se parte de programas de governo que não modificavam a vida das populações rurais, por serem “reformas de gabinete”. Enfatiza ainda que as reformas preconizadas para a educação rural, na maioria das vezes anunciavam a resolução de todos os problemas rurais (transporte, comunicação, colonização, educação), mas, não se efetivavam por não estabelecerem conexão com a realidade. Ele afirma que

Não raro, a idéia de “rumo ao campo” num país eminentemente agrícola surge como motivo literário, como preocupação poética inspirada pela nostalgia das fazendas ou das casas – grandes num interesse sem base na realidade de nossas populações rurais, que só agora começaram a merecer a atenção eficiente de nossos homens públicos. (ABE, 1944, p.135).

A tese enviada ao evento por Mário Pinto Serva também traz referência ao papel do Estado no que diz respeito à elaboração de um plano nacional de educação e de alfabetização, temática discutida também em outras conferências da ABE. Segundo este autor, caberia à União extirpar o analfabetismo.

Precisamos portanto decretar um conjunto integral de providências a serem postas em execução por todos os poderes públicos do Brasil. Esse plano de conjunto pode ser mais ou menos o seguinte:

1º. – Cumpre à União: a) decretar a extinção do analfabetismo e a obrigatoriedade do ensino para menores e adultos em todo o território nacional; b) decretar pelo Ministério da Educação tôdas as medidas e providências para extinção do analfabetismo, impondo-as aos governos estaduais e municipais; c) criar dez ou vinte escolas normais federais distribuídas pelos diferentes Estados, onde mais convier; d) publicar um relatório anual do Ministério da Educação mostrando a situação nacional e indicando tôdas as providências necessárias; e) instituir uma campanha nacional pela educação do povo, instrução técnica e extinção do analfabetismo; f) despende todo ano de 10 a 20% de seus orçamentos com a educação do povo; g) criar bibliotecas populares e escolas noturnas ou subsidiar as que forem criadas pelos governos estaduais e municipais. (ABE, 1944, p.145)

Ao lado de tais medidas, Mário Pinto Serva propunha o incentivo por parte do poder público à erradicação do analfabetismo entre os habitantes das zonas rurais.

Sobre a atuação específica do poder público no estado de Goiás, a tese de José I. Guimarães⁵³ afirma:

Quanto à assistência prestada pelo Estado de Goiaz em prol de tao altruística organizacao, constitui ela o mais vivo testemunho da ação benemérita do chefe do Executivo goiano, o Exmo. Sr. Pedro Ludovico Teixeira, que tem demonstrado a mais clarividência em todos os setores da administração pública de Goiaz, vem envidando os mais sérios esforços na execução da reforma do ensino em nosso Estado (ABE, 1944, p. 250).

Ele refere-se às políticas reformistas empregadas no estado de Goiás no âmbito da instrução pública a partir da década de 1930. Sua assertiva é corroborada pela transcrição de Nepomuceno (1994), que demonstra a função atribuída à educação rural de manter sob contenção os fluxos migratórios campo-cidade.

o Estado que se instaurou no pós-30, e principalmente entre 1937 e 1945 – seja no plano nacional, seja no plano estadual – com o propósito deliberado de intervir na esfera econômica subsidiando a expansão capitalista do Centro-Sul, elegeu também a política educacional como uma de suas prioridades na busca de realização deste objetivo. É no bojo desta política que se inseriu a proposta de um ensino rural, como forma de conter o êxodo rural, na medida em que ‘educaria’ o homem do campo no próprio local de trabalho (NEPOMUCENO, 1994, p. 108-109).

O papel da educação rural como instrumento do Estado para controle das populações camponesas é mencionado na discussão sobre as missões culturais. Com um caráter utilitarista, essas iniciativas davam ênfase a uma educação rural que integrasse os indivíduos ao meio e fosse instrumento de contenção dos fluxos migratórios campo-cidade.

As missões culturais como obras de assistência social e a função do Estado junto às populações rurais são referidas na tese de Germano Jardim⁵⁴, para o qual “os governos regionais e locais colaborarão com o govêrno federal no sentido de assegurar o livre trânsito, garantias e facilidades às missões que se destinem aos respectivos territórios” (ABE, 1944, p. 488). O autor considera que tais missões organizadas a partir de um plano nacional deveriam receber auxílios financeiros dos

⁵³ Prefeito Municipal de Abadia, Goiás (ABE, 1944).

⁵⁴ Vinculado ao Serviço de Estatística da Educação (ABE, 1944).

governos federal, estadual e municipal, sendo regulamentadas e orientadas diretamente pelo Ministério da Educação e Saúde, contando com a colaboração de instituições públicas e particulares.

O enfoque dado pela tese de Mário Augusto Teixeira de Freitas diz respeito à organização da educação rural no Brasil por meio das colônias-escolas, que deveriam ter por função a preparação intensiva dos grupos familiares rurais, constituindo-se como instrumentos de expansionismo rural e fixação dos indivíduos no meio, cumprindo um papel de saneamento, incentivo ao cooperativismo, racionalização do trabalho rural, bem como uma função nacionalizadora.

É sublinhada na tese de Américo Barreiros⁵⁵ a referência à política colonizadora do Estado Novo, que destaca uma valorização econômica do interior e do homem do sertão. “E o crédito agrícola por intermédio de cooperativas ou sistemas mutuários será um dos meios do soerguimento econômico do interior” (ABE, 1944, p. 558).

A tese de Francisco L. Azevedo⁵⁶ ressalta o papel do Estado junto à atuação das missões culturais, as quais deveriam instalar-se em pontos considerados estratégicos, realizando o ajustamento das comunidades rurais ao ambiente, “esforço no qual aparecem tôdas as forças nacionais identificadas na mesma ‘tarefa benemérita’ de elevar a vida social do interior, tornando todos, dentro das aspirações e das realizações possíveis, realmente criadores e felizes” (ABE, 1944, p. 517).

A proeminência dada às missões culturais consubstanciam-nas como instrumento do Estado de inserção cultural e expansão das obras de assistência social, uma vez que as missões consistiam muitas das vezes em visitas às escolas rurais, com vistas a orientação e estímulo às atividades docentes, assistência técnica e doação de materiais didáticos aos professores rurais, bem como assistência técnica no que diz respeito a utilização de instrumentos agrícolas.

⁵⁵ Delegado Regional do Ensino Primário do Ceará (ABE, 1944).

⁵⁶ Vinculado à Assistência Técnica do Ensino Primário de São Paulo. (ABE, 1944).

A atuação do Estado junto às populações rurais se apresenta como insuficiente, visto que as teses também relatam o descaso do poder público em relação ao homem do campo, a precariedade do aparelhamento escolar rural, as condições impróprias de salubridade, o êxodo, as taxas de analfabetismo no meio rural, carência de recursos médicos e de higiene, a ausência de estradas, a escassez dos meios de transporte e comunicação, fatores estes que contribuem para a baixa produtividade no meio rural, como consequência do despreparo técnico dos agricultores e insularização e abandono do campo no Brasil.

4.4 Terra, trabalho, sertão e homem do campo

A presente categoria agrupa elementos contidos nas teses que descrevem de maneira geral aspectos relacionados ao trabalho, a terra, ao homem do campo e ao sertão, aspectos importantes para o desenvolvimento da problemática investigada na presente pesquisa, qual seja a construção de um projeto de formação do homem do campo em Goiás centrado no trabalho e que visava à fixação do trabalhador ao solo. Importa refletir aqui que a terra, o trabalho e o sertão são definidores de um determinado modo de vida, que impõe aos habitantes do rural a realização de práticas específicas definidoras de uma forma de agir que é própria do campo e dos que nele habitam ou dele são originários.

Conteúdos referentes à caracterização do sertão encontram-se presentes na tese de Dulcie Kanitz Vicente Viana⁵⁷, que destaca aspectos referentes ao seu isolamento e marginalidade no que diz respeito a serviços básicos oferecidos pelo poder público.

(...) a extrema diversidade de nossos meios físicos e sociais, o caldeamento diferenciado das raças, as diferenciações de situação econômica, o isolamento fechado em que, pela falta de vias de comunicação e transporte, se mantêm ainda muitas regiões do Brasil, tornam demasiado complexo o problema da valorização do indivíduo, pela necessidade primordial de aperfeiçoamento cultural

⁵⁷ Técnico em Educação vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (ABE, 1944).

das massas e do próprio saneamento das nossas populações, desvalorizadas pelas endemias, pela sub-alimentação e, sobretudo, pela carência de meios educacionais. (ABE, 1944, p. 107)

Ao discutir a educação primária nas zonas rurais Noêmia Saraiva de Matos Cruz⁵⁸ problematiza algumas diferenças entre campo e cidade, ela afirma que a cidade necessita de forças jovens, as quais são buscadas no campo. Segundo ela enquanto nas cidades sobra gente, no campo, ao contrário, existe uma escassez do elemento humano. Noêmia aponta a questão do descaso para com as populações rurais. A autora destaca que:

O trabalho no campo tem sido, até hoje, considerado como o último dos ofícios, até mesmo na opinião de muitos trabalhadores do campo. Esta apresentação pessimista, relativa à consideração que merece o trabalho rural, é devida ao abandono em que vive o homem do campo, sem assistência sanitária, sem assistência educativa, moral e material, sem a vivenda higiênica, sem a instrução necessária. Muitos acreditam que os labores do campo, tanto do exterior como os do interior das chácaras, sítios e fazendas, que basta pôr-se-lhes as mãos para fazê-los bem (ABE, 1944, p. 170).

A condição do trabalho na zona rural é descrita na tese de Maria Mendes Pereira da seguinte maneira:

A rotina dos campos consiste na chamada luta pela vida – cortar a lenha, entulhar a carreta, avaliar o preço da venda e sair a carriola ou carreta estrada a fora procurando chegar ao centro ou núcleo mais próximo. Aí, após vários dias de viagem e depois de certa questão de preço, consegui esvaziar a carriola ou carreta, muitas vezes obtendo por um sistema de trocas muito usados por eles, alguns mantimentos, geralmente os artigos de maior necessidade para si e sua numerosa família. E dessa maneira vive essa gente simples, bondosa e hospitaleira, com os meios que lhe proporciona aquele trabalho bruto e rotineiro que torna cada vez mais rude seu espírito de compreensão. Seus filhos criados nesse mesmo ambiente de trabalho mecânico aliado à ignorância formam legiões que continuam lutando com seus próprios recursos individuais, a desperdiçarem suas forças vocacionais. (ABE, 1944, p. 177).

O Brasil é tratado nas teses como um país essencialmente agrícola, rural. Embora uma das questões apontadas em muitas teses refira-se ao êxodo dos campos, a terra é representada de uma maneira valorativa. “A nossa terra abençoada tudo nos oferece, as mais variadas matérias primas e produtos alimentares abundam em solo brasileiro, dando-nos possibilidades para sermos,

⁵⁸ Diretora do Grupo Escolar Rural de Butantã, São Paulo (ABE, 1944).

desse ponto de vista, um dos países mais fartos do mundo” (ABE, 1944, p. 181). Tal afirmativa está citada na tese de Marina de Godoy Bezerra, que afirma ainda que dentre “as principais causas determinantes do êxodo rural, podemos contar as seguintes: falta de conforto, de instrução, de higiene e recursos médicos, ausência de distrações para o espírito e de um certo ideal consciente” (ABE, 1944, p. 182).

A ideia de que o desenvolvimento urbano está assentado na exploração do campo aparece expressa na tese de J. Moreira de Sousa, que escreveu que o campo é o local onde se cultiva o que se consome na cidade.

Ninguém se quer aperceber desta verdadeira comezinha: a cidade se alimenta do que lhe dá o campo, se faltar a cultura dêste, o resultado fatal será o definhamento daquele, o pauperismo, a miséria social, transformando-se o bem estar anterior, oriundo do trabalho agrícola, em fermento de revoltas, em foco de desordem e rebeliões, que comprometem, grandemente, a obra da civilização. (ABE, 1944, p. 302)

Para abastecer o consumo das cidades a educação acaba por assumir uma função de adaptação às atividades produtivas, seu papel deve ser o de manter no campo as populações rurais, para que as mesmas supram as necessidades das cidades.

Essa disparidade encontra-se problematizada por Sílvio Romero (2001) que discute a formação da sociedade brasileira e suas bases. Conforme o autor, “A maior parte da população brasileira moureja desequilibrada e consumida por um acentuado pauperismo. Um terço, se não menos, trabalha mal para alimentar os outros dois terços” (ROMERO, 2001, p. 58).

Está presente na discussão realizada por J. Moreira de Sousa uma concepção de educação rural como possibilidade de desenvolvimento econômico e social e, ao mesmo tempo, a constatação pelo autor da desvalorização do trabalhador rural pela sociedade e um menosprezo pelo trabalho realizado na terra.

A questão do trabalho na terra é abordada por Amália Hermano Teixeira⁵⁹, que tomando como referência os trabalhos de Alberto Torres apontava a

⁵⁹ Docente de Geografia da Escola Normal Oficial de Goiás. O relatório de Sud Menucci sobre o professor primário nas zonas rurais, publicado nos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de

questão da terra como um dos elementos constitutivos da unidade nacional. Ela afirmava que o homem deveria ser fixado a terra.

A autora aponta a oposição existente entre o campo e a cidade, ratifica a vocação agrícola do Brasil, destaca o valor econômico da educação rural e faz referência ao ruralismo. Para ela, o Brasil apresenta paralelamente pontos isolados de civilização e de desenvolvimento, que contrastam e se opõem a lugares que parecem não ter resquícios do sistema capitalista. Sobre as populações rurais a autora salienta:

O homem do campo, doentio, desencantado, sem conforto e assistência, entregue ao rude e exaustivo trato da terra, uma vez conhecendo centros urbanos quase sempre não retorna à zona rural. Na cidade, ele não terá aptidão para exercer outras espécies de trabalho e raramente se sente disposto a iniciar este preparo; mas, ainda assim, aí se vive melhor, e isso é o essencial. (ABE, 1944, p. 337).

Dentre os aspectos que se evidenciam nas teses analisadas, há referências às condições de vida do trabalhador rural, alguns aspectos descritivos do homem do campo; caracterização do caboclo brasileiro como Jeca, alguns elementos constitutivos do *habitus* e da cultura do homem do campo, bem como a presença de concepções acerca do homem do campo como fator econômico e produtor de riquezas.

A caracterização das populações sertanejas é referenciada em algumas das teses do congresso. A descrição de alguns aspectos inerentes ao modo de vida dos sertanejos de Goiás é realizada na tese de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, que afirma que

Exceto os filhos dos fazendeiros abastados, as crianças são sub-alimentadas. Há famílias paupérrimas que passam quase todo o ano se alimentando somente de morangos. Nem mesmo possuem roupa suficiente para vestir seus filhos. Entre os nossos sertanejos, mesmo relativamente abastados, campeia a mais completa ignorância. Poucos são os que mal assinam o nome e lêem com imensa dificuldade. Quanto ao civismo, é coisa inteiramente desconhecida na zona rural. O roceiro não registra os filhos para furtá-los ao serviço militar. Mal ouvem falar em guerra os homens tratam logo de se ocultar no âmago das florestas, deixando as casas entregues à

Educação (ABE, 1944), insere a professora no rol dos ruralistas que defendiam a criação de Escolas Normais Rurais.

mulheres e crianças. Adotam o conhecidíssimo “*ou mato ou morro*”. Têm pavor ao serviço militar. Os proprietários de fazendas, gado e outros bens, se escusam a confessar o que possuem, afim de não pagar impostos. (ABE, 1944, p. 103, grifado no original)

Alguns costumes referentes à alimentação, vestuário, moradia entre outros são tipificados nas teses. O trabalho apresentado por Regina Freire Carvalhal, por exemplo, traz elementos que contribuem para ilustrar tais aspectos.

A alimentação quotidiana compõe-se de arroz, feijão, carne seca. Legumes, algumas vezes. Os que têm algum recurso comem carne fresca em geral aos domingos. Não bebem leite, pois lá não existe nem leiteria, nem ‘vaca leiteira’. Os ovos são guardados para vender. Mas com tal ração paupérrima em glicídios, hidro-carbonatos, proteínas e complexos vitamínicos a população da estrada de Guaratiba constitui uma coletividade doentia onde cada um de seus membros, como o trabalhador rural nordestino, é bem aquele que vive em ‘extrema situação de miséria orgânica’. Além disso, minando o que lhes resta de energia, há o fator: *cachaça*. Em maioria, os lavradores bebem muito. Por isso, à beira da estrada alinham-se pequenos armazéns, tendinhas miseráveis que conseguem manter-se, simplesmente, com venda da ‘abrideira’. (ABE, 1944, p. 354, grifado no original)

A questão da necessidade de manter o homem ligado a terra é abordada por Artur Tôrres Filho, que destaca a necessidade de uma organização do ensino agrícola, o qual poderia resolver o problema agrário brasileiro. O autor destaca, com referência em Afrânio Peixoto, a temática do despovoamento do interior brasileiro, e afirma que no que diz respeito à educação rural importa estabelecer políticas que visem, além de instruir o agricultor, prendê-lo a terra “procurando retê-lo à terra, pondo-se assim barreiras ao êxodo rural que, desviando dos labores do solo energia produtivas, vem agravar a vida dos centros urbanos.” (ABE, 1944, p. 184)

Essa questão é problematizada por Calazans (1993), que evidencia o desenvolvimento de projetos estaduais e federais que visassem à integração do homem no campo e uma melhoria dos processos produtivos desenvolvidos pelos habitantes das zonas rurais. A autora destaca que a defesa da causa da educação rural nesse período originou medidas concretas e de amplo alcance, e reafirma, tal como Paiva (2003), que “não se tratava de um movimento alfabetizador, mas de uma nova concepção de expansão escolar, em que o rural e o agrícola fossem

respeitados nas suas características fundamentais e nas suas necessidades específicas.” (CALAZANS, 1993, p. 25).

Tal diversidade, no que diz respeito aos interesses e necessidades dos sujeitos do campo, aparece retratada na tese da professora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, que evidencia aspectos referentes às crenças e conhecimentos dos sertanejos. “O sertanejo é supersticioso em excesso. Crê em feitiços, assombramentos, sacís, caiporas, etc. têm horror do número treze e às sextas-feiras, não iniciando nenhum negócio nesses dias considerados aziagos” (ABE, 1944, p. 104). A autora sintetiza o perfil do sertanejo goiano da seguinte maneira:

I – O sertanejo ama suas terras, seu gado, suas *plantações*, sua viola. Nisso encontra a felicidade completa. Portanto, um dos principais objetivos da sua escola será prepará-lo para lutar pela vida, sem, no entanto, fazê-lo perder esse amor à gleba natal, esse desejo de viver e morrer ‘no seu cantinho’.

II – A malária, o anquilóstomo e outros males físicos assolam vastas regiões ribeirinhas, enfraquecendo o vigor de seus habitantes. (...)

III – O sertanejo, geralmente desconfiado, é rebelde ao pagamento de impostos, ao registro civil e ao serviço militar. Mister se torna que a educação cívica seja ministrada com real proficiência e grande intensidade.

IV – Imbuídos de tolas credices, o homem do sertão é excessivamente supersticioso. (ABE, 1944, p. 104)

Essa caracterização dos hábitos do sertanejo é recorrente em vários textos publicados nos anais do evento.

A tese de Alceu Brandão apresenta uma discussão de que o meio rural brasileiro, apesar dos contrastes e da diversidade existente expressa uma similitude em um aspecto que é constitutivo da unidade nacional, o homem e sua relação com a terra. O autor refere-se à questão da tradição que é constitutiva de uma cultura, ligada a terra e ao trabalho, caracterizando este homem brasileiro, cultura essa que se impõe como um *habitus*.

Bourdieu (BOURDIEU, 2004) descreve o *habitus* como parte imanente das regras de um jogo, que se refere ao senso prático orientador das disposições do agente no campo e delimitador de sua posição. “O *habitus* como social inscrito no

corpo, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidade e exigências objetivas” (BOURDIEU, 2004, p. 82).

Para Bourdieu, o *habitus* está relacionado a certas regularidades, obtido em um aprendizado que se inicia na infância e produz e reproduz disposições e tendências de ação, orientando as práticas do sujeito no campo.

(...) é preciso refletir sobre os *modos de existência diferentes* dos princípios de regulação e regularidade das práticas: há, naturalmente, o *habitus*, essa disposição regrada para gerar condutas regradas e regulares, à margem de qualquer referência a regras; e, nas sociedades onde o trabalho de *codificação* não é muito avançado, o *habitus* é o princípio da maior parte das práticas. (BOURDIEU, 2004, p. 83-84).

O *habitus* não se reproduz biologicamente, mas socialmente, por um processo de coação, de inculcação, “o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias” (BOURDIEU, 2004, p. 98). Essas disposições, no caso do trabalhador rural são perceptíveis no modo de falar, de vestir, de comer, de rezar, de festejar, enfim, de trabalhar. O rural constitui o sujeito, orienta suas práticas, independente do sujeito estar no campo ou na cidade.

A tese de Alceu Brandão ainda destaca aspectos relacionados à religiosidade do sertanejo brasileiro e elementos atinentes à constituição do que poderíamos afirmar como *habitus*:

A fatalidade do meio gerou um tipo superior às suas mesmas contingências. Caipira, tabaréu ou matuto, no Ceará, em Pernambuco, na Bahia, em Minas Gerais, cada um recebe o título de bravo ou forte, e já deu prova dessa virtude em muitas conjunturas. Então, os sertanistas e os filhos do pampa, irmãos dos corajosos nordestinos, alargaram o território nacional e escreveram os capítulos mais cheios de emoção e de sacrifício da história de um povo. A crença e as superstições, bem comuns à gente do interior, guardam acentuados objetivos monoteístas. A promessa que redonda em novena, as procissões, os cortejos, de lugar em lugar, as festas joaninas, os reisados, as rezas de São Gonçalo têm o sabor, aqui e além, de coisas genuinamente brasileiras. As festas, as danças e os batuques no terreiro, misturando-se com a *pinga*, *tiquira*, ou *branquinha*, vêm de longe e são um costume da terra. Nos dias bons, a fartura chega para todos, a alegria entra nos lares e o acatamento generoso dos amigos e vizinhos considera-se proverbial.

Em volta das refeições, o peixe, a caça, o arroz, o milho, o feijão, a rapadura com farinha de mandioca e o *chimarrão* agradam o paladar de quantos vivem longe dos centros de cultura e conservam os hábitos de tempos velhos. (ABE, 1944, p. 204)

Tais hábitos se constituem em função de seu pertencimento a uma dada matriz cultural, e esse modo de vida descrito relaciona-se ao trabalho realizado na terra, pois é dela que esses homens e mulheres retiram seu sustento e é à terra que devotam seus louvores.

A questão do trabalho é problematizada na tese de Alcimar Terra que ressalta que o trabalho das crianças constitui-se como um valor econômico fundamental à subsistência das famílias.

Na eloquência que possui a luta prematura pela vida, as atividades dessas crianças maltrapilhas, semi-famintas e adoentadas se desdobram aos nossos olhos, na descrição das professoras informantes: 'ajuda o pai na lavoura', indica a maioria das respostas ao inquérito; 'corta e vende lenha aos cargueiros'; 'ajuda o pai no balcão'; 'trabalha na horta'; 'ajuda na padaria'; 'vende leite'; 'trata do gado e animais'; 'vende hortaliças'; 'vende peixes'; 'auxilia a tirar leite'; 'auxilia no trabalho do campo'; 'auxilia a buscar lenha'; 'trabalha como candeeiro'; 'auxilia na roça'; 'são tiradores de leite e tocadores de burros'; 'leva comida para os empregados na estrada'; 'entrega roupa lavada'; 'vende pipocas', 'caixeiro de venda'; 'é pagem do irmão'; 'auxilia no cultivo da terra e é retireiro'; 'racha lenha e carrega água'; 'é verdureiro'; 'lenhador'; 'lavrador'; 'capina, lenha e carrega água'; 'carrega água, leite e lenha'; 'lenha e é ajudante no mangueiro'; 'depois de setembro, faltam muito, por terem de ajudar os pais nos gêneros de primeira necessidade'; 'campeiro'; 'junta o gado para tirar o leite'; 'é aleijado de uma perna, mas, quando o tempo está bom, ajuda o pai na lavoura'. (ABE, 1944, p. 257)

O trabalho é retratado como atividade ligada essencialmente a terra e seu aspecto econômico se evidencia na tese de Germano Jardim, o qual destaca que embora o campo seja desassistido observa-se suas potencialidades infinitas.

O campo nunca deixou de ter perspectivas ilimitadas. Sem êle não subsistiriam as cidades onde se concentram recursos e se congestionam populações. Construíssemos nós uma muralha em torno dos grandes empórios urbanos, pela qual não pudessem passar os elementos vitais que o campo fornece, e o asfíxiamento seria fatal, o colapso tremendo, pois o bem estar geral de uma comunidade condiciona-se, em última análise, ao trabalho produtivo do camponês. E, se assim é, devemos levar-lhe o conforto de que careça, suprir as deficiências do seu meio, em troca do conforto subsistencial que nos proporciona os seus produtos, não nos sendo lícito esquecer que êle também nos tem dado homens que se

tornaram notáveis pela inteligência, saber e contribuições científicas. (ABE, 1944, p. 486)

O rural explicitado como valor econômico é evidenciado por M. A. Teixeira de Freitas, que afirma que “a população rurícola brasileira, é fato perfeitamente notório, oferece um índice de ‘valência’ social e econômica incrivelmente baixo.” (ABE, 1944, p. 541). Teixeira de Freitas assevera ainda que tal situação é resultante “da tríplice incapacidade do nosso homem do campo, que não sabe e não pode nem zelar pela sua saúde, nem orientar produtivamente o seu trabalho, nem dar à sua vida valores de civilização” (idem). O autor enfatiza que tal fenômeno impõe-se ao trabalhador do campo em virtude da dispersão geográfica, da falta de educação, que apresentam relação com a desintegração nacional. Como solução ele propõe um processo de “centripetismo social”, que possibilitaria uma formação agrária articulada, ordenada e equilibrada que pudesse sustentar a estrutura brasileira sem opor campo e cidade.

Merece destaque ainda a concepção presente na tese de Américo Barreiros, para o qual a colônia escola, instituição política, econômica e educacional tem por finalidade precípua a integração do homem a terra, entendida “não apenas com expressão econômica de tratos do terreno cultivado, porém como base em que se alicerça a entidade subjetiva da pátria.” (ABE, 1944, p. 559)

Depreende-se daí uma representação do campo como alicerce do desenvolvimento nacional, mas, além disso, como estrutura na qual se edifica a civilização brasileira. As teses agrupadas em torno dessa temática evidenciam uma concepção de política que privilegia o urbano em detrimento do rural, mesmo que discursivamente o rural esteja em evidência em um ou outro momento.

4.5 Ruralismo

A categoria referenciada neste trabalho, constituída a partir da leitura das teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação como ruralismo está composta por aspectos que discorrem acerca da centralidade do homem rural nas

políticas educacionais e pelo discurso ruralista de valorização do campo e valorização econômica do sertão.

Tais elementos se articulam em prol do objetivo de fixação do homem ao campo, imposto, sobretudo, por um ideário de vocação agrícola do país, reafirmado no período do Estado Novo em uma campanha de povoamento do território brasileiro, que se fez pelo discurso de *rumo ao campo* proclamado pela Marcha para Oeste, conforme se observou nos textos.

O problema do êxodo é tratado por J. Moreira de Sousa, ao mesmo tempo em que descreve medidas de fixar o homem na terra, o autor propõe uma educação primária que atenda as populações indígenas nas zonas de alto sertão, tendo como foco o saneamento, o desenvolvimento de uma educação moral e a adaptação do índio à cultura ocidental. “Rumo ao Oeste!” – eis o brado do grande chefe da Nação. Os índios estão no Oeste. Não é preciso dizer mais” (ABE, 1944, p. 122). Nessa tese sobre a organização da escola primária, percebe-se o apelo de interiorização do país presente em tal contexto.

O autor refere-se à organização da formação de professores rurais e destaca a centralidade do elemento rural e um movimento que visava à formação de uma mentalidade agrícola, que deveria ser encampada pela ruralização da escola. Sobre esse movimento J. Lopes Rodrigues narra:

Era evidente que se impunha uma solução ao problema do êxodo, quando as condições do meio melhoravam, dando possibilidades de trabalho menos afanoso com rendimento mais fácil e mais abundante. Eram assuntos favoritos, naquele tempo da publicística e da oratória, a ‘civilização litorânea’ os ‘esplendores das cidades industriais’, o ‘êxodo das populações rurais’, o ‘rumo ao campo’, etc. Fundavam-se sociedades e escolas de agronomia na sua quase totalidade, por homens de cidades, nos centros urbanos; sucediam-se publicações de todo gênero, concitando os agricultores ao amanhã racional da terra, fonte da economia nacional. A inteligência brasileira estava inteiramente voltada em discursos, poesias, leis e decretos, para o campo, aferrada, no entanto às cousas da cidade. Ninguém queria sair da cidade. O que vinha do campo era tudo muito bom, indispensável mesmo, mas ninguém queria ir para o campo, muito menos, ficar no campo. (ABE, 1944, p.614)

Tal movimento começou a propor a formação de uma mentalidade rural engendrada pela escolarização, desde a infância, o que se instituía pelos decretos e

regulamentos de ensino, alguns dos quais previam o ensino da horticultura, da jardinagem, entre outros. “Tudo aquilo tinha encanto todo especial e prestava-se, excelentemente, a tropos laudatórios da vida campesina e era assunto para bucólicas de sabor extremamente novo” (ABE, 1944, p. 614). O episódio descrito pelo autor refere-se ao movimento ruralista que causou, naquele tempo histórico, um “clamor geral de ‘rumo ao campo’.” (ABE, 1944, p. 614)

A questão da ruralização é problematizada também por Mendonça que aborda-a como um conjunto de ações políticas que nas décadas iniciais do século XX, motivado pela organização social agrária e pelo aparelho de Estado visava à reafirmação da vocação agrícola do país:

um movimento político integrado por agências e agentes dotados de uma inserção determinada na estrutura social agrária e sustentado por canais específicos de organização, expressão e difusão de demandas. De tal movimento, cujas nuances apontam para segmentações no seio da classe proprietária rural e para oposições à sua fração hegemônica, provenientes do que chamarei de ‘frações dominadas da classe dominante’, identificadas ou não com oligarquias de estados da federação, originou-se um discurso igualmente diferenciado e não monocórdio, como o supõem alguns. Isso porque, do ponto de vista aqui assumido, a despeito de palavras de ordem semelhantes, a efetiva mensagem nelas contida diferenciase no domínio do *político* onde, aí sim, explicitam-se as modalidades diversas – de ordem regional e/ou setorial – de se implementar ‘mesmo’ projeto de reabilitação da *vocação eminentemente agrícola do Brasil*. Nesse sentido, o ruralismo, por uma conjunção de fatores tais como a abolição, a redefinição das linhas do comércio internacional para dados produtos agrícolas ou os rearranjos no bloco no poder a partir do federalismo republicano, colocou-se como um dos fios condutores da reordenação política intraclasse dominante agrária. O movimento/pensamento ruralista adquire, assim, o caráter de espaço sócio-político da expressão de conflitos e posições diferenciadas acerca das modalidades de intervenção sobre a agricultura na Primeira República, abrigando, sob a aparência de uma fala monocórdia, a luta pela institucionalização de interesses outros que não os da fração hegemônica, quer a nível da sociedade civil, quer, sobretudo, a nível da sociedade política ou Estado no sentido estrito. Sob este último aspecto o ruralismo também constituiu-se, a meu ver, enquanto tradução institucional, em termo do aparelho de Estado, de demandas específicas e previamente organizadas (MENDONÇA, 1997, p. 13-14).

Em sua tese J. Moreira de Sousa faz referência à questão do ruralismo pedagógico no Brasil, destacando a atuação de Teixeira de Freitas e de Sud Mennucci. Faz alusão a um trabalho apresentado na IV Conferência Nacional de

Educação que destacava as iniciativas de formação para o trabalho e para a vida prática no campo, transcrevendo um excerto que apresentava o campo como fator de produção econômica e enfatizava a vocação agrícola do país, tal como se observa a seguir:

Fazer homens fortes, capazes de produzir com consciência clara dos seus deveres sociais, deve ser a cúpola dêsse trabalho humanitário e ingente que realiza o professor primário dentro da escola. O Brasil continua a ser, na frase repetida de nossos eméritos higienistas um 'vasto hospital', e ainda não se deixou de dizer também, a miúde, que êste país, tão enfraquecido, organicamente no seu conjunto humano, é uma 'terra essencialmente agrícola'. Não há 'consciência sanitária', nem há 'consciência agrícola', na alma do nosso povo, e isso, por que os professores primários do Brasil, a quem tem cabido tôda a formação da *consciência nacional*, não têm sabido, porque nunca aprenderam, guiar o espírito de nossa gente no conhecimento destas duas grandes noções, que são as pilastras mestras da nossa prosperidade econômica – a saúde do corpo e a cultura dos campos. (ABE, 1944, p. 615)

Percebe-se a ênfase na articulação entre a saúde do corpo e a cultura dos campos. Essa ideia da vocação agrícola do Brasil persiste representada e ratificada em diversos discursos produzidos pelos pensadores sociais do ruralismo. Essa discussão está presente, por exemplo, no ideário formulado por Alberto Torres (1938b), um dos expoentes do ruralismo brasileiro, que reafirmava que o desequilíbrio da sociedade urbana-industrial era reflexo do deslocamento desordenado do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, das manufaturas para o comércio. Seu pensamento sustentava-se na premissa de que o Brasil era um país de propensão agrária e que as políticas socioeconômicas deveriam tender a reforçar essa vocação natural do país.

As teses explicitam uma vinculação direta entre o agrário e o desenvolvimento econômico do país, reafirmando a necessidade de incrementar ações que mantivessem as populações rurais no campo, como medida de controle social, o que deveria ser feito em grande proporção pelas instituições escolares localizadas no meio rural.

Raul Lima, por sua vez, apresenta uma tese na qual enfatiza que o problema da educação rural no Brasil refere-se, principalmente, ao fato da escola ministrar um ensino de feição urbanista, ele admite a necessidade urgente de “ruralizar” o ensino rural.” (ABE, 1944, p. 595)

Sobre o ruralismo Américo Barreiros discorre sobre o imperativo de valorizar as populações rurais e ao mesmo tempo imprimir-lhes políticas de fixação ao campo.

Nossa grande e primordial questão é, pois, voltar as vistas para a terra e para o homem que nela moureja: 'a consecução desse objetivo exige, como soluções primárias, educar as populações rurais e, ao mesmo tempo, valorizar economicamente o interior, povoando-o e saneando-o', porque 'o homem sente-se preso à terra quando ela corresponde generosamente ao seu esforço'." (ABE, 1944, p. 557)

Moreira de Sousa ao problematizar a questão do professor primário nas zonas rurais refere-se à necessidade da ruralização do ensino. Faz referência a Sud Mennucci e Alberto Torres e reforça a ideia da vocação agrícola do Brasil, enfatizando o papel econômico das populações rurais. Sobre o ruralismo o autor assevera que:

Antes, em esfera mais ampla, sem repercussão notável, todavia, do meio dos que tinham posição e prestígio, para tratar dos graves problemas da Pátria, algumas vozes se levantaram, débeis ainda, para serem ouvidas, mas de valor histórico incontestável, assinalando já que em uma 'terra em tal maneira graciosa, que, querendo-a aproveitar, dar-se-ia nela tudo', era inconcebível, educar-se o povo através da escola, dando-se-lhe, exclusivamente, meros e precários conhecimentos literários. Vozes mais fortes, depois, altearam-se, preparando caminho para essa marcha gloriosa, de larga e profunda projeção social e política, que agora se chama de 'Marcha para o Oeste', e clamaram, com tôdas as veras dalma, abrindo clareiras nas muralhas do conservadorismo decrépito, que era preciso modificar, radicalmente essa escola, que estava desenraizando o homem dos campos, levando-o para as cidades, constituindo-se, pelo seu desajustamento com o meio social em que agia, elemento de desagregação do povo e fator de empobrecimento da nação. (ABE, 1944, p. 301)

Acerca da influência do pensamento ruralista na educação, Prado (2001) destaca que este movimento foi um dos mais importantes no contexto do Estado Novo. A autora define-o como:

(...) uma tendência do pensamento educacional, articulada por um número notável de intelectuais, políticos e estudiosos preocupados com a resolução da questão rural brasileira e, em última instância, também preocupados com o equacionamento de problemas urbanos que o Brasil àquela época já começava a apresentar. Na pauta de preocupações do *Ruralismo Pedagógico*, as principais discussões versavam sobre: produtividade e racionalidade econômicas do setor rural, incluindo-se aí a produtividade do trabalho; evasão e migração

dos habitantes dos campos para as cidades, com as conseqüências negativas que nos dois pólos se faziam sentir e necessidade de integrar o interior brasileiro, só para citar as mais recorrentes. (PRADO, 2001, p.17, grifado no original)

A tese de Barreiros faz uma defesa de um projeto de incremento de cooperativas agrícolas e da idéia de rumar para o campo. Apresenta referência ao papel da terra como meio e material de trabalho e destaca a importância da adoção de uma escola ruralista que adeque o homem ao meio, preparando-o para o trabalho. Diz ele:

O ‘rumo ao campo’ não é uma frase, deve ser uma atitude política dos que governam. O homem recambiado à terra sem o interesse que a ela o prenda, de lá voltaria, mal chegado. Do que êle precisa é de ‘terra’ onde trabalhar, de ‘material’ com que trabalhar, de ‘assistência técnica’ para que o trabalho renda economicamente, de ‘meios’ com que aguardar o resultado do trabalho. É ainda o Sr. GETÚLIO VARGAS quem fala: ‘quem labora e cultiva a terra, nela deposita a sementeira e alicerça a casa – abrigo da família – deve possuí-la como proprietário’. Mas a terra terá que ser saneada, racionalizada a alimentação, higienizada a moradia para que se torne lugar propício e, por isso mesmo, amado. Feito isto, vem, simultâneamente a adoção de uma escola ruralista de que tanto se tem falado e com tanto empenho. Isto é, uma pedagogia ruralista, uma técnica de ensino destinada à preparação do homem para o aproveitamento racional das fontes de produção.” (ABE, 1944, p. 558).

A ruralização aparece representada nas teses como solução para os problemas da educação do campo. Os trabalhos discorrem sobre a necessidade de que as ações voltadas para as populações campestres tenham um sentido integral, visando alcançar a regeneração do homem, a qual deveria se fazer por intermédio da assistência educativa, sanitária e econômica.

A tese de Déa Veloso Barros explicita o papel das missões culturais como elementos importantes de civilização das populações rurais, bem como poderiam ser instrumentos de “elevação do padrão de vida no interior do Brasil, não precisando o homem de abandonar as suas terras pela cidade.” (ABE, 1944, p. 513)

É recorrente nos trabalhos apresentados no congresso a ideia de que para resolver a questão rural no Brasil era preciso estabelecer políticas de controle dos fluxos migratórios campo-cidade. Corrobora esse sentido, a obra Panorama Sociológico do Brasil, de Carneiro Leão (1958). Percebe-se o tom do ruralismo na

descrição do autor sobre a necessidade de tomar medidas que evitem o êxodo rural. O pensamento do autor destaca que há um desprestígio do meio rural em prol das cidades litorâneas, o que serve de base para a crítica do autor ao urbanismo. Para ele os verdadeiros heróis da nação são os sertanejos que povoaram o campo e contribuíram para o desenvolvimento das cidades.

Os marcos teóricos do ruralismo, em que muitas teses se apoiam, defendem uma compreensão de educação mais integrada à vida rural, reforçando a ideologia da natureza agrária do país e tendo como foco principal os objetivos de minimização das causas do êxodo e aumento da produtividade no campo. Nesse sentido, subjacente à questão da educação rural está a preservação do *status quo* já cristalizado em uma organização social que polarizava e hierarquizava cidade e campo. A escola nesses moldes, embora adotasse um discurso de valorização do campo, acabava por legitimar e naturalizar a superioridade urbana.

4.6 Educação e escola rural

A questão da educação rural está presente nas teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação considerando a questão da formação do trabalhador rural sob diversos enfoques, ressaltando elementos como o papel da escola no meio rural, observações gerais sobre a relação escola e trabalho, aspectos referentes à organização da escola rural e suas especificidades, dados sobre o currículo da escola rural, informações referentes à formação do professor da escola do campo, bem como uma discussão sobre os métodos e processos pedagógicos que constituem a educação escolar rural. Aspectos referentes a essas questões foram agrupados em torno da categoria designada genericamente como Educação e escola rural.

Uma das teses defendidas por Celso Kelly ressalta a centralidade da escola e do professor nas zonas de ambientação rural e chama a atenção para o papel de integração nacional que a escola tem, pela sua função e importância em tais espaços. O autor apresenta algumas conclusões em relação aos objetivos e à

organização da escola primária fundamental, que deveria destinar-se à nacionalização, à formação de uma unidade moral, sendo a escola considerada como espaço irradiador de cultura e civilização, o que se faria pela preparação para o trabalho.

Faz-se necessário sublinhar a compreensão do ruralista Carneiro Leão (1958) acerca da função da escola nos meios rurais e dos problemas enfrentados pelo homem do campo para ter acesso à escolarização:

Um dos mais angustiosos, quanto às consequências, são as dificuldades e, muitas vezes, impossibilidade de educar os filhos. As escolas estão longe, muito longe. Os caminhos desertos e a falta de comunicações e de transporte desencorajam os mais decididos. Extensões imensas sobre as quais se encontram as moradias, distantes umas das outras, quase todas afastadas do centro em que está a escola. Vimos crianças de dez, onze e doze anos caminhando a pé oito quilômetros para irem à escola e oito quilômetros para voltarem à casa quantas vezes sob chuva torrencial ou sob sol abrasador! Quatro horas de marcha todos os dias. E depois de tamanho esforço poder-se-á exigir de uma criança estudos seguidos? No entanto aí está o homem do campo: reserva legítima da nacionalidade encarando de frente o espírito dissolvente das cidades cosmopolitas. Naturalmente, os centros urbanos têm uma missão renovadora a realizar, mas que não seja em detrimento do direito de viver das populações rurais. (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 62-63)

Observa-se que a tese de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro enfatiza que o grande problema da educação em Goiás é o da educação nas zonas de alto sertão, em decorrência da dispersão populacional. A professora Ofélia ressalta que a densidade demográfica rarefeita era um dos fatores que obstava a distribuição de escolas.

Adotado o conceito de que a educação é o preparo do indivíduo para a espécie da vida que o futuro lhe reserva, segue-se que, para se determinar os objetivos das escolas situadas no alto sertão, mister se torna conhecer a vida realmente vivida por seus habitantes. Como é geral no Estado, todos os municípios norte - goianos têm por principais meios de vida para o homem sertanejo a pecuária e a agricultura. Os filhos dos fazendeiros, assim como os dos mais humildes empregados (camaradas, como são geralmente designados), têm suas horas de labor distribuídas entre os cuidados dispensados ao gado e o amanho da terra. (ABE, 1944, p. 103)

A tese de Ofélia Sócrates N. Monteiro evidencia a demanda por uma escola que apresente relação com a experiência cotidiana dos sujeitos e ressalta a

tradição goiana vinculada à pecuária e à agricultura. Ela destaca alguns elementos do modo de vida sertanejo, valorizando por um lado o bucolismo da *hinterland* e por outro retratando as desventuras dos campos de Goiás. A instrução na escola primária rural deveria, assim, ensinar os sertanejos a ler fluentemente, escrever corretamente e saber operar os números de modo a realizar operações matemáticas.

A professora Ofélia conclui sua tese propondo a adoção do modelo mexicano de Vasconcelos para a construção de escolas, formação específica de professores rurais, transformação dos espaços das escolas em colônias agrícolas. Cumpre ressaltar que o modelo mexicano de educação rural é citado como modelar em várias das teses submetidas ao congresso.

Em relação ao problema da educação rural, Lourenço Filho (1953) destaca que

Não se poderia admitir a fórmula simplista de que a escola elementar pudesse ‘fixar o homem no campo’, desde que ensinasse ou se pretendesse ensinar às crianças rudimentares técnicas agrícolas e de defesa da saúde. Muito embora toda e qualquer escola primária deva ter em conta o ambiente em que trabalhe, e seja desejável e necessária a preparação dos mestres nesse sentido, não se deverá pretender fazer nela *nenhum ensino de caráter profissional*. Para boa solução, o problema deveria exigir medidas de muito maior envergadura: reforma do regime agrário; desenvolvimento não só dos serviços de fomento da produção agrícola como de distribuição de crédito e defesa da produção; melhoria das vias de comunicação e serviços de assistência; serviços de educação de adolescentes e adultos analfabetos, ‘missões rurais’ com o emprego de processos técnicos de difusão, como os do cinema; e, enfim, melhoria das instalações escolares, construção de casas de residência para os professores, organização regional de sua formação, com atenção às necessidades gerais de vida em cada ambiente. (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 66).

O problema do ensino rural é também tratado na tese de Amália Hermano Teixeira, que reafirma a necessidade de manutenção do homem ligado ao campo. Ela discute a necessidade de uma boa educação primária e um ambiente sadio e feliz. A autora parte do trabalho de Alberto Tôrres para propor a reforma agrária. “Necessário se torna a divisão das grandes propriedades, num combate sem tréguas ao latifúndio, um dos maiores entraves ao progresso nacional.” (ABE, 1944, p. 336)

A questão da concentração da estrutura fundiária também é um aspecto que aparece nos trabalhos que discorrem sobre a educação rural no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.

A valorização do rural e da escola do campo aparece expressa na tese de Noêmia Saraiva de Matos Cruz, para a qual:

A escola do campo adequada vem resolver muita coisa a respeito da fixação do homem do campo, no campo, destruindo êste 'espírito pessimista' que é o companheiro do nosso camponês. Tudo é questão de educação. Educação dirigida fundamentalmente a preparar uma personalidade que encontre facilidades para expandir-se na vida rural; educação dirigida a equiparar tècnicamente o agricultor e dar-lhe elementos com que vencer na luta econômica e fôrças para que se lance ao trabalho cheio de otimismo e confiança no resultado do seu esforço inteligente. (ABE, 1944, p. 170)

A autora conclui que o objetivo da educação primária na zona rural deve ter como foco tornar mais agradável a vida do rurícola, sendo um centro de irradiação cultural que beneficie o ambiente no qual está inserida. Para tanto, baseada em Sud Mennucci propõe uma formação específica para o professor. Esse profissional deveria ser formado em escolas normais rurais, entender de agricultura e também de enfermagem, para exercer a assistência sanitária, moral e pedagógica demandada pela escola da zona rural. Essas escolas normais rurais deveriam ainda formar um mestre "com a convicção inabalável de que precisa ser, ali, um incentivador de progresso, seja qual fôr o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio." (ABE, 1944, p. 171)

A temática da formação de professores para atuar nas escolas da zona rural ganha destaque nos debates do congresso. Percebe-se ainda que essa discussão ecoa para além das proposições do evento. Artur Torres Filho (1951) evidencia tal questão e refere-se à inserção da temática nos debates do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. O autor afirma a necessidade de que a educação primária na zona rural objetive o ensino voltado para a iniciação ao trabalho, adaptado às condições sócio-econômicas de cada região. Segundo Torres Filho:

É evidente que, para alcançar esse magnífico resultado, ter-se-á que pensar na formação da educação rural. Como disse, com grande propriedade, o ilustre professor Sud Mennucci, no 8º. Congresso

Brasileiro de Educação, tudo vem da terra, porque dela vem a alimentação das massas humanas. No campo educativo – dizia ainda aquele saudoso educador: ‘A posição da zona rural é de inferioridade total’. Essa é uma verdade que não pode ser ocultada, bastando atentar-se na massa analfabeta dos que vivem no campo e onde não se transmitem ensinamentos que estejam em harmonia com as aspirações e os desejos dos habitantes. (...) Não tenho dúvida alguma de que se torna difícil preparar o educador rural, porque todos os conhecimentos terão de ser transmitidos através da prática diária. O aluno precisará aprender fazendo, e descobrir o porquê das coisas no trato contínuo dos problemas rurais. Os trabalhos agrícolas, as práticas de criação, de indústrias rurais e de educação sanitária e outras terão que decorrer do trato contínuo da vida do campo (...) Faz-se mister criar em todos os Estados Escolas Normais para a preparação do professorado rural. Felizmente, muitos de nossos eminentes educadores e homens de administração têm as vistas voltadas para o bem-estar e a educação do homem rural. Esse resultado dependerá, como disse, principalmente, da escola primária rural, a qual precisará transmitir conhecimentos de agricultura, de economia, de indústrias, de higiene, de dietética, elevando o meio donde promana a riqueza básica da nação. (TORRES FILHO, 1951, p. 174-175)

A discussão ruralista presente na década de 1940 deteve-se sobre a necessidade de formar os habitantes do rural para que pudessem melhorar suas condições de vida e se mantivessem ligados ao campo. A esse respeito A. Almeida Júnior em artigo publicado sobre os objetivos da escola primária rural destaca que:

Há, sem dúvida, urgente necessidade de ensino profissional rural. Por falta de conhecimentos especializados, o nosso campônio é quase sempre mal produtor agrícola. Precisa de formação técnica. Sobre a base comum dada pela escola primária, venham sem demora apoiar-se outras instituições, semeando os conhecimentos e exercitando as atividades peculiares à vida rural. Venham as escolas profissionais de todos os graus; venham os clubes agrícolas; venham os cursos técnicos de aperfeiçoamento, as escolas itinerantes, e o que mais que se pretenda. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 34)

Na tese de autoria de Dulcie Kanitz Vicente Viana a valorização do indivíduo rural está expressa como um dos mais importantes aspectos educativos a serem desenvolvidos no Estado Novo. O autor constrói sua argumentação apoiado nas referências de Lourenço Filho e Dewey, fundamentais para a conceituação da educação e definição de suas funções, representadas na tese.

A educação, portanto, é concebida como um processo que envolve todas as experiências das crianças, experiências adquiridas quer dentro, quer fora da escola. Assim, seja na cidade, seja na zona rural, o conhecimento da vida do aluno só serão alcançados quando as experiências, as atividades, os problemas vitais das crianças fora

da escola se refletirem nas atividades dentro da escola, como parte integrante de um programa unificado de trabalho. Na vida e nas possibilidades do ambiente, urbano ou rural, irá então a escola procurar a motivação, escolher os meios e o material para o desenvolvimento das atividades, atividades essas que, se supõe, venham provocar o desenvolvimento intelectual dos alunos, a formação de hábitos, atitudes, habilidades e apreciações desejáveis, dentro das exigências da comunidade. Só assim, é que a experiência adquirida em situação real de vida dentro da escola será talvez, mais facilmente, aproveitada e reorganizada em situações da vida real fora da escola. (ABE, 1944, p.108)

A escola rural projetada pelos defensores do ruralismo é vista como um laboratório, em que devem ser realizadas experiências que conduzam os alunos a um aprendizado natural das práticas agrícolas.

Viana problematiza a questão de como adequar indivíduos tão diversos, que naturalmente gozam da espontaneidade, para desenvolver neles uma responsabilidade coletiva. Apesar de Dewey não ser um teórico da educação rural, sua compreensão acerca da escola assemelha-se com as concepções defendidas por Viana. “Em primeiro lugar, a própria escola deve ser uma vida comunitária, com tudo o que isso implica.” (DEWEY, 2007, p. 127). Nessa perspectiva cumpre à escola aperfeiçoar as massas social e culturalmente, e ao mesmo tempo suprir as necessidades de escolarização primária. A educação deveria acontecer em função da vida cotidiana do indivíduo, de modo a adaptar os educandos à vida rural, sendo mister a valorização da experiência.

Para Dewey (2007) a questão da educação não pode ser tratada sem a consideração da natureza dos objetivos educacionais. “O objetivo, como um fim antevisto, dá direção à atividade; não se trata da visão frívola de um simples expectador, mas algo que influencia os passos tomados rumo ao fim” (DEWEY, 2007, p.14).

O professor Luciano Lopes em sua tese refere-se à necessidade de diferenciar educação de instrução, e da escola, em prol de um objetivo nacional, formar homens de ação. Tomando Pestalozzi como referência, Lopes se debruça sobre o problema da escola primária na zona rural, discutindo os objetivos desta educação, a natureza do processo educativo e a necessidade de adaptação da ação educativa às condições do ambiente. A tese destaca que o principal objetivo da

educação deve ser o de desenvolvimento integral da natureza humana; quanto à natureza do processo, o autor afirma que segundo Pestalozzi esta é essencialmente ativa. “O homem se educa pela ação. É pelo exercício que êle desenvolve as suas capacidades.” (ABE, 1944, p. 117)

Em relação à questão da adaptabilidade da ação educativa ao meio, Lopes considera que essa afirmação é decorrente da natureza da ação educativa, visto que a ação deve estar sempre submetida às condições do meio, ou seja, “na zona rural, a ação educativa tem que ser especialmente orientada para as atividades agrícolas: a jardinagem, a horticultura, a agricultura, ligadas à apicultura, à avicultura, etc” (ABE, 1944, p. 117). Outra questão considerada na tese pelo autor é a importância da propaganda em favor da educação brasileira. A tese recomenda a utilização de instrumentos de publicidade para a divulgação das atividades educacionais objetivando um maior alcance dos estudos dos problemas da educação e dos modernos princípios pedagógicos, papel esse realizado ativamente pela Associação Brasileira de Educação.

A tese de autoria de Floraci Artiaga, professora da Escola Normal Oficial de Goiás, defende a necessidade de se formar uma consciência pedagógica no professorado brasileiro, sem a qual, quaisquer reformas educacionais seriam improfícuas. A professora considerava que o êxito da educação está sujeito a uma boa formação do professorado. Ela apresenta suas considerações acerca da educação primária fundamental, problematizando a questão da formação do professor e destacando os escolanovistas e suas concepções pedagógicas.

Ao problematizar a temática da escola primária, Floraci Artiaga rememora os trabalhos de Pestalozzi, Ferrière, Decroly, Dewey, Froebel, Claparède, e Lourenço Filho, entre outros.

Para o fortalecimento da cultura pedagógica do magistério brasileiro, a professora Floraci Artiaga afirmava a necessidade da obrigatoriedade de:

- a) Círculos de estudos destinados aos professores;
- b) Bibliotecas pedagógicas nos grupos escolares e escolas normais;
- c) Agremiações de professores com finalidades culturais;

- d) Imprensa escolar e educacional;
- e) Grêmios pedagógicos;
- f) Assinatura de revistas pedagógicas;
- g) Cursos de aperfeiçoamento realizados por correspondência ou por rádio;
- h) Criação de um corpo técnico de inspetores com vistas a fornecer orientações didáticas e pedagógicas aos professores.

A referida tese chama atenção para a necessidade de que a escola seja plasmável às necessidades regionais, por isso a formação do professorado merecia especial atenção.

Verificou-se pela leitura das teses dos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação que a formação do homem do campo assume uma feição utilitarista e o foco principal dessa modalidade deveria ser a preparação para o trabalho.

Tal discussão aparece ainda mencionada em uma mensagem proferida por Vargas ao Congresso Nacional em 1933:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso, pela educação do povo. Refiro-me à educação, no sentido amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo, por base, a instrução primária de letras e a técnica e profissional. (...) A instrução que precisamos desenvolver, até o limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo, na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado. A par da instrução, a educação: dar ao sertanejo, quase abandonado a si mesmo, a consciência dos seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma, convencendo-o que existe solidariedade humana; enrijar-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho, para premiá-lo, enfim, com a alegria de viver, proveniente do conforto conquistado pelas próprias mãos. No Brasil, o homem rude do sertão, sempre pronto a atender aos reclamos da Pátria nos momentos de perigo, é matéria prima excelente e, se vegeta decaído e atrasado, culpemos a nossa incúria e imprevidência. Por vezes, o seu aspecto é miserável, mas, no corpo combalido aninha-se a alma forte que venceu a natureza amazônica e desbravou o Acre. Em algumas regiões vê-mo-lo quebrantado pelas moléstias tropicais, enfraquecido pela miséria, mal alimentado, indolente e sem iniciativa, como se fosse um autômato. Dai a esse espectro farta alimentação e trabalho compensador; criai-lhe a capacidade de pensar, instruindo-o, educando-o e rivalizará com os melhores homens do mundo. Convençamo-nos de que todo brasileiro poderá ser um homem admirável e um modelar cidadão. Para isso conseguirmos, há um só

meio, uma só terapêutica, uma só providência: – É preciso que todos os brasileiros recebam educação. (VARGAS, 1987, p. 123-124)

Confirma-se na mensagem do presidente a síntese das proposições do governo Vargas para a educação rural brasileira, uma educação como possibilidade de correção das iniquidades das populações rurais, abandonadas à própria sorte e destituídas de noções de civilidade. Ao mesmo tempo em que o chefe de Estado exalta o homem rural ele caracteriza-o como miserável e indolente. Como solução para retirar o homem do campo dessa situação de automatismo servil, o líder da nação atribui à educação a tarefa de regeneração e higienização das populações do campo. O debate é mencionado ainda na mensagem proferida ao Congresso Nacional por Vargas em 1936.

O papel conferido à educação no Estado Novo é de um fator político, a educação nesse contexto tornou-se um instrumento pelo qual o governo procurava a construção do consenso, e, paralelamente, objetivava formar trabalhadores adequados ao novo modelo de desenvolvimento. Confirma essa proposição a assertiva de Prado (2001) que sublinha que o Estado Novo “foi um exemplo de como os grupos hegemônicos idealizaram a grande maioria da população brasileira e de como se têm mobilizado para reproduzir e legitimar diferenças e desigualdades”. (PRADO, 2001, p. 20). As teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação fornecem elementos que ratificam essa afirmação.

Ao tematizar a questão da educação dos sertanejos, a tese de Gervásio Leite discorre sobre a precariedade dos prédios escolares das zonas rurais, o despreparo dos professores dessas escolas e acerca de condições deficitárias do ensino nesses espaços.

É importante salientar o fato de que a caracterização do homem rural ganhou nuances caricaturais com a invenção do personagem do Jeca Tatu, por Monteiro Lobato. O Jeca, segundo ele,

Representa este freguês o tipo clássico do sitiante já com um pé fora da classe. Exceção, discolo que é, não vem ao caso. Aqui tratamos da regra e a regra é Jeca Tatu. O mobiliário cerebral de Jeca, à parte o suculento recheio de superstições, vale o do casebre. O banquinho de três pés, as cuias, o gancho de toucinho, as gamelas, tudo se reedita dentro de seus miolos sob a forma de idéias: são as noções

práticas da vida, que recebeu do pai e sem mudança transmitirá aos filhos. O sentimento de pátria lhe é desconhecido. Não tem sequer a noção do país em que vive. Sabe que o mundo é grande, que há sempre terras para diante, que muito longe está a Corte com os graúdos, e mais distante ainda a Bahia, donde vêm os baianos pernósticos e cocos. (LOBATO, 2007, p. 174)

A discussão acerca da necessidade de imprimir ao brasileiro um caráter de patriotismo e civilidade contrastava com a retórica republicana que retratava o brasileiro como inculto, rude, insular, o típico “Jeca Tatu” criado por Lobato. A função de domesticação desse tipo social característico dos sertões era da escola rural, conforme demonstram as teses.

Para Gervásio Leite, a instrução primária das zonas rurais é ineficiente e sua existência está atrelada a interesses políticos que se encerram nas urnas eleitorais. A referida tese destaca que a “alfabetização não resolve os problemas urgentes e inadiáveis do campo.” (ABE, 1944, p. 139)

Em síntese, o professor na zona rural não deve ser apenas professor mas, também, o consultor-agrícola, o contabilista, o enfermeiro, o conselheiro. Ele deve ser visto pelos pais de seus alunos como um conhecedor dos problemas. Capaz de minorar seus sofrimentos. Ao lado de certas resoluções tomadas pela ação conjunta dos três governos (federal, estadual e municipal), no sentido de operar ‘a condensação demográfica’, com a criação de colônias modelos, para se dar um povoamento racional; realizado através de intensa campanha; melhor aproveitamento do solo; aumentando, pela facilidade de transportes, trocas econômicas; saneadas as zonas de cultura e dominadas as doenças que infelicitam o nosso matuto, dar-se-ia com o preparo eficiente de professores especializados, a eficiência desejada ao ensino rural e o ensino passaria então, a ser de fato um conjunto de ‘experiências vitais’. (ABE, 1944, p.139)

A tese da professora Noêmia Saraiva de Matos Cruz, ressalta a importância de ensinar o homem do campo a produzir, amparando-se nas teses do ruralismo, em especial, no trabalho de Sud Mennucci. As considerações da autora acerca da temática atribuem à escola a função de ser um centro de irradiação cultural, que ensine o desenvolvimento da prática agrícola e o gosto pela vida rural, despertando no trabalhador do campo uma índole econômica e nacionalista.

As teses de maneira geral discorrem a respeito dos objetivos referentes à educação primária, os quais devem preparar a criança para inserir-se no ambiente

social, enfatizando que a missão da escola primária é despertar nas crianças sentimentos de nacionalismo, solidariedade e espírito de cooperação.

Além da questão da precariedade da oferta de escolarização para as crianças habitantes no meio rural, há o destaque para a questão do abandono escolar, que se justifica pela distância da escola, pelo excesso de trabalho na roça e também por sucessivas reprovações.

A educação rural aparece referenciada como um processo de ensino prático, que deveria conformar-se às peculiaridades da produção regional, seja ela agrícola ou industrial, adaptando os princípios pedagógicos de modo a transformar o ambiente, reconstruindo a pátria, social e economicamente, influenciando na formação de caráter, de uma mentalidade agrícola e no fornecimento de condições para realização racional de um trabalho mais produtor. Para a execução de tais fins, deveria a escola possuir um corpo docente vocacionado para os assuntos rurais e com a devida especialização técnica exigida pela agricultura, pois o professor deveria, de acordo com os princípios do ruralismo e do escolanovismo, plasmar na criança o homem produtivo.

Além da formação do homem em geral, ganha destaque na tese de Marina de Godoy Bezerra a formação da mulher, que deveria ter como foco a preparação da mãe no processo de reprodução da existência campesina, considerando a centralidade feminina na criação dos filhos. O percurso argumentativo da autora perpassa a questão do êxodo rural, a questão da organização do ensino, e por fim o papel que cabe à mulher na organização desse ensino, destacando sua influência na formação moral dos educandos, visto que elas exercem o papel de esposa, mãe, filha, irmã e professora dentre outras. A autora propõe ainda a criação de escolas domésticas, “nas quais as moças se preparem para a sua função de donas de casa e diretoras de lares rurais que elas podem tornar atraentes e confortáveis, desde que se lhes dê uma formação intelectual e social conveniente.” (ABE, 1944, p.183)

A tese de autoria de Artur Tôrres Filho evidencia um estudo sobre o ensino agrícola no Brasil, nos níveis primário, médio e superior. Sobre o ensino primário agrícola ele enfatiza que o mesmo deve ser um meio e não o fim, e deve

ser uma preparação para as perspectivas da vida rural. No ensino médio, a educação agrícola deve visar à preparação de “chefes de cultura e administradores de fazenda. (...) Não tem em vista preparar alunos para o ensino superior, mas formar técnicos esclarecidos” (ABE, 1944, p.185-186). Em relação ao ensino superior, este deveria ter por função a preparação de profissionais para o desempenho de funções técnicas relacionadas à ciência agrônômica. Infere-se que o autor concebe tal nível de ensino não como um ensino de caráter universitário, escolástico, mas essencialmente prático. “Na exata organização do ensino agrícola, em todos os seus graus residirá a solução fundamental do *problema agrário brasileiro*, alicerce de nossa independência política.” (ABE, 1944, p.185-188, grifado no original)

A questão estrutural da escola também é debatida em teses que evidenciam aspectos relativos à organização escolar no estado de Goiás, que sofria, com a escassez de meios de transporte, região esta dotada de escolas sem o aparelhamento necessário ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Os principais problemas enfrentados na organização das escolas situadas nas zonas mais afastadas de Goiás são justificados pela falta de transportes, pela ausência de material escolar, insuficiência de professores, precariedade na formação do professorado e carência de recursos para o provimento da educação rural. É sugerida a criação de cursos de especialização e a padronização do aparelhamento escolar, como forma de minimizar os múltiplos problemas, dentre os quais se sobressai o grande índice de analfabetismo e de evasão das escolas.

Apesar de um discurso de ampliação das oportunidades escolares para as populações rurais, não se observa um crescimento expressivo do quantitativo de escolas rurais e do número de pessoas atendidas. As ações relativas à expansão da rede escolar primária rural e uma preocupação efetiva do poder público quanto à formação de professores rurais só se materializa em Goiás algum tempo depois da realização do congresso.

A referência à ampliação do quantitativo de escolas rurais aparece divulgada na Revista de Educação e Saúde, nº. 27-28, de junho e julho de 1946:

Dentro em breve o nosso Estado aumentará sua rêde de escolas primárias, com a construção de mais 74 prédios escolares destinados ao ensino rural. É que assim assumiu a importante pasta de Educação e Saúde o emérito Professor Souza Campos, tratou de pôr em execução o Convênio Nacional do Ensino Primário, com o objetivo fundamental de promover o desenvolvimento da rêde do ensino primário e, em consequência, reduzir o fabuloso 'déficit' de mais de dois milhões na matrícula escolar existente no território nacional. Focalizando a assunto o Sr. ministro Souza Campos concedeu importantes entrevistas à imprensa do Rio e São Paulo. Felizmente a execução do plano não ficou apenas em promessa e, hoje, já está se transformando em esplêndida realidade. Assim, novos horizontes vão se desenhando para o ensino primário rural no Brasil. Em nosso Estado temos um 'déficit' escolar de mais de cem mil crianças necessitando de escolas. Aqui no município de Goiânia, temos um 'déficit' de mais ou menos, duas mil crianças em idade escolar de 7 a 11 anos. O vasto e bem elaborado plano organizado pelo Instituto Nacional de Estudos pedagógicos (I.N.E.P.), de aumento da rêde escolar, em todo País, já se encontra em plena execução. Na distribuição dos mil cento e oito prédios, pelo Fundo Nacional do Ensino, aos Estados, Goiás foi contemplado com 74 prédios, cujas construções serão iniciadas ainda êste ano, ficando nosso Estado colocado em quarto lugar, entre os seus irmãos da Federação. (p. 43)

O número 29-30, de agosto e setembro de 1946 da *Revista de Educação e Saúde*, traz no artigo de Pedro Viggiano sobre as campanhas de alfabetização realizadas nos diversos países da América Latina, uma reflexão acerca da importância do referido acordo. Viggiano (1946) destaca que a administração do ensino público nacional vinha tomando diversas medidas visando à melhoria dos índices de alfabetização das massas camponesas, dentre as quais destaca a construção imediata de 28 prédios escolares na zona rural, dos 74 destinados ao estado de Goiás em virtude do Acordo Especial firmado com o Ministério da Educação e Saúde em 31 de julho de 1946.

O artigo traz dados referentes ao quantitativo de alunos matriculados nas instituições escolares do estado, conforme se pode observar:

Quadro 6 – Distribuição de alunos conforme localização da instituição escolar

Escolas	Alunos em 1943	Alunos em 1944
Urbanas	21.740	23.861
Distritais	7.339	7.150
Rurais	8.871	7.839
Total	39.950	39.850

Fonte: VIGGIANO, Pedro. Campanhas de Alfabetização. In: *Revista de Educação e Saúde*. Goiânia, Imprensa Oficial, ano 14 nº. 29-30, agosto/setembro, 1946, p. 17-21. Arquivo Histórico Estadual.

Observa-se um decréscimo no quantitativo de alunos matriculados nas escolas das zonas rurais e distritais. Os números apresentados por Viggiano evidenciam ainda o quantitativo de escolas existentes no meio rural, que somava um total de 180 instituições.

A percepção da possibilidade de influência das colônias agrícolas no que diz respeito à intensificação dos núcleos populacionais nas zonas de densidade demográfica rarefeita só vai ser experimentada em Goiás com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), em 1941, no Vale de São Patrício, a primeira das oito colônias instituídas pelo decreto nº. 3.059, de 14 de fevereiro de 1941 e que tinha por objetivo “receber e fixar, como proprietários rurais, cidadãos brasileiros reconhecidamente pobres que revelem aptidão para os trabalhos agrícolas e, excepcionalmente, agricultores qualificados estrangeiros” (BRASIL, 1941).

A tese de Mário Augusto Teixeira de Freitas refere-se ao papel das colônias-escolas na organização do ensino rural. O autor problematiza a função das colônias, que segundo ele “Devem objetivar, concomitantemente, o enriquecimento dêsse tirocínio intensivo com um trabalho educativo específico segundo técnicas e métodos apropriados, em perfeito regime de ‘escola ativa’.” (ABE, 1944, p. 543)

A criação de tal projeto faz parte do repertório ideológico do regime autoritário de Getúlio Vargas e no tocante à educação, previa a criação de uma escola agrícola voltada ao ensino rural, que fosse aparelhada com oficinas de trabalho de ferro, madeira, couro, entre outros, e para a realização das aprendizagens necessárias para a vida no campo.

Posteriormente ao congresso, pode-se perceber a continuidade de ações de educação rural iniciadas e realizadas no contexto da Marcha para Oeste, por exemplo, na preocupação com a formação de professores para atuar junto às populações do campo expressa na mensagem do presidente Eurico Gaspar Dutra, no ano de 1947.

Ao órgão federal orientador dos problemas pedagógicos foi confiada a missão de selecionar os tipos mais apropriados e econômicos de

prédios escolares, para as zonas rurais, e de distribuir, equitativamente, os novos recursos disponíveis entre as unidades da Federação, mediante acordos bilaterais. Com essa primeira etapa do trabalho planejado, já estão previstas perto de 1.200 novas escolas rurais, das quais pouco mais da metade em construção, estando algumas em vias de acabamento. Dispondo já no corrente ano de uma verba de 147 milhões e 800 mil cruzeiros, o plano do Governo Federal é de ampliar a sua ação para a construção de mais duas mil escolas e estender sua ação supletiva também à criação de 40 escolas normais para a formação de professores rurais, integrados nas condições de vida e nos problemas específicos e imediatos das zonas em que se processará sua atividade docente. (DUTRA, 1987, p. 159)

Em relação à concepção de aluno presente nas discussões propostas no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, cumpre destacar as observações de Alcimar Terra, que ressalta que as atividades definidoras da sociabilidade do aluno rural são as seguintes:

- a) o aluno rural é um valor econômico, que se faz sentir em tôdas as atividades caracteristicamente rurais;
- b) o aluno rural, como trabalhador, só adquire atualmente as formas de trabalho legadas por seus antepassados;
- c) o aluno rural apresenta numerosos distúrbios emotivos e de comportamento, quer pela pobreza intelectual do ambiente doméstico, de certa amoralidade promovida pela promiscuidade causada pelo tipo de habitação; quer pela falta de situações adequadas à exteriorização normal de seus instintos;
- d) o aluno rural é alimentado insuficiente e deficientemente; o nenhum conceito de higiene e o ambiente de vida tornam o aluno rural facilmente degenerado no ponto de vista étnico;
- e) a escola rural existente não atende ao aluno rural, no que êle tem de característico, devendo ser radicalmente reformada;
- f) a falta absoluta de conexão entre o ambiente social e a escola, e o desinterêsse da escola pelos problemas psicológicos da criança tornam difícilíssima a adaptação ao ambiente escolar;
- g) a freqüência à escola é um sacrifício para a família, que se priva da colaboração econômica do filho sem resultado prático, pois a criança apenas aprende a ler, para depois esquecer, pela falta de exercício dessa técnica. (ABE, 1944, p. 258)

Infere-se aqui que o autor defende a necessidade de ruralização do ensino, que deveria tornar produtivo esse aluno, o qual é considerado elemento de valor na cadeia produtiva.

A questão da escola rural como escola adaptativa está representada na tese de Maria Mendes Pereira (ABE, 1944) que define a educação rural como uma instrução vinculada ao ensino prático e que deve oferecer à sociedade um resultado

prático e condicionado às especificidades regionais relativas à produção agrícola, pecuária ou industrial. Essa escola deveria ter como foco a formação de um caráter agrário que imprimisse nas crianças conhecimentos técnicos destinados a melhorar a produtividade do campo. Essa compreensão evidencia uma concepção que privilegia uma formação que tinha por objetivo o aperfeiçoamento dos indivíduos, a formação de uma mentalidade agrícola, a possibilidade de melhoria da produção e a minimização do fluxo migratório campo-cidade.

As teses apresentadas no congresso defendiam introdução aos conhecimentos agrícolas na escolarização, que deveria contar com o material didático apropriado e também com professores bem preparados, sendo necessária, para esse fim, a inserção de cadeiras de agricultura nos cursos normais.

A urgência no estabelecimento de medidas referentes à formação do professor é sinalizada por José I. Guimarães, que afirma que os índices de analfabetismo e evasão nas escolas das zonas rurais em Goiás à época eram drásticos. Para o autor, a resolução “dos problemas referentes ao ensino está, não há negar, condicionada a uma boa formação do professorado. Razão por que se sugere a criação nos Estados de cursos de especialização, como medida fundamental.” (ABE, 1944, p. 249)

No que tange à problemática de escolas destinadas à formação de professores rurais, cabe ressaltar a contribuição de Monarcha (2007). No que concerne à criação de uma instituição que se destinasse à formação de professores para as populações do campo o autor destaca que a primeira escola normal rural foi instalada em 1934 em Juazeiro, no Ceará. Este autor afirma que em seguida foram criadas outras com a mesma finalidade em estados como Bahia, Pará, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Goiás e Rio Grande do Sul, as quais tiveram suas propostas submetidas à análise de Sud Mennucci.

O papel do professor como elemento que possibilitaria ao aluno o aperfeiçoamento no trabalho e o desenvolvimento do gosto pela vida no campo é uma ideia recorrente nas teses analisadas, função que impunha a necessidade de uma formação específica ao professorado rural. Em síntese, a questão da educação rural aparece representada nas teses como instrumento de adaptação do

trabalhador rural ao meio e a principal função expressa pelas teses referentes à educação do homem do campo é a de preparação para o trabalho.

A educação rural nas décadas iniciais do século XX, por intermédio das políticas de escolarização oficial, objetivava a inculcação de um *habitus*. Tal compreensão destaca que a função da educação rural deveria ser formar no educando uma disposição para o trabalho, criando estruturas que o habilitassem ao seu destino econômico.

Além da questão da valorização da escola rural contraposta à escola urbana ganha espaço nesse contexto a organização de dois projetos de educação escolar: um destinado à alfabetização das massas e formação da classe trabalhadora, e outro voltado à preparação da elite brasileira, prevalecendo a segunda opção.

É evidente uma preocupação com a necessidade de se instituir um currículo e de criar espaços específicos para a educação do homem do campo. Atribuindo aos educandos uma formação que fomentasse o nacionalismo por meio de um currículo adaptado às exigências do trabalho no campo, a escola representada nas teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação objetivava o desenvolvimento econômico do campo e, ao mesmo tempo, o combate ao êxodo rural. Para isso a escolarização deveria envolver uma formação intelectual, moral, profissional e física que ajustasse os indivíduos à vida social e econômica e também contivesse os fluxos migratórios campo-cidade.

As teses corroboram o ideal ruralista defendido por Carneiro Leão (1958), para o qual a educação deveria proceder de modo que o educando pudesse controlar-se e modificar-se, bem como controlar e modificar os elementos do ambiente. Ele defendia o pensamento de que o processo educativo tinha por função concorrer para o ajustamento dos indivíduos ao meio físico, social e cultural, aproveitando os recursos do meio de maneira racional, desenvolvendo a adaptação ao *habitat* natural, criando no indivíduo a habilidade de explorar a terra de maneira proveitosa. Assim, à educação rural cumpria o papel de criar no homem um sentimento de pertença a terra, instituindo um processo de enraizamento.

A vinculação da educação com aspectos referentes à conversão do rurícola em elemento produtivo é problematizada também na tese de Gervásio Leite, que afirma:

A instrução primária na zona rural, por isso, necessita, sobretudo, de ser, primordialmente, fator de valorização do homem em função do meio em que vive, *fazendo do Jeca Tatú, essa indiferença acocorada, um elemento enérgico, ativo no enriquecimento nacional.* Para isso, desde logo, mister se faz um conjunto de medidas de equilíbrio tendentes a facilitar a valorização da escola do campo que é, indiscutivelmente, o centro vital da comunidade. (ABE, 1944, p. 135, grifo nosso)

A problematização de tal tese refere-se à necessidade de converter em produtiva a educação do homem do campo, dotando-o de princípios de civilidade e adequando-o aos padrões do modo de produção capitalista.

A tese de Vitor Coelho de Almeida⁶⁰ destaca que o papel da escola “não é, portanto, encher o cérebro de conhecimentos especulativos: é, sim, tornar o indivíduo capaz de adquirir a sabedoria de se aplicar a um trabalho proveitoso, benéfico a si mesmo e à sociedade (ABE, 1944, p. 317). O autor destaca que a escola rural deveria preparar agricultores, pecuaristas, industriais, todos sabedores das técnicas e conhecimentos que regem a prática da agricultura, de modo que conhecedores de tais questões fosse possível garantir o produtividade do solo. A tese trata o ofício do docente como um apostolado e ressalta que o papel do professor na escola rural deve ser de educar e instruir o aluno, alfabetizando-o e introduzindo-o na vida social, e também inculcando-lhe uma disposição para o trabalho. Quanto à finalidade da escola, Vitor Coelho de Almeida afirma que a função educadora da escola deverá ser “encaminhar os alunos para a vida econômica, por indústria e esforços próprios, de acordo com o meio.” (ABE, 1944, p. 318).

A questão da submissão da educação à economia no que diz respeito à escolarização rural é recorrente nas teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Inserido na lógica expansionista da Marcha para Oeste, o evento orientou-se pela tríade saneamento – economia – educação que, por sua lógica

⁶⁰ Professor do Liceu de Goiás (ABE, 1944).

utilitarista de instrumentalização da escolarização para o desenvolvimento econômico e social, logrou êxito em ajustar ruralismo e escolanovismo.

4.7 Escola ativa e renovação educacional

As teses apresentadas no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação eram defensoras de uma concepção de educação ativa, que caracterizava pedagogicamente a escola rural, como um espaço no qual deveria ser promovida a ação do educando, valorizados os aspectos relacionados às experiências de vida do aluno, assim como uma compreensão da educação como um processo realizado continuamente.

A análise dos textos demonstrou a recorrência de expressões como experiência; ação educativa adaptada ao meio; adaptação do ensino às atividades produtivas/econômicas. Estão presentes também algumas concepções acerca da centralidade da criança na educação; a compreensão de que o conhecimento é conquistado ativamente pela criança, estando relacionadas a tal concepção o enfoque em elementos como atividade, interesse, educação como processo, educação como reconstrução da experiência; educação como reorganização racional.

As teses referem-se ao fato de que a educação deve plasmear sentimentos novos na criança e que a escola deve adequar-se aos princípios da Escola Nova. Referências ao processo de renovação educacional aparecem expressas em termos como escola ativa, escola nova, pedagogia moderna entre outros. Todos esses aspectos foram agrupados em torno da categoria de análise denominada aqui de *Escola ativa e renovação educacional*.

A referências a autores considerados renovadores aparecem em várias teses, sendo expressivo o enfoque dado a Pestalozzi, Dewey, Claparède, Decroly, Montessori, Ferrière, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Ao problematizar a questão dos objetivos educacionais dos tipos de escola rural e urbana, Dulcie Kanitz Vicente Viana evidencia a educação como um processo que deve adaptar os indivíduos da zona rural à vida na roça. A tese apresenta um ponto de vista que destaca a valorização do indivíduo e o desenvolvimento de aptidões e de aspectos morais. O autor reafirma a importância da escola na sociabilidade do educando, explicitando a importância da tríade lar – escola – comunidade na composição de um todo educacional. Infere-se que tal concepção vise à formação de hábitos e habilidades, a partir de uma aprendizagem centrada na experiência.

A educação, portanto, é concebida como um processo que envolve todas as experiências das crianças, experiências adquiridas quer dentro, quer fora da escola. Assim, seja na cidade, seja na zona rural, o conhecimento da vida do aluno fora da escola é de real importância, isto porque os objetivos educacionais só serão alcançados quando as experiências, as atividades, os problemas vitais das crianças fora da escola se refletirem nas atividades de dentro da escola, como parte integrante de um programa unificado de trabalho. Na vida e nas possibilidades do ambiente, urbano ou rural, irá então a escola procurar a motivação, escolher os meios e o material para o desenvolvimento das atividades, atividades estas que, se supõe, venham provocar o desenvolvimento intelectual dos alunos, a formação de hábitos, atitudes, habilidades e apreciações desejáveis, dentro das exigências da comunidade. Só assim, é que a experiência adquirida em situação real de vida dentro da escola será talvez, mais facilmente, aproveitada e organizada em situações da vida real fora da escola. (ABE, 1944, p. 108).

O autor enfatiza que o requisito para que tais experiências aconteçam é o desenvolvimento de um ambiente propício dentro da escola e fora dela. A proposição de uma educação renovada é apresentada na tese de Luciano Lopes, que traz em epígrafe uma citação de Dewey referente à aprendizagem e relacionada às atividades e trabalhos desenvolvidos na vida do educando. Lopes faz uma contraposição entre educação tradicional e educação moderna, enfatizando a centralidade do aluno nesta última. O autor afirma como objetivo da escola a formação de homens de ação.

A questão da adaptação da atividade educacional ao ambiente do aluno é abordada por Lopes, que discute a questão do método e o papel do aluno no processo educativo.

A adaptação da ação educativa às condições do meio é uma verdade que decorre naturalmente da própria natureza da ação educativa. O objetivo mais alto da educação é o desenvolvimento da natureza humana. O método é o exercício, é ação, mas esta ação deve estar subordinada às condições do meio, isto é, as circunstâncias econômicas do lugar, onde o homem tem de viver e tirar da natureza os recursos para sua subsistência. Seria absurdo que o educando, vivendo numa zona agrícola, exercitasse as suas forças no trabalho da pesca, ou naquelas profissões próprias das zonas industriais. (...) As lições recebidas em aulas seriam, tanto quanto possível, articuladas a atividades práticas. O educando viveria mais junto da natureza, estaria em contacto íntimo com a realidade e aprenderia mais pela ação do que pelo simples ouvir dizer. (ABE, 1944, p. 117, grifado no original)

Para Dewey (1978) o “verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência, pela experiência. E isso será impossível, se não providenciarmos um *meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis” (DEWEY, 1978, p. 53, grifado no original). Para o autor, a educação deve ser considerada como um processo de reconstrução e reorganização das experiências vivenciadas pelo educando, que ocupa centralidade em tal processo.

A tese de Nicolau Balázs Barros destaca aspectos como a atividade e a plasticidade da criança. O autor sublinha a questão da adaptação que a educação escolar deve proporcionar. É importante dar destaque ao enfoque atribuído por Gervásio Leite no que se refere aos métodos pedagógicos adotados. A tese do autor enfatiza a questão do professor e faz referência a Dewey ao falar sobre as funções docentes e a necessidade de valorização de seu trabalho.

O professor rural precisa não só de requisitos especiais de conhecimentos como, também, aquele devotamento ao próximo, sua virtude predominante. É evidente que nas atividades do grupo têm êle árduas funções; paga, na expressão de Dewey, pesadíssimo tributo. Necessário se faz por isso, não só oferecer-lhe possibilidades de se tornar especialista como, também, facilitar-lhe o interêsse pela profissão. O magistério estagnado, sem possibilidade de acesso, sem remuneração de acordo com seu trabalho, não pode deixar de ser constituído de decrescentes, rotineiros, desanimados e negativistas. (ABE, 1944, p. 139)

O autor chama a atenção para a questão de diferenciação dos programas escolares do campo e da cidade e destaca ainda a questão da atividade e do interesse da criança, uma vez que nem todos os programas atendem às

motivações e necessidades de cada indivíduo. “É necessário – a lição é de Dewey – não separar a atividade do interesse. Cada criança vive em função de seu meio. Deve ser, por isso, preparado para viver de acordo com êle” (ABE, 1944, p.140). O autor dá destaque à preparação para o trabalho rural e ressalta que o ensino rural deve ter como fim orientar a população a utilizar eficientemente as possibilidades econômicas da região. De acordo com essa perspectiva, a escola rural deve ser reformada com o propósito de tornar-se “um centro de interesses que fale de perto a todos os membros componentes dos pequenos grupos populacionais dispersos na zona rural.” (ABE, 1944, p. 137)

É interessante exemplificar no que tange ao programa escolar a compreensão sobre o assunto apresentada por Dewey:

A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino tão horrível em educação, como em religião. Além disso, não se ensina impondo à criança externamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar. (DEWEY, 1978, p. 46)

A questão da educação como adaptação à vida social aparece representada na tese de José I. Guimarães, o qual destaca que o objetivo principal da escola deve ser o de adaptar a criança à vida em sociedade e transmitir-lhes os conhecimentos referentes aos processos sociais. Ele destaca a necessidade de valorização do aluno, que não pode tornar-se objeto passivo das lições ministradas pelo professor. A referida tese refere-se ainda à questão dos objetivos da escola primária nas zonas do interior de Goiás e alerta para a necessidade do estabelecimento de um ensino atinente aos interesses da criança, tendo função de adaptação do infante ao meio social.

Incontestavelmente, constitui principal missão da escola, ministrar o aprendizado da leitura que é a base em que assentam os demais conhecimentos, porém, deve processar-se em condições correlatas com os interesses infantis, em harmonia assim com o mundo de suas

fantasias, evitando, desta maneira, profundos recalamentos de seus interesses, que podem originar, em muitos casos, futuras psicoses e de conseqüências graves. Deve assim sempre ser respeitada a função psicogenética da criança, destinada à sua preparação para a vida de adulto. O aluno não pode, pois, ser reduzido a objeto passivo no curso das lições que constam atualmente de certo monólogo, não estabelecendo certa recíproca entre êle e o professor que, por certo, lhe despertaria estímulo decorrente do desejo de conjugar com a do professor a sua colaboração no momento da lição. (ABE, 1944, p. 249)

A centralidade da criança em tal processo e o papel desempenhado pela psicologia como fundamento teórico básico da educação são claramente explicitados nas considerações expressas sobre a formação do homem rural apresentadas no congresso.

A questão da educação como uma atividade que precisa ser compreendida tomando a relação do indivíduo com o meio é tematizada em alguns textos que ao caracterizarem a educação como sociabilidade dos indivíduos e como possibilidade de modificação do comportamento, definem-na como um processo de reconstrução da experiência, tal como defendido por Dewey. As teses evidenciam explicitamente sua vinculação ao pensamento escolanovista, conforme se pode observar: “Tudo o que existe é pois educativo; vida é educação. Daí o ser fundamental a consideração da realidade social, como a grande fonte de estímulo e conseqüente reação, isto é, de aquisição e reconstrução da experiência.” (ABE, 1944, p.257)

A tese de Alcimar Terra, por exemplo, propõe uma discussão da educação sob tal perspectiva, fazendo referência ao pensamento de Dewey.

E dêste aspecto, em que ‘moralidade e sociabilidade são sinônimos’, a educação é a ‘modificação do comportamento, conseqüência da permanente ‘reconstrução da experiência’. Tudo o que existe é pois educativo; Vida é educação. Daí o ser fundamental a consideração da realidade social, com a grande fonte de estímulo e conseqüente reação, isto é, de aquisição e reconstrução da experiência. (ABE, 1944, p. 257)

Se a educação se faz pela experiência a ser reconstruída, o que há para ser reconstruído relaciona-se ao trabalho. Importa ressaltar ainda a dimensão simbólica e socializadora presente no trabalho, tal como explicita Brandão (1999):

Mas o trabalho não é apenas a situação primordial do exercício do ensino da criança camponesa. Ele é tanto o horizonte social e econômico para o qual 'se ensina', quanto o valor simbólico e afetivo da vida camponesa. A socialização primária das crianças e adolescentes não é mais do que um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana do lugar, e a matriz das afeições de tais regras passa invariavelmente pelo *desejo do trabalho*. (BRANDÃO, 1999, p. 39, grifado no original).

A tese proposta por Floraci Artiaga Mendes sublinha essa centralidade da criança no processo educacional, referindo-se à necessidade de adaptação do professor e da escola às condições do ambiente. A autora faz referências ao interesse do educando, e das influências teóricas que deveriam orientar a formação dos professores. A escola, segundo a professora goiana, deveria “ser cada vez mais adaptável às mais diversas regiões, plasmando-se à feição do meio, atendendo às múltiplas solicitações ambientes, agindo porém, sempre sôbre êste, ativando-o, melhorando-o e nacionalizando-o” (ABE, 1944, p. 123). Segundo ela,

Saber encontrar oportunidades de interessar os alunos, saber criar um ambiente escolar agradável, saber conquistar a criança, conhecê-la, amá-la como um PESTALOZZI, para, pelo caminho do coração, acender-lhe a lâmpada sagrada do pensamento, eis o primeiro passo no caminho da vitória. O perfeito conhecimento da criança deve ser o centro do conhecimento educativo. Incrementar o estudo da biologia, psicologia e sociologia entre os professores, tornando obrigatório um curso de especialização dessas ciências, seria concretizar o elemento essencial do preparo técnico do professorado. O grito de ROUSSEAU em prol da criança ressoa ao longe como um clarim de guerra, sem ter até hoje encontrado eco nas paredes impassíveis das nossas escolas tradicionalistas... Contudo, depois que a criança, sob a influência do imortal pedagogo do EMÍLIO, passou a ser considerada como um ser psíquico especial, dotado de personalidade própria, com qualidades específicas, concepção esta de que decorreu tôda a renovação pedagógica dos nossos dias, não se pode alienar da perfeita formação profissional, um completo preparo especializado em relação à infância. (ABE, 1944, p. 123)

A tese faz ainda referência ao papel de alguns educadores brasileiros no processo de renovação pedagógica (principalmente no Distrito Federal, São Paulo e Minas Gerais) que atribuem ao professorado um lugar de destaque, e também traz uma concepção de que o conhecimento não é passível de transmissão e “deve ser conquistado pela própria criança, ativamente, rodeada de um ambiente todo propício, todo carinho, todo oportunidade, todo elucidativo, todo interessante, criado pela assistência amigável, dinâmica e incansável do professor” (ABE, 1944, p. 124). A autora ressalta o papel do movimento da Escola Nova em prol do

melhoramento educacional brasileiro, especialmente as contribuições de Ferrière, Froebel, Dewey, Rosseau, Pestalozzi, Claparède e Decroly, os quais poderiam emprestar ao campo educacional conhecimentos científicos para a compreensão da educação na infância.

A tese traz ainda a proposição de “se preparar o meio escolar do país para adoção oficial da escola nova” (ABE, 1944, p.126). É possível encontrar semelhança com tal idéia de renovação escolar em texto dessa mesma autora transcrito na Revista Oeste em 1944:

Concentraram-es, logo após, milhares de educadores notáveis, dos mais cultos paízes e, em Genebra, sob os céus puros dos Alpes, entre paisagens sonhadoras e tranquilas de alvas neves e lagos azuis, creou-se um novo Evangelho de paz para a humanidade ferida que se ia tentar redimir por uma política educacional baseada em purísimos princípios filosóficos (...). ‘E assim como aproxima os homens, a Escola Nova visa aproximar as nações’, é a legenda que nesse quadro de bíblica beleza inscreve o nosso Lourenço Filho. A política panamericana encontra um perfeito estímulo nêsse espírito da Escola Nova e assim se tornasse também legítima realidade essa união fraternal entre todos os povos do mundo! (OESTE, 1983, p. 682)

É interessante destacar similitudes entre o modelo de educação rural proposto em diversas teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação e os fins da escola rural referenciados por Lourenço Filho (1997) na ocasião da I Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE em 1927. Nas palavras de Lourenço Filho,

A escola da roça, regra geral, é a mesma escola verbalista da cidade, com as mesmas tendências literárias e urbanistas, que falha, assim, por inteiro, à missão que deverá cumprir. Qualquer trabalho de unificação deve tender a fixar os pontos característicos desses dois órgãos, essenciais na reorganização do ensino primário e diferenciados segundo o seu objetivo próprio de adaptação às necessidades de cada zona de produção. Tudo expresso consoante um mínimo de realização compatível com os recursos dos estados menos prósperos. Em resumo: a finalidade perfeita do ensino primário, irrealizável ainda em grande extensão do País, deve ceder o passo a uma finalidade transitória e incompleta. Norteada, porém, por um espírito de construção nacional, esta finalidade transitória pode ser melhorada com o ensino pré-vocacional e com o estabelecimento de instituições pós-escolares, cuja importância e necessidade não carece de grande demonstração. (LOURENÇO FILHO, 1997, p. 247)

O trabalho apresentado por Regina Freire Carvalhal faz referência a Lourenço Filho e destaca que a escola é um fator importante de socialização da criança. A autora ressalta que a instituição educativa deve adaptar os indivíduos ao meio, valorizando as experiências vividas pelos educandos. Para compor seu quadro teórico reporta-se ainda a Dewey e a Montessori, problematizando a temática da experiência e do interesse.

E o educando? Cada um constitui novo problema, exigindo do professor tem a ciência e as possibilidades de MARIA MONTESSORI de modo a poder, como num conto de fadas, transformar as picadas das mutucas, a penúria e a falta de conforto escolar numa 'fonte de interesse' que o possibilite a cooperar numa 'vida de solidariedade com os demais seres humanos'. (ABE, 1944, p. 356)

Acerca da criação de uma escola renovada para o meio rural, Américo Barreiros destaca a necessidade de criar uma escola de projetos:

'escola de projetos a DEWEY' em que, enfim, os alunos viessem a ser os próprios 'donos', ou seja escola de seleção técnica, de enriquecimento econômico e de aumento demográfico, destinado a criar uma raça sadia, constituída em elites de trabalhadores. (ABE, 1944, p. 559)

A discussão tematizada por Barreiros mescla a proposição de uma escola ativa com um ideário de sanitização social.

O trabalho desenvolvido na tese de Noêmia Saraiva de Mato Cruz refere-se à centralidade da criança em tal processo pedagógico. A escola rural que a autora propõe é a escola para o trabalho, relacionada ao cotidiano do camponês.

A escola rural, ao intensificar o ensino das questões que atingem a vida de relação com o homem, não deve se descuidar de fazer atraentes e interessantes as questões de sua vida vegetativa, que é a base daquela. Assim, não deve contrariar as disposições inatas da criança, cuja curiosidade se volve tôda para a natureza, que se lhe apresenta misteriosa, ora na semente que oculta uma vida; ora na pompa e luxo de uma flor, assim como na generosidade do fruto, na beleza dos ninhos, na variedade das formas coloridas dos insetos e na vida no fundo das águas, no seio da terra, no esplendor e na cólera dos céus. Essa curiosidade da criança e a inquietude física da idade são forças ponderáveis que a escola rural não deve desperdiçar, porém, aproveitar preciosamente. (ABE, 1944, p. 170)

A autora destaca que o processo educativo não se restringe às finalidades de ensino da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas,

mas compreende uma função que é de desenvolvimento e direcionamento das aptidões do indivíduo, adaptando-o ao meio.

Discussão análoga está presente na tese defendida por Deodato de Moraes, integrante da ABE, por ocasião da I Conferência Brasileira de Educação em 1927. Deodato de Moraes discute o papel da escola no meio rural, enfatizando que a instituição escolar deve ter um ensino que priorize as demandas sociais e econômicas da população rural, valorizando os habitantes do campo e elevando o prestígio do trabalho com a terra. O autor refere-se ao papel da Escola Nova, que segundo ele deve desenvolver uma educação que respeite a vontade, o sentimento e a inteligência da criança. A argumentação por ele realizada aponta ainda o imperativo de que essa escola satisfaça as necessidades do meio. O caminho para atingir essa organização escolar é a adoção de métodos descritos por Moraes que identificam os princípios dessa escola com a Escola Nova. Esse autor propõe de maneira explícita a educação da criança rural pela experiência com a terra. “E a criança, em pleno ar, em plena natureza, em plena vida, que vá aprendendo a plantar plantando, a criar criando, a vender vendendo” (MORAES, 1997, p. 195).

De maneira geral, as teses analisadas trazem para o debate acerca da educação rural, aspectos que são tomados como princípios relativos à Escola Nova, tais como interesse, experiência, observação, reflexão, desenvolvimento moral e adaptação dos métodos e técnicas de ensino às necessidades da criança.

Observou-se nas teses a proposição de uma educação rural que priorizasse o aprender fazendo proposto pelos escolanovistas. Os autores propunham nos textos que nas escolas rurais existissem campos de experiência, nos quais professores e alunos poderiam ensaiar o cultivo por meio de técnicas agrícolas modernas.

Assim, diversas disciplinas desenvolver-se-iam de maneira prática, propagando as noções de agricultura e empregando ao ensino um caráter pragmático, uma vez que se ocupariam de questões de imediata utilidade para o cotidiano do agricultor.

A concepção de educação defendida pelas teses destacam a ação, observação, prática, reflexão, comparação e experiência, como centrais no processo de aprendizagem da criança, aspectos estes característicos da pedagogia nova.

A análise dos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação revelou a existência de uma aproximação discursiva entre ruralismo pedagógico e escolanovismo, como parte do projeto de construção e transferência da capital de Goiás e da constituição de uma identidade formativa para a população rural em Goiás. A realização do evento fez parte da tentativa de modernização forjada no processo histórico de idealização e materialização da nova capital, celebrada em seu Batismo Cultural. Tal processo, embora apresente rupturas, expressa continuidades quanto à organização política e social, assentada na grande propriedade e revela a existência de uma tensão entre o arcaico e o novo presentes no contexto de expansão da fronteira agrícola.

A discussão referente à formação do homem do campo realizada pelos integrantes do congresso representava, para além dos debates pedagógicos, a polarização campo-cidade, ora tomados como universos sociais distintos e até mesmo opostos ora como contextos interdependentes e cuja complementaridade era fundamental para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, ao qual Goiás começava a integrar-se.

CONCLUSÃO

O presente estudo não se pretende definitivo, trata-se de uma interpretação histórica da educação em Goiás, embora o trabalho de análise das fontes documentais tenha levado ao estabelecimento de algumas conclusões acerca da educação rural em Goiás nas décadas iniciais do século XX.

O avanço do capitalismo em Goiás fez parte da expansão das áreas de fronteira no país. Esse movimento impôs algumas questões referentes à constituição do campo educacional no estado, dentre as quais se destacam a Missão Pedagógica Paulista, a Marcha para Oeste, a construção de Goiânia e a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.

As particularidades presentes no processo de desenvolvimento da educação rural em Goiás na segunda metade do século XX apresentam estreita relação com esses eventos que tiveram uma dimensão simbólica que contribuiu para o estabelecimento de políticas de formação do homem rural adequada ao modelo produtivo em curso no campo.

A tese procurou demonstrar que há nos discursos acerca da educação rural em Goiás, na primeira metade do século XX, uma justaposição entre ruralismo e escolanovismo, que subsidiou a formação de um perfil de trabalhador rural adaptado à reprodução da estrutura fundiária tradicional, coadunando práticas e teorias pedagógicas assentadas em matrizes epistemológicas diferentes.

O presente texto explorou inicialmente aspectos referentes à incorporação de Goiás ao cenário nacional, dando destaque aos ciclos de ocupação territorial ocorridos na história de Goiás, que objetivaram a conquista do ouro no século XVIII e a exploração da terra no século XX, elemento esse que se tornou objeto de capitalização.

A estruturação do setor agrário apresentou para a população rural do estado alguns desafios no que concerne à adequação aos novos métodos de trabalho requeridos pela modernização da produção agropecuária que se pretendia instaurar no campo. Nesse contexto, Goiás incorpora-se a um modelo produtivo que embora demandasse a utilização de novas formas de cultivo e manejo permanecia assentado sobre a grande propriedade.

Os elementos implicados nesse processo envolveram a compreensão da territorialização do estado de Goiás e de sua incorporação ao cenário econômico brasileiro, que se fez gradualmente pela expansão da fronteira. A discussão da expansão das fronteiras agrícolas e da integração dos espaços vazios ao cenário econômico nacional emerge como impulsionadora das propostas de educação do trabalhador rural, conformando tradição e inovação.

A proclamada modernização do pensamento pedagógico em Goiás iniciou-se na transição do século XIX para o século XX, tomando como referências para a proposição de políticas educacionais o método intuitivo. Já nos anos 1920 o discurso da renovação pedagógica insere-se nos currículos e programas escolares, na proposição do grupo escolar e no currículo da Escola Normal. Mas foi no final da década de 1920 que o embate entre tradição e modernidade se avolumou nos discursos políticos e nas regulamentações propostas para a instrução pública goiana, ocorrendo em 1929 uma reestruturação da organização escolar em Goiás, decorrente dos trabalhos realizados pela Missão Pedagógica Paulista.

O saldo do trabalho da Missão Pedagógica Paulista foi a reorganização do campo educacional em Goiás nos moldes da Escola Nova com a oferta de cursos de formação de professores, a promulgação de uma nova regulamentação para a educação primária e para o curso normal e ainda a publicação da *Secção Pedagógica no Correio Oficial*.

Embora a imprensa goiana propalasse que a Missão Pedagógica, formada por três professores, teria promovido a modernização do ensino em Goiás, é justo considerar que as reformas da instrução públicas das décadas anteriores já apresentavam uma tentativa de superação da escola tradicional.

Na esteira do movimento revolucionário de 1930, sintonizado com o ideário postulado por Vargas, o governo de Pedro Ludovico propôs a formulação de políticas educacionais que, embora se revestissem de um caráter inovador, eram marcadas pela continuidade das proposições pedagógicas presentes no governo da oligarquia dos Caiado.

O ideário da integração nacional promovido pela Marcha para Oeste e pelo Oitavo Congresso Brasileiro de Educação está presente nas falas de Pedro Ludovico e de Getúlio Vargas que projetavam a realização do evento em Goiânia como o coroamento de um projeto de expansão territorial e de incorporação produtiva do setor agrário à economia nacional, que tinha em Goiás uma referência importante.

A realização do congresso em Goiânia fez parte das atividades do Batismo Cultural da cidade, que além da apresentação da nova capital à sociedade brasileira, significou a celebração da aliança política entre Vargas e Ludovico, sendo perceptível um processo de construção simbólica da capital nascente.

A leitura dos trabalhos apresentados no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação de 1942 revela uma justaposição entre uma escola urbanizante assentada nas proposições pedagógicas da Escola Nova e a necessidade de ruralização do ensino proposta pelo ruralismo. Essa conclusão confirma a tese de que, em Goiás, a realização das reformas educacionais e do movimento pedagógico que se configurou a partir da década de 1920 teve como objetivo o desenvolvimento de um perfil formativo para os habitantes do campo que constituísse um *habitus* rural pela via da escolarização, integrando ideais de conservação e modernidade.

Os trabalhos apresentados no congresso denotam uma intencionalidade, inerente ao projeto político do Estado Novo, de contribuir para a formação nos habitantes do interior brasileiro de uma mentalidade agrícola, que resultasse no controle dos fluxos migratórios campo-cidade e ao mesmo tempo promovesse a ampliação da produtividade. O alcance de tais objetivos poderia ao mesmo tempo resolver a questão da integração nacional requerida pelo processo de expansão das fronteiras agrícolas e minimizar as tensões decorrentes da migração desordenada para as cidades.

A ideia de um país em marcha está presente nos discursos apresentados em torno das teses do congresso, o que confirma o caráter ideológico assumido pelo evento, mais político do que pedagógico.

A atividade congregou além de profissionais da educação pessoas de outros campos, havia médicos, sanitaristas, políticos, estatísticos entre outros, todos debruçados sobre as questões da educação primária do interior do país e das zonas de alto sertão. Os trabalhos apresentados por essas pessoas trataram de temas diversos correlatos à questão da educação rural, agrupados nesta tese em torno das categorias: 1) Formação da brasilidade; 2) Educação higienista e formação moral; 3) Políticas educacionais para o trabalhador rural e sua formação; 4) Terra, trabalho, sertão e homem do campo; 5) Ruralismo; 6) Educação e escola rural; 7) Escola ativa e renovação educacional.

A necessidade de renovação da educação escolar no campo adequasse, conforme se pode confirmar pela leitura das teses, às propostas de realização de uma educação pautada na experiência e no trabalho. Os objetivos do pragmatismo urbanista e industrialista característicos da Escola Nova se articulam aos princípios do ruralismo, em prol da lógica de modernização e integração do campo brasileiro, mais especificamente na década de 1940.

Nesse contexto ocorre uma valorização das terras do Centro Oeste, impulsionada pelas políticas colonizadoras do Estado Novo. Assim, postulado como um antídoto contra o urbanismo, o ruralismo nesse contexto congregava pessoas envolvidas na defesa dos problemas nacionais, tais como êxodo rural e analfabetismo.

A questão dos interesses das oligarquias rurais é subjacente às formulações do evento, que criticava o urbanismo e preconizava uma escola adaptada às condições de vida do educando, preocupada com o como fazer, de modo que a discussão acerca dos métodos e técnicas de ensino era recorrente.

Ideologicamente o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação cumpre seu papel de formação de uma unidade discursiva em prol da formação do homem do campo brasileiro. Os conhecimentos propostos para a instituição escolar

destinada às zonas rurais valorizavam um capital cultural inerente ao mundo agrário, e eram reforçadores de um *habitus* rural que se pretendia inculcar.

O ruralismo presente nas discussões do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação ratificava uma compreensão que caracterizava o Brasil por sua vocação agrícola, promovendo uma campanha em prol da fixação do homem ao campo e procurando despertar nos habitantes do campo o amor ao trabalho com a terra. Propunha-se a integração do homem do campo, pela via da escolarização, às condições do meio rural.

A articulação entre ruralismo e escolanovismo condensava a necessidade de modernização dos métodos agrícolas, controle dos fluxos migratórios campo-cidade, preservando os interesses agrários tradicionais e propondo a introdução de novas técnicas de produção e de manejo sem, no entanto, romper com a estrutura fundiária centrada na grande propriedade. Essa lógica formativa foi constitutiva do campo educativo goiano.

O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação realizado em Goiânia no ano de 1942 expressava os ideais da campanha nacionalista de Getúlio Vargas e defendidos por Pedro Ludovico em Goiás, sintetizados pela Marcha para Oeste. Embora o congresso promovido pela Associação Brasileira de Educação fosse uma atividade de caráter pedagógico, voltado para a discussão dos problemas capitais da educação brasileira, suas repercussões foram muito mais políticas do que educacionais.

A concepção utilitária de educação rural presente na maioria das teses do evento trata a educação rural sob a perspectiva de práticas de reabilitação de hábitos e condutas, compensação pela ausência de serviços públicos, adaptação do trabalhador às modernas técnicas de cultivo e manejo. Estava subjacente às proposições expressas nas discussões realizadas no congresso uma compreensão da educação como possibilidade de modernização das relações de produção.

Orientado pela tríade produção econômica, saneamento e educação, o certame, de maneira geral, defendia um modelo de educação rural reprodutor da estrutura agrária vigente, concentracionista e tradicional.

Isso explicita a ausência de um projeto de educação próprio dos povos do campo e revela a existência de planos elaborados pelos grupos detentores do poder político, no campo e nas cidades, propostos para a criação de uma cultura rural afeita aos interesses de desenvolvimento do capitalismo.

A proposta de escolarização rural tomada como bandeira pelos educadores agregados em torno do congresso teve como foco um movimento de ruralização do ensino como contraposição ao modelo urbanizante de escolarização. Não se trata de uma análise maniqueísta da situação, nem de defesa da escola nos moldes rurais ou urbanos. O que se questiona é a adoção ideológica pelos governantes de um discurso em prol da valorização do rural quando o que estava em vigência era uma política de desenvolvimento urbano-industrial assentada na exploração do trabalho agropecuário e de contenção dos fluxos migratórios campo-cidade como forma de alívio das tensões sociais ocasionadas pela ocupação desordenada das cidades.

A realização do evento em Goiânia constituiu-se como estratégia do campo político e no campo econômico. As discussões produzidas naquele contexto reverberaram no cenário educativo goiano contribuindo para sua institucionalização. Naquele dado momento, o jogo estabelecido no campo educacional, articulado pela elite goiana com a colaboração da Associação Brasileira de Educação e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, explorava o ruralismo pedagógico e o escolanovismo desfrutando das vantagens que tais propostas poderiam conferir aos grupos que estavam no poder, preservando sua condição de superioridade e dominação no interior da sociedade goiana, que continuou agrária e tradicional.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Amélia Garcia. *Estrutura fundiária em Goiás: consolidação e mudanças, 1850-1910*. Goiânia, UCG, 1993.

ALMEIDA BARROS, Aparecida Maria. *No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscanas no sudoeste goiano (1944-1963)*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. Tese de doutorado.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Objetivos da escola primária rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1944, p. 29-35.

BERNARDES, Carmo. *Perpetinha: um drama nos babaçuais*. Goiânia: UFG, 1991.

_____. *Nunila*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.

BOMENY, Helena. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: BOMENY, Helena (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 11 – 35.

BORGES, Barsanufio G. A Expansão da Fronteira Agrícola em Goiás. *História Revista UFG*, Goiânia, v. 01, n. 02, p. 37-55, 1996.

_____. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930-1960*. Goiânia: UFG, 2000.

_____. Integração capitalista do Brasil Central. In: *História Revista*. Goiânia, UFG, v. 13, n.1, p.1-19, jan./jun., 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras: 2005.

_____. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRETAS, Genesco F. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: UCG/SE, 1987.

_____. Escola Normal de Goiás: nascimento, apogeu, ocaso, (re) nascimento. In: ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. (orgs.). *As Escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2008, p. 279-288.

CALAZANS, Maria J. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (orgs.). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus, 1993, p. 15-40.

CAMPOS, Francisco Itami. *Mudança da capital: uma estratégia de poder*. In: BOTELHO, Tarcísio Rodrigues et al. *Goiânia: cidade pensada*. Goiânia: UFG, 2002, p. 169-184.

_____. *Coronelismo em Goiás*. 2. ed. Goiânia: Editora Vieira, 2003.

CANEZIN, Maria Teresa. LOUREIRO, Walderês. N. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.

CARNEIRO LEÃO, A. *Panorama Sociológico do Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/INEP, 1958.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Notas para Reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, agosto de 1988, p. 4-11.

CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. 2. ed. Goiânia: UFG, 2002.

_____. *A construção de Goiânia e a transferência da capital*. Goiânia: UFG, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. A Organização do Campo Educacional: As Conferências de Educação. In: *Educação & Sociedade*, ano III, n. 9, maio de 1981, p. 5-48.

DEWEY, John. DEWEY, John. *Vida e educação*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *Democracia e Educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

DUTRA, Eurico Gaspar. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra na abertura da sessão legislativa (1947). In: BRASIL. *A Educação nas Mensagens presidenciais (1890-1986)*. Brasília: INEP, vol. 1, p. 155-163.

ÉLIS, Bernardo. *Apenas um violão*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FAUSTO, Boris. *Getúlio Vargas: o poder e o sorriso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. *A invenção do "Jeca Tatu": educação e instrução na Primeira República*. São Paulo: PUC, 1992. Tese de Doutorado.

FONSECA, Hermes Rodrigues. Manifesto inaugural do Presidente da República, Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca, eleito para o quadriênio de 1910-1914. In: BRASIL. *A Educação nas Mensagens presidenciais (1890-1986)*. Brasília: INEP, vol. 1, 1987, p. 47-49.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca, na abertura da 3ª. sessão da 7ª. legislatura. (1911). In: BRASIL. *A Educação nas Mensagens presidenciais (1890-1986)*. Brasília: INEP, vol. 1, 1987, p. 50-52.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca, em 3 de maio de 1914, na 3ª. sessão da 8ª. legislatura. In: BRASIL. *A Educação nas Mensagens presidenciais (1890-1986)*. Brasília: INEP, vol. I, p. 55-58.

FRANÇA, Basileu Toledo. *Velhas escolas*. Goiânia: UFG, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LEAL, Humberto de Souza. *Correio Oficial*, nº 1.710, Seção Pedagógica, ano I, nº 2, de 21 de junho de 1930.

LENA, P. Diversidade da fronteira agrícola na Amazônia. In: AUBERTIN, C. (org.). *Fronteiras*. Brasília: Editora UnB, 1988.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. Campinas, Papyrus, 1986.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2007.

LOURENÇO FILHO, M. B. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XX, n. 52, out./dez., 1953, p. 61- 104.

_____. A uniformização do ensino primário no Brasil. In: COSTA, Maria J. Franco Ferreira; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: INEP, 1997, p. 244-249.

_____. *Tendências da Educação Brasileira*. 2. ed. Brasília: MEC/INEP, 2002.

LOVE, Joseph. Autonomia e interdependência: São Paulo e a Federação Brasileira, 1889-1937. In: CARDOSO, Fernando Henrique et al. *O Brasil Republicano – vol. I: Estrutura de Poder e Economia (1889-1930)*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand p.53-76.

MACHADO, Maria Cristina Teixeira. *Pedro Ludovico: Um tempo, um carisma, uma história*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1990.

MAGALHÃES, José Vieira Couto de. *Viagem ao Araguaia*. São Paulo: Editora Três, 1974.

MARTINS, José de Souza. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In: SCHWARCZ, Lília M. (org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea* – vol. 4. São Paulo: Companhia da Letras, 1998, p. 659-726.

_____. *Fronteira: A degradação do Outro nos confins do humano*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MENDES, Floraci Artiaga. A ruralização do ensino. In: *Revista de Educação e Saúde*. Goiânia, Imprensa Oficial, ano 14 nº. 29-30, agosto/setembro de 1946, p. 25-26.

_____. A ruralização do ensino. In: *OESTE* (Revista mensal). Goiânia: ano III, n. 22, novembro de 1944, p. 31-32. Reprodução fac-similar de 23 fascículos publicados em Goiânia no período de julho de 1942 a dezembro de 1944. Goiânia: UCG-CEF, 1983.

MENDONÇA, Sônia Regina. *O ruralismo Brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (org) *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007, p. 19-51.

_____. *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: UNESP, 2009.

MONTEIRO, Ofélia S. *Como nasceu Goiânia*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1938.

MORAES, Deodato. Rumo ao campo. In: COSTA, Maria J. Franco Ferreira; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: INEP, 1997, p. 194-196.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica: estado, sociedade e educação em Goiás (1930-1945)*. Goiânia: UFG, 1994.

_____. *O papel político-educativo de A Informação Goyana na construção da nacionalidade*. Goiânia: UFG, 2003.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 103-125.

NUNES PINTO, Rubia-Mar. *Goiânia, no 'coração do Brasil' (1937-1945): a cidade e a escola re inventando a nação*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009. Tese de doutorado.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola, 2003.

PENNA, Belisario. Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar. In: COSTA, Maria J. Franco Ferreira; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: INEP, 1997, p. 29-33.

_____. Política agrossanitária colonizadora e educadora. In: COSTA, Maria J. Franco Ferreira; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: INEP, 1997, p. 622-625.

PEREIRA, Eliane M. C. M. Goiânia, filha mais moça e bonita do Brasil. In: BOTELHO, Tarcísio Rodrigues et al. *Goiânia: cidade pensada*. Goiânia: UFG, 2002, p.13 – 69.

PESSOA, Epitácio da Silva. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Epitácio da Silva Pessoa, na abertura da primeira sessão da 11ª. legislatura. (1921). In: BRASIL. *A Educação nas Mensagens presidenciais (1890-1986)*. Brasília: INEP, vol. 1, 1987, p. 73-79.

PESSOA, Jadir de Moraes. *Saberes em festa: gestos de ensinar e aprender na cultura popular*. Goiânia: UCG/Kelps, 2005.

PIMENTEL, Antonio Martins de Azevedo. O Brasil Central. In: *A Informação Goyana*. Rio de Janeiro: ano 2, vol. 1, n.º. 7, de 15 de fevereiro de 1918, p.1.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 4, julho 1995: 5-27.

_____. Os conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945). In: *Educação e Filosofia*, vol. 15, n. 30, jul./dez., 2001, p. 9-22.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. O coronelismo numa interpretação sociológica. In: CARDOSO, Fernando Henrique et al. *O Brasil republicano: Estrutura de poder e economia*. Vol. I. T. 3. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 153-190.

RAMOS, Hugo de Carvalho. *Tropas e boiadas*. 8. ed. Goiânia: UFG/AGEPEL, 2001.

RAMOS, Victor de Carvalho. Um mundo desconhecido. In: *A Informação Goyana*. Rio de Janeiro: ano 1, vol. 1, n.º. 1, 15 de agosto de 1917, p. 9-10. In: *A INFORMAÇÃO GOYANA*, Governo do Estado de Goiás. Goiânia: AGEPEL, 2001. (Reprodução fac-similar em Cd-Rom da coleção completa da revista publicada no Rio de Janeiro por Henrique Silva e Americano do Brasil, no período de agosto de 1917 a maio de 1935).

_____. O Ensino em Goyaz.. Ano I, vol. I, nº 4, de 15 de novembro de 1917, p. 47-48. In: *A INFORMAÇÃO GOYANA*, Governo do Estado de Goiás. Goiânia: AGEPEL, 2001. (Reprodução fac-similar em Cd-Rom da coleção completa da revista publicada no Rio de Janeiro por Henrique Silva e Americano do Brasil, no período de agosto de 1917 a maio de 1935).

RODRIGUES, Anderson de Brito. *História da Psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação*. Goiânia: UFG, 2007. Tese de Doutorado.

ROMERO, Sílvio. *O Brasil social e outros estudos sociológicos*. Brasília: Senado Federal, 2001.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem às Nascentes do Rio São Francisco*. São Paulo: EDUSP, 1975.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.

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

SCANTIMBURGO, João. *Os Paulistas*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SERVA, A União e a educação nacional. In: COSTA, Maria J. Franco Ferreira; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: INEP, 1997, 642-648.

SILVA, Ana Lúcia. *A Revolução de 30 em Goiás*. Goiânia: Cãnone/AGEPEL, 2001.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

SILVA E SOUZA, Luiz Antônio da. Memória sobre o Descobrimento, Governo, População, e Cousas mais Notaveis da Capitania de Goyaz. In: TELES, José Mendonça. *Vida e obra de Silva e Souza*. Goiânia: Oriente, 1978, p. 71-139.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 109-161.

SOUZA, Vicente Umbelino. Ensino Rural. In: *Revista de Educação e Saúde*. Goiânia, Imprensa Oficial, ano 14, nº. 27-28, junho/julho de 1946, p. 43-44.

TEIXEIRA, Amália Hermano. O problema do ensino no norte do estado. In: *Revista de Educação e Saúde*. Goiânia, Imprensa Oficial, ano 12, nº. 23-24, fevereiro/março de 1946, p. 20-24.

TEIXEIRA, Pedro Ludovico. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Presidente da República pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira – Interventor Federal*, Relatórios de Governo, caixa 05, 1933. Arquivo Histórico Estadual.

_____. *Memórias*: auto-biografia. Goiânia: Cultura Goiana, 1973.

TORRES, Alberto. *A organização nacional; a Constituição*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938a.

_____. *O problema nacional brasileiro*: introdução a um programa de organização nacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938b.

TORRES FILHO, Artur. Educação rural e sua importância para a economia nacional. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XVI, n. 43, jul./set., 1951, p. 173-176.

VARGAS, Getúlio. Mensagem apresentada à Assembléia Constituinte pelo Chefe do Governo Provisório, Getúlio Dorneles Vargas, no ato de sua instalação no ano de 1933. In: BRASIL. *A Educação nas Mensagens presidenciais (1890-1986)*. Brasília: INEP, vol. 1, 1987, p. 121-131.

_____. *Diário*. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

VIANA, Oliveira. *Populações meridionais do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2005.

VIDAL E SOUZA, Candice. Batismo cultural de Goiânia: um ritual da nacionalidade em tempos de marcha para oeste. In: BOTELHO, Tarcísio Rodrigues et al. *Goiânia: cidade pensada*. Goiânia: UFG, 2002, p. 71-102.

VIGGIANO, Pedro. Campanhas de Alfabetização. In: *Revista de Educação e Saúde*. Goiânia, Imprensa Oficial, ano 14 nº. 29-30, agosto/setembro de 1946, p. 17-21.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (org) *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007, p. 155-196.

Fontes documentais:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). *Ata da Sessão Extraordinária do Conselho Diretor* realizada em 12 de fevereiro de 1942.

_____. *Programa do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação e Segunda Exposição de Educação, Cartografia e Estatística*. IBGE, 1942.

_____. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação* realizado em Goiânia em Junho de 1942. Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

GOIÁS. Lei nº 13, de 23 de julho de 1835. Leis de Goiás, caixa 1. Arquivo Histórico Estadual.

_____. Decreto nº. 1.233, de 15 de março de 1904. *Semanário Oficial*, ano VIII, nº 231, de 28 de março de 1904. Arquivo Histórico Estadual.

_____. Lei nº 527, de 07 de julho de 1916. *Correio Oficial*, ano 59, nº 89, de 21 de outubro de 1916. Arquivo Histórico Estadual.

_____. Lei nº 527, de 07 de julho de 1916. *Correio Oficial*, ano 59, nº 90, de 28 de outubro de 1916. Arquivo Histórico Estadual.

_____. Lei nº 631, de 02 de agosto de 1918. *Correio Oficial*, ano LXI, nº 186, de 07 de setembro de 1918. Arquivo Histórico Estadual.

_____. Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás. Decreto, 10.640, de 10 de fevereiro de 1930. Regulamentos – Goiás. Arquivo Histórico Estadual.

BRASIL. Senado Federal. Decreto-lei nº. 3.059, de 14 de fevereiro de 1941. Dispõe sobre a criação de Colônias Agrícolas Nacionais. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=18856>. Acesso em: 17 de outubro de 2011.

IBGE. Estatísticas do Século XX. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_pdf/educacao . Acesso em 20 de setembro de 2011.

IBGE. Anuário Estatístico do Brasil. In: Estatísticas do Século XX. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_pdf/educacao. Acesso em 20 de setembro de 2011.

IBGE. Recenseamento de 1920 - população do Brasil e das suas unidades políticas, segundo o grau de instrução e a idade. *Estatísticas do Século XX*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_pdf/populacao/1936/populacao1936aeb_1_3.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2011.

IBGE. Recenseamento de 1940 - Distribuição, segundo as Unidades da Federação e os principais caracteres individuais - Instrução. *Estatísticas do Século XX*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_pdf/populacao/1946/populacao_m_194_6aeb_14.pdf Acesso em: 25 de setembro de 2011.

Periódicos:

A INFORMAÇÃO GOYANA, Governo do Estado de Goiás. Goiânia: AGEPEL, 2001. (Reprodução fac-similar em Cd-Rom da coleção completa da revista publicada no Rio de Janeiro por Henrique Silva e Americano do Brasil, no período de agosto de 1917 a maio de 1935).

_____. Um excelente relatório, ano XIV, vol. XIII, n. 12, julho de 1930, p. 1-2. In: *A INFORMAÇÃO GOYANA*, Governo do Estado de Goiás. Goiânia: AGEPEL, 2001. (Reprodução fac-similar em Cd-Rom da coleção completa da revista publicada no Rio de Janeiro por Henrique Silva e Americano do Brasil, no período de agosto de 1917 a maio de 1935).

_____. Ainda a mudança da capital de Goyaz. Ano XVI, nº. 5, dezembro de 1932, In: *A INFORMAÇÃO GOYANA*, Governo do Estado de Goiás. Goiânia: AGEPEL, 2001. (Reprodução fac-similar em Cd-Rom da coleção completa da revista publicada no Rio de Janeiro por Henrique Silva e Americano do Brasil, no período de agosto de 1917 a maio de 1935).

_____. A mudança da capital – Decreto nº. 3.359 de 18 de maio de 1933. Ano XVII, vol. XVII, nº. 10, maio de 1933, *A INFORMAÇÃO GOYANA*, Governo do Estado de Goiás. Goiânia: AGEPEL, 2001. (Reprodução fac-similar em Cd-Rom da coleção completa da revista publicada no Rio de Janeiro por Henrique Silva e Americano do Brasil, no período de agosto de 1917 a maio de 1935).

GOIÁS. *Correio Oficial*, ano XLVII, nº 16, de 19 de abril de 1884. Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano LXXIV, nº 1.610, de 26 de setembro de 1929. Arquivo Histórico Estadual, p. 6. Telegrama do governo de São Paulo nomeando Humberto de Souza Leal.

_____. ano CI, nº. 3.538, de 26 de outubro de 1937. Arquivo Histórico Estadual.

_____. Ano CII, nº. 3.808, de 24 de dezembro de 1938. Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano 105, nº 4.378, de 5 de junho de 1942. Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano 105, nº 4.384, de 13 de junho de 1942. Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano 105, nº 4.385, de 16 de junho de 1942. Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano 105, nº 4.387, de 18 de junho de 1942. Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano 105, nº 4.388, de 19 de junho de 1942. Arquivo Histórico Estadual.

GOIÁS. Diretoria Geral de Educação. *Revista de Educação*. Goiânia, ano 3, nº. 9, novembro/dezembro, 1939, Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano LXXIV, nº 1.621, de 24 de outubro de 1929. Arquivo Histórico Estadual, p. 6. Noticiário

_____, ano LXXIV, nº 1.625, de 5 de novembro de 1929. Arquivo Histórico Estadual, p. 7. Curso de aperfeiçoamento.

_____. ano LXXIV, nº 1.693, Seção Pedagógica, ano I, nº 1, de 6 de maio de 1930. Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano LXXV, nº 1.710, Seção Pedagógica, ano I, nº 2, de 21 de junho de 1930. Arquivo Histórico Estadual.

OESTE (Revista mensal). Reprodução fac-similar de 23 fascículos publicados em Goiânia no período de julho de 1942 a dezembro de 1944. Goiânia: UCG-CEF, 1983.

ANEXOS

ANEXO I

Delegações e Representações participantes do Congresso

Ministério da Justiça e Negócios Interiores — MÁRIO PEÇANHA
Ministério da Marinha — comandante CARLOS DA SILVEIRA CARNEIRO
Ministério das Relações Exteriores — Dr. RENATO DE ALMEIDA e cônsul
ROBERTO ASSUNÇÃO
Ministério da Agricultura — agrônomo ARQUIMEDES LIMA CÂMARA
Ministério da Educação — DÉIA VELOSO BARROS
Território do Acre — Dr. RÔMULO DE ALMEIDA
Pará — Dr. PERNAMBUCO FILHO, secretário da Educação
Maranhão — Dr. PLÍNIO OLINTO
Piauí — Dr. João Bastos, diretor do Departamento Estadual de Estatística
Ceará — padre José Bruno Teixeira, diretor do Departamento de Educação
Pernambuco — D. DÉBORA MARINHO REGO FELÓ, inspetora escolar
Alagoas — padre Luiz Meheiros Neto, diretor do Departamento de Educação
Sergipe — professor João Carlos de Almeida, diretor do Departamento Es-
tadual de Estatística
Bahia — Dr. Antonino de Oliveira Dias, diretor do Departamento da Edu-
cação
Rio de Janeiro — Dr. Rubens Falcão, assistente do diretor do Departamento
de Educação
São Paulo — professor Quintiliano José Sitrângulo, assistente do diretor
geral do Departamento de Educação
Paraná — Dr. Hostílio César de Sousa Araújo, diretor geral de Educação
Santa Catarina — professores Roberto Moreira e Luiz Trindade
Rio Grande do Sul — Ernesto Pelanda e Ney de Almeida Brito
Mato Grosso — Filogônio Correia
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — Albino Joaquim Peixoto Júnior,
Dulcis Kanitz Viana, Elisa Dias Veloso e Jacir Maia
Conselho Nacional de Geografia — Dr. Virgílio Correia Filho e professor
Francis Ruellan
Escola Nacional de Educação Física — professor Moreira de Sousa
Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro —
Eduardo Lopes Rodrigues
Centro do Professorado Primário de São Paulo — professor Sud Mennucci
Casa do Estudante do Brasil — Oldegar Franco Vieira, Cleodon da Costa
Lima e Cláudio Medeiros Lima
Centro de Estudos Sociais da Faculdade Nacional de Filosofia — Maurício
Vinhas de Queiroz
Liga Brasileira de Higiene Mental — Dr. Plínio Olinto e Dr. Osvaldo Camargo
Instituto Benjamin Constant — Francisco José da Silva e Francisco Ribeiro
do Rosário
Grupo Escolar Rural de Butantã, São Paulo — professora Noêmia Saraiva
de Matos Cruz, diretora
2.ª Delegacia Regional do Ensino, Rio Grande do Sul — Nair Maria Becker
Grupo Escolar Rural de Dois Córregos, Piracicaba, São Paulo — Manuel
Rodrigues Lourenço, diretor.
Grupo Escolar Bias Fortes, Barbacena, Minas Gerais — Inez Placeti
Grupo Escolar 10 de Novembro, Catalão, Goiás — Elvira Righetto Falleiros
Professorado da Cidade de Goiás — Ieda Sócrates do Nascimento
Município de Goiandira, Goiás — Eliel Almeida Martins

ANEXO II

Índice dos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação – Realizado pela Associação Brasileira de Educação em 1942 (ABE, 1944)

ÍNDICE

Introdução	III
------------------	-----

PRIMEIRA PARTE

I — ANTECEDENTES E TRABALHOS PRELIMINARES DO CONGRESSO E DA EXPOSIÇÃO ANEXA	
1. Os congressos promovidos pela Associação Brasileira de Educação ...	3
2. Exposições de Educação e Estatística com a colaboração do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	3
3. Resoluções dos conselhos dirigentes do I.B.G.E.	4
4. Regulamento Geral do Congresso	6
5. Comissões e relatores	8
6. Propaganda	10
7. Movimento de teses	10
II — REUNIÃO DO OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO	
1. A caravana da A.B.E.	11
2. Delegações e representações	12
3. Eleição das Comissões	12
4. Sessões plenárias	13
5. Várias notas	19
6. Festas e homenagens aos congressistas ...	21
III — A REALIZAÇÃO DA SEGUNDA EXPOSIÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CARTOGRAFIA E ESTATÍSTICA	
1. Solenidade de abertura	23
2. <i>Stand</i> s das representações federais e regionais	26
3. Festividades e encerramento	28
IV — O “BATISMO CULTURAL” DE GOIÂNIA	
1. A nova metrópole	30
2. As solenidades inaugurais	30
3. Certames civicos e culturais e outras festividades	34

SEGUNDA PARTE

I — DELIBERAÇÕES E VOTOS DO PLENÁRIO	
1. Conclusões sôbre os temas do programa	41
2. Indicações	47
3. Moções	51
II — COMUNICAÇÕES	
1. As demonstrações folclóricas de Goiânia — RENATO DE ALMEIDA, representante do Ministério das Relações Exteriores	55
2. Internatos rurais — PERNAMBUCO FILHO, delegado do Estado do Pará	65
3. Ruralismo e Professorado — RÔMULO DE ALMEIDA, delegado do Território do Acre	66

TERCEIRA PARTE

I — TEMA GERAL: A educação primária fundamental — objetivos e organização: a) nas pequenas cidades e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas do alto sertão.

Relatório, Prof. RAUL BITTENCOURT	79
1. A educação primária fundamental — Objetivos e organização, CELSO KELLY	95
2. A escola primária nas zonas de imigração, TURIANO FLÁVIO DE ANDRADE	101
3. A educação primária fundamental nas zonas de alto sertão, OFÉLIA SÓCRATES DO NASCIMENTO MONTEIRO ...	103
4. Haverá diferença entre os objetivos gerais da educação ministrada nos dois tipos de escola: rural e urbana? DULCIE KANITZ VICENTE VIANA	107
5. A educação primária fundamental nas zonas rurais de imigração, H. LADGEN	111
6. A educação primária na zona rural, LUCIANO LOPES ...	115
7. A educação primária nas zonas de alto sertão — O problema do índio, J. LOPES RODRIGUES	119
8. A educação primária fundamental — Objetivos e organização, FLORACI ARTIAGA MENDES	123
9. Aspectos psicológicos do estudante do curso primário, NICOLAU BALAZS BARROS	127
10. Aspecto matogrossense do ensino rural, GERVÁSIO LEITE	135
11. Organização e providências educacionais necessárias no Brasil, MÁRIO PINTO SERVA	143
12. O ensino primário e a execução do Convênio de Estatísticas Educacionais, JOÃO CARLOS DE ALMEIDA	149
13. A educação rural nas zonas rurais comuns, NOÊMIA SARAIVA DE MATOS CRUZ	169
14. A instrução primária para os cegos, FRANCISCO JOSÉ DA SILVA	173
15. Rápida análise da educação primária em geral, MARIA MENDES PEREIRA	175
16. O papel da mulher na educação rural, MARINA DE GODOY BEZERRA	181
17. Problemas de ensino agrícola no Brasil, ARTUR TÔRRES FILHO	185
18. A escola e a Cruz Vermelha Juvenil, MARIA ESOLINA PINHEIRO	189
19. A estrada no ensino da geografia na escola primária rural, AFONSO VÁRZEA	193
20. O ensino primário em Mato Grosso, FRANCISCO A. FERREIRA MENDES	197
21. A educação primária fundamental na zona rural comum: objetivos e organização, ALCEU BRANDÃO	203
22. O ensino profissional, GERALDO GOULART DA SILVEIRA ...	205
23. A educação primária fundamental, FRANCISCO L. AZEVEDO	215
24. O problema do ensino primário na zona rural comum, OLAVO DE CARVALHO	223
25. O ensino nas zonas de alto sertão, JOSÉ D'OLIVEIRA BARRETO	225
26. O problema das zonas de colonização, LINO AVANCINI ...	227
27. A educação primária fundamental — Objetivos e organização, FRANCISCO ALVES MOURÃO	231
28. Objetivo e organização da escola primária, JOSÉ DE SOUSA MAGALHÃES	241
29. Exposição sobre assuntos educacionais, JOSÉ I. GUIMARÃES	249
30. A escola primária nas pequenas cidades e vilas do interior, CELINA AIRLIE NINA	251
31. Organização de classes de analfabetos, JACIR MAIA ...	253
32. Atividades sociais do aluno rural, ALCIMAR TERRA	257

INDICE

VII

II — TEMA ESPECIAL N.º 1: O provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade não escolar; o problema da obrigatoriedade.	
A) Relatório, J. P. COELHO DE SOUSA	259
B) Suplemento ao relatório, ERNESTO PELANDA	262
1. O provimento de escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade não escolar; o problema da obrigatoriedade, ELMIRA FLORES CABRAL	265
2. Plano geral de alfabetização, CLDOMIR ALBUQUERQUE, OTAVIANO JOSÉ CORREIA JÚNIOR e JOAQUIM DO MARCO..	269
3. O provimento de escolas para toda a população em idade escolar e escolas especiais para analfabetos em idade não escolar; o problema da obrigatoriedade, FRANCISCO L. AZEVEDO	275
III — TEMA ESPECIAL N.º 2: Tipos de prédios para escolas primárias e padrões de aparelhamento escolar, consideradas as peculiaridades regionais.	
Relatório, Professor A. ALMEIDA JÚNIOR	279
Região, tradição e prédios escolares, MAURÍCIO VINHAS DE QUEIROZ	285
IV — TEMA ESPECIAL N.º 3: O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência.	
Relatório, Prof. SUD MENNUCCI	289
1. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência, J. MOREIRA DE SOUSA	301
2. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência, MANUEL PIO DE SARAIVA LEÃO	307
3. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência, AMÉRICA MONTEIRO DE ARAÚJO	311
4. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência, VÍTOR COELHO DE ALMEIDA	317
5. A contribuição da União para a formação do professor primário rural, RUI GUIMARÃES DE ALMEIDA	321
6. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência, JOSÉ LIMONGI SOBRINHO	325
7. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência, PAULO MONTE SERRAT	327
8. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência, IRMÃ MARIA VITORINA	331
9. Problemas do ensino rural brasileiro, AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA	335
10. O professor primário das zonas rurais, DAVI GRISI....	341
11. O professor primário das zonas rurais formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência, D. AMARO VAN EMELEN, O.S.B.	343
12. Formação e aperfeiçoamento do professor rural, CELSO KELLY	347
13. Assistência intelectual ao professor, CELSO KELLY	349
14. O professor rural na capital da República, REGINA FREIRE CARVALHAL	353
15. O professor primário das zonas rurais, M. APARECIDA DE OLIVEIRA	359

16.	O professor na liderança da comunidade rural, FERNANDO TUDE DE SOUSA	365
17.	O professor primário — Perfil de uma professora em zona rural, MARIA DA GLÓRIA MAIA E ALMEIDA	369
18.	Formação do professor primário das zonas rurais: necessidade de conhecimento teórico e prático de jogos infantís, RUTE GOUVEIA	373
V — TEMA ESPECIAL N.º 4: A freqüência regular à escola — O problema da deserção escolar — Assistência aos alunos — Transporte — Internatos e semi-internatos.		
	Relatório, Prof. MARIA DOS REIS CAMPOS.....	379
1.	As visitadoras sociais escolares resolvendo o problema da deserção escolar e concorrendo para a freqüência regular à escola, ROSA VALIM DE CARVALHO	391
2.	A freqüência regular à escola — O problema da deserção escolar — Assistência aos alunos — O problema da obrigatoriedade, CLODOMIR ALBUQUERQUE	397
3.	A assistência aos alunos — Assistência sanitária, Nômia Saraiva de Matos Cruz	401
4.	A freqüência regular à escola — O problema da deserção — Assistência aos alunos, JOSÉ CAMARINHA NASCIMENTO	405
5.	Freqüência à escola, CELSO KELLY ..	409
6.	A freqüência regular à escola — O problema da deserção escolar — A assistência ao aluno — Transporte — Internatos e semi-internatos, FRANCISCO L. AZEVEDO	411
7.	A freqüência à escola, VILOBALDO NEVES FREITAS.....	417
8.	A freqüência regular à escola, Professoras da Escola Normal do Colégio Santa Clara de Golânia ..	421
9.	A freqüência regular à escola	431
10.	A freqüência regular à escola, Prof. ALFREDO DE FARIA CASTRO	437
11.	O problema da educação, Prof. RAIMUNDO MOREIRA DOS SANTOS	441
VI — TEMA ESPECIAL N.º 5: Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária, para escolas de nível mais alto ou para o trabalho.		
	Relatório, Prof. HELENA ANTIPOFF	445
VII — TEMA ESPECIAL N.º 6: O rendimento do trabalho escolar — O problema das medidas.		
	Relatório, Prof. ULISSES PERNAMBUCANO	461
1.	O rendimento do trabalho escolar — O problema das medidas, CELINA PADILHA	467
2.	O problema das medidas, JOÃO RIBAS DA COSTA	471
VIII — TEMA ESPECIAL N.º 7: As “missões culturais” como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social		
	Relatório <i>ad-hoc</i> , DÉA VELOSO BARROS	477
1.	As missões culturais como instrumento de penetração cultural, H. E. ALVIM PESSOA	481
2.	Missões culturais racionalizadas, GERMANO JARDIM	485
3.	A orientação do ensino e as missões culturais, JURACÍ SILVEIRA	491
4.	O Serviço Social Rural Itinerante, MARIA ESOLINA PINHEIRO ..	499
5.	O cinema nas missões culturais, FRANCISCO VENÂNCIO FILHO	503
6.	Missões culturais, A. GAVIÃO GONZAGA	507
7.	Sugestões sobre missões culturais, DÉA VELOSO BARROS .	511

INDICE

IX

8. As missões culturais como instrumento de penetração cultural, FRANCISCO L. AZEVEDO	515
9. As missões culturais como instrumento de penetração cultural, JOAQUIM ALVES	521
10. As missões culturais, JOSÉ DE OLIVEIRA ORLANDI	525
IX — TEMA ESPECIAL N.º 8: As “colônias-escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada.	
Relatório, Prof. J. MOREIRA DE SOUSA	529
1. Organização e educação do Brasil rural pelas colônias-escolas, M. A. TELXEIRA DE FREITAS	541
2. Educação e socialização das populações rurais pelas colônia-escolas, GERMANO JARDIM	545
3. As colônias-escolas como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada, M. E. ALVIM PESSOA	549
4. As colônias-escolas como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada, FRANCISCO L. AZEVEDO	553
5. As colônias-escolas como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada, AMÉRICO BARREIROS	557
6. As colônias-escolas como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada, JUVENAL PAIVA PEREIRA	561
X — TEMA ESPECIAL N.º 9: A coordenação dos esforços e recursos da União, dos Estados, dos Municípios e das instituições particulares, em matéria de ensino primário.	
Relatório, LEVÍ CARNEIRO	565
1. A coordenação dos esforços e recursos em matéria de ensino popular	577
2. A coordenação dos esforços e recursos da União, dos Estados, dos Municípios e das instituições particulares, em matéria de ensino primário, FRANCISCO L. AZEVEDO	579
3. A coordenação dos esforços e recursos da União, dos Estados, dos Municípios e das instituições particulares, em matéria de ensino primário, ELMIRA FLORES CABRAL	583
4. Convênios interadministrativos, HEITOR ELOI ALVIM PESSOA	587
5. A cooperação federal, estadual e municipal na solução do problema dos prédios escolares, ALBERTO VOLLET SACHS	591
6. Fórmula cooperativista para a solução dos problemas do ensino, RAUL LIMA	595
XI — TRABALHOS NÃO DEVIDAMENTE ENQUADRADOS NO PROGRAMA	
Relatório, Dr. FREDERICO MEDEIROS e Professores AGNELO ARLINGTON FLEURÍ e EDMAR PEREIRA	599
1. Seleção de alunos e especialização de professores, VICENTE GUIMARÃES	607
2. Provimento de escolas para analfabetos na idade pré-escolar, MARIA DAS DORES SILVA BERLINCK	609
3. Memória sôbre as humildes origens da Escola Normal Rural de Juazeiro, no Ceará, J. MOREIRA DE SOUSA...	613

ANEXO III

Fotos que ilustram os anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação de
1942 (ABE, 1944).

Associação Brasileira de Educação



Anais do Oitavo Congresso
Brasileiro de Educação

Goiania — Junho de 1942

1944
Serviço Gráfico do A. B. G. E.
Rio de Janeiro



Dr. Pedro Ludovico Teixeira

*Interventor Federal em Goiás, Fundador de Goiânia e que presidiu
a abertura do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*



Flagrante da visita feita pela caravana da Associação Brasileira de Educação ao Sr. Interventor Federal em Goiás



Solenidade de instalação do Congresso Brasileiro de Educação, quando discursava o seu presidente, Sr. José Augusto.



Aspecto da reunião de uma das comissões, no edifício da Escola Técnica de Goiânia.



O professor Vasco dos Reis, quando pronunciava o seu discurso no banquete oferecido pelo Governo de Goiás aos participantes do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.



Flagante do banquete oferecido pelo Governo de Goiás aos congressistas, quando discursava o Professor A ALMEIDA JÚNIOR, em nome dos homenageados



Banquete oferecido pelo Governo de Goiás aos participantes do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação



Recepção oferecida pelo Sr. Interventor Federal em Goiás e pela Sra. PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA



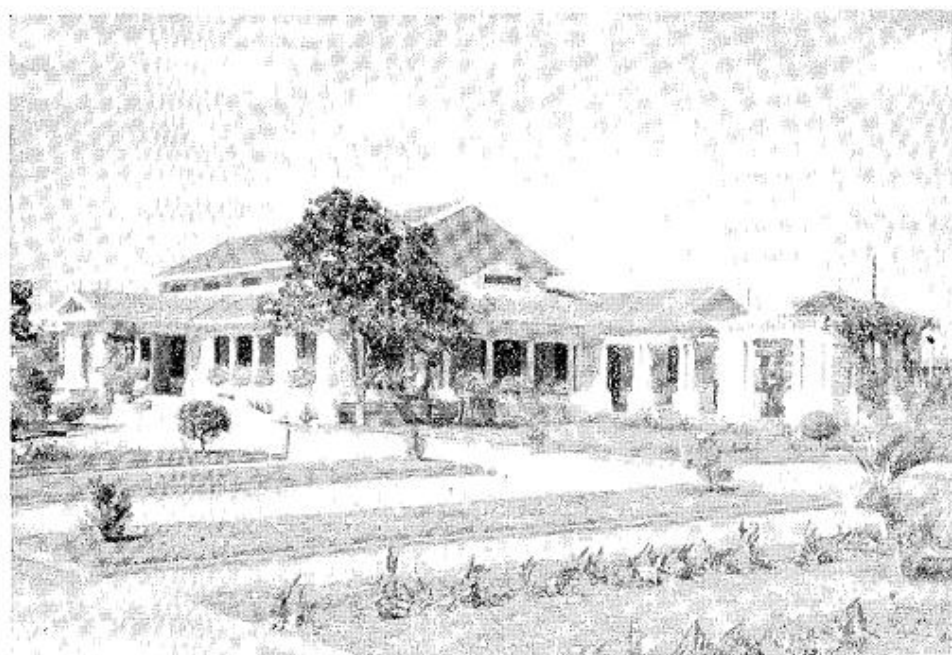
Grupo de senhoritas presentes ao baile oferecido aos congressistas, pelo Sr. Interventor Federal em Goiás e pela Sra. PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA.



Churrasco oferecido aos congressistas pelo Sr Interventor Federal em Goiás e Sra. PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA



Demonstração de ginástica por alunas da Escola Normal de Goiás, em homenagem aos congressistas.



Sede do Automóvel Clube de Goiás, onde se realizaram várias festividades dedicadas aos membros do Congresso



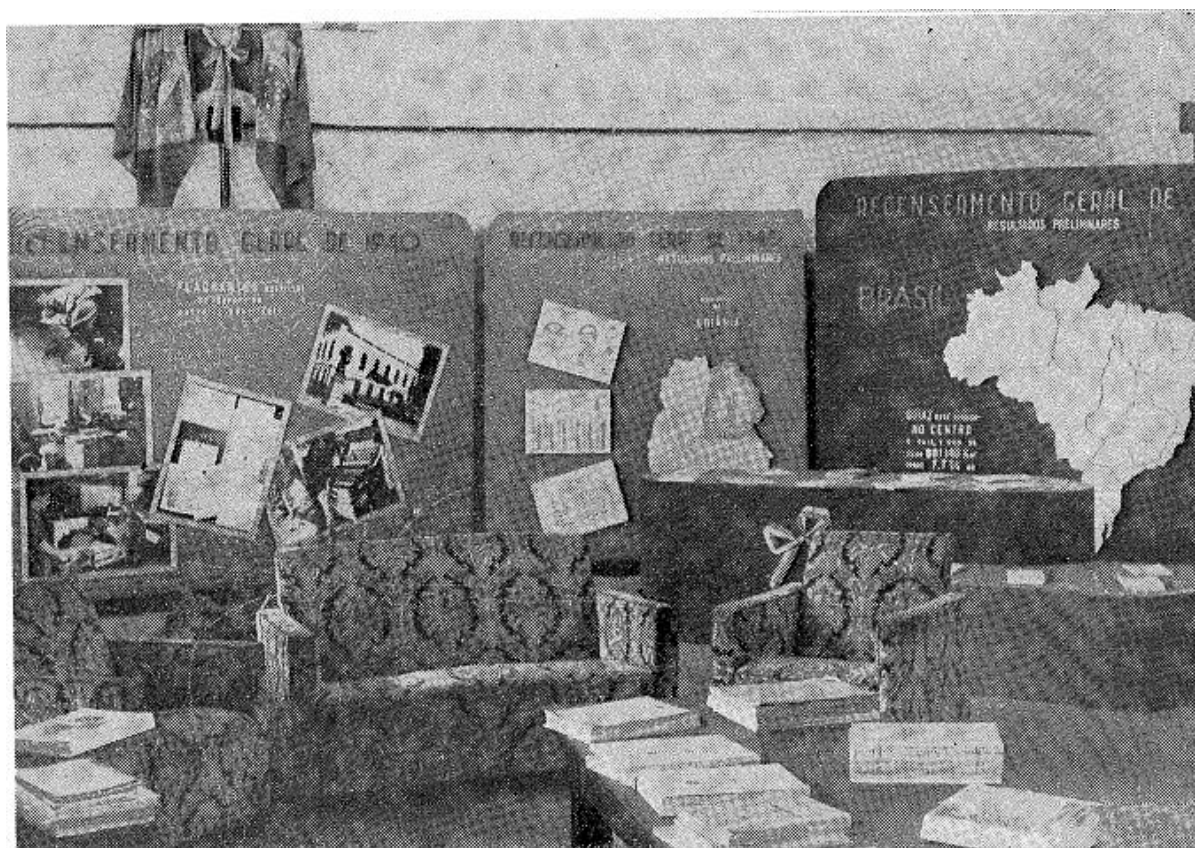
Entrada principal para o recinto das Exposições, vendo-se a parte do edifício da Escola Técnica onde funcionaram o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação e as Assembleias Gerais dos Conselhos do I B G E



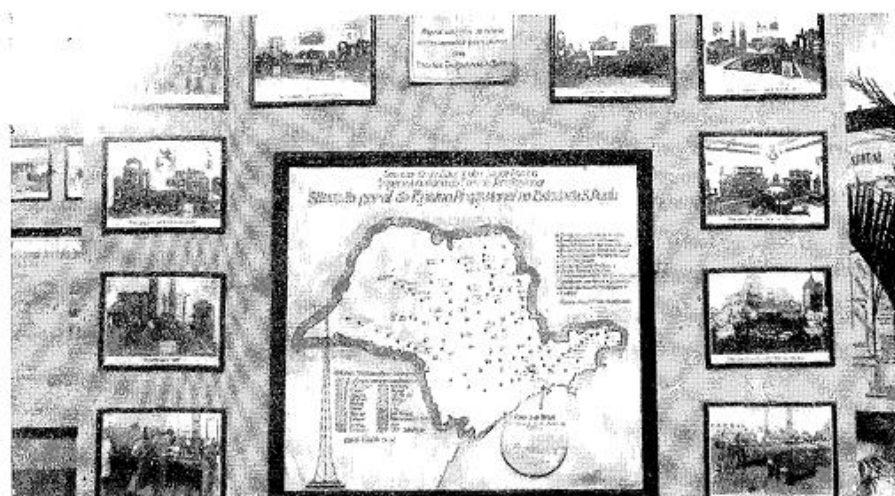
Flagrante da abertura da Segunda Exposição Nacional de Educação, Cartografia e Estatística, tomado quando a Sra PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA desatava a fita simbólica



Ato de encerramento das Exposições, quando discursava, em nome do I. B. G. E., o Professor LICÍNIO DE ALMEIDA.



Hall e stand principal da Segunda Exposição Nacional de Educação, Cartografia e Estatística



Detalhe do grande stand do Estado de São Paulo



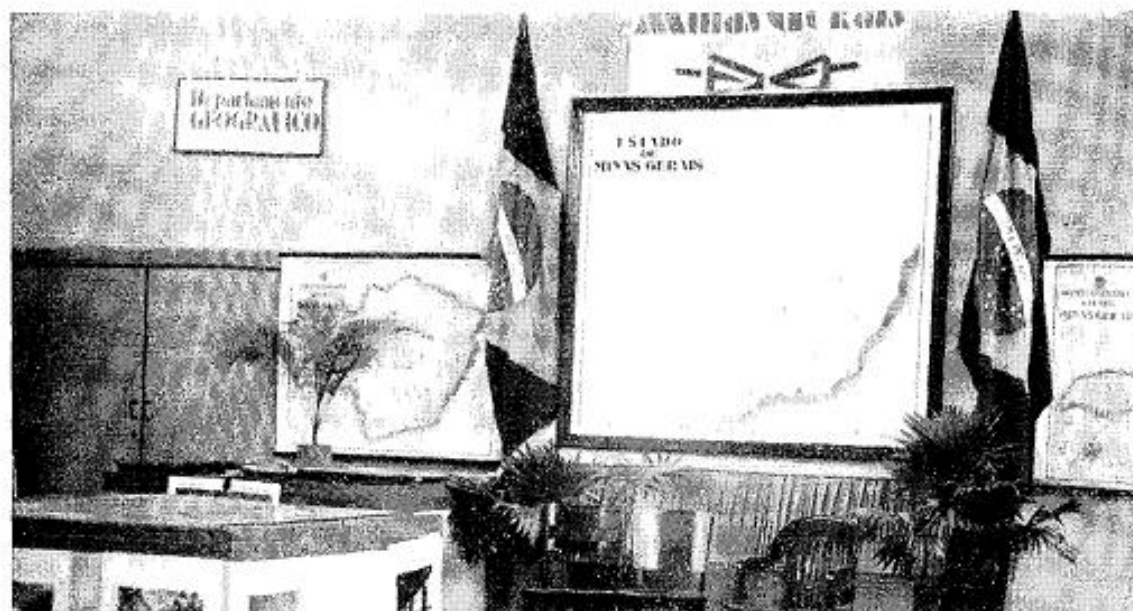
Gráfico, de bela montagem, como parte da contribuição de Goiás



Outro gráfico mural da contribuição de Goiás



Aspecto da interessante representação de Minas Gerais



Outro detalhe da representação de Minas Gerais



Um aspecto do stand da Paraíba



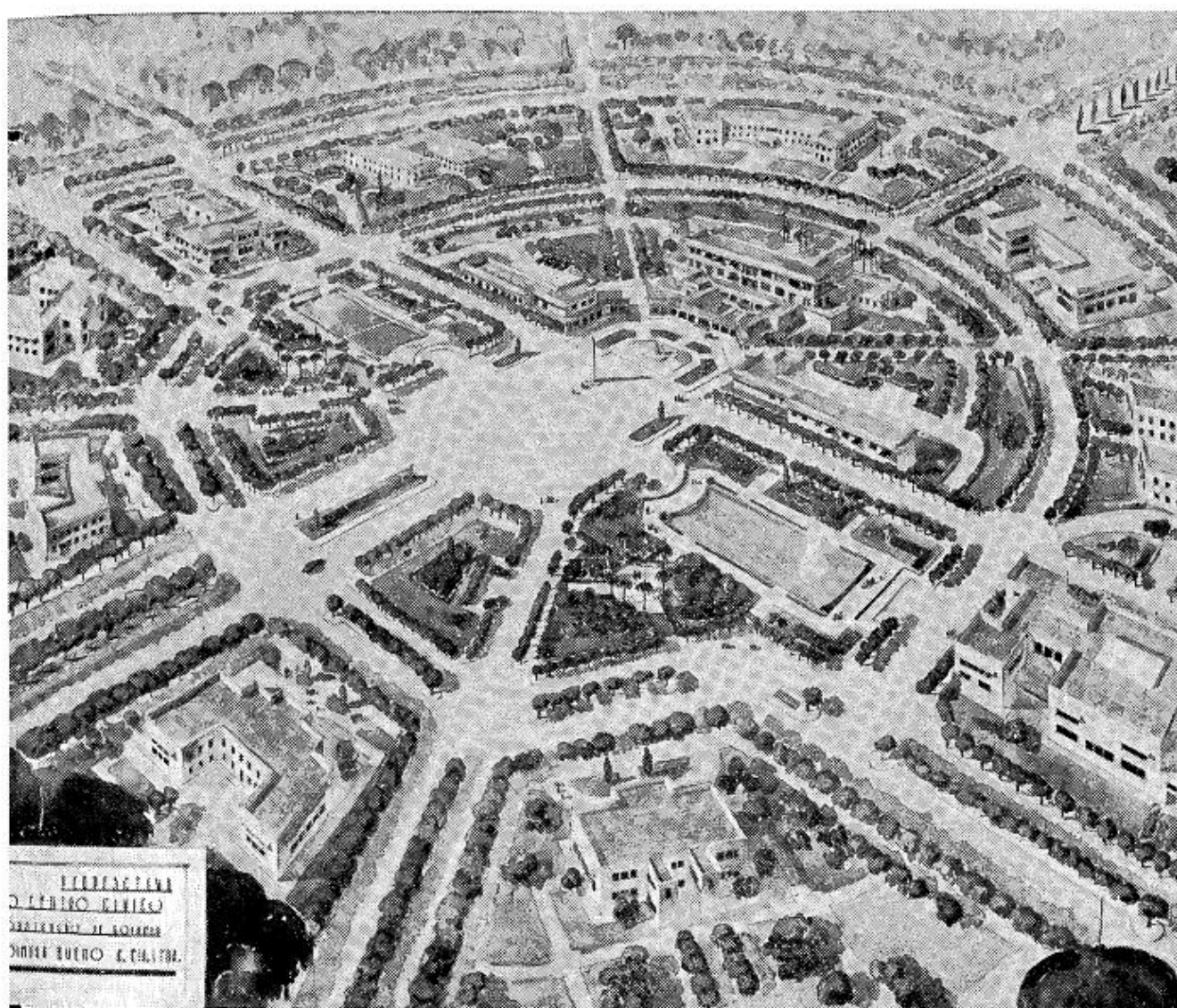
Solene ato inaugural da nova metrópole goiana, quando discursava o Sr. Interventor PAULO LUDOVICO



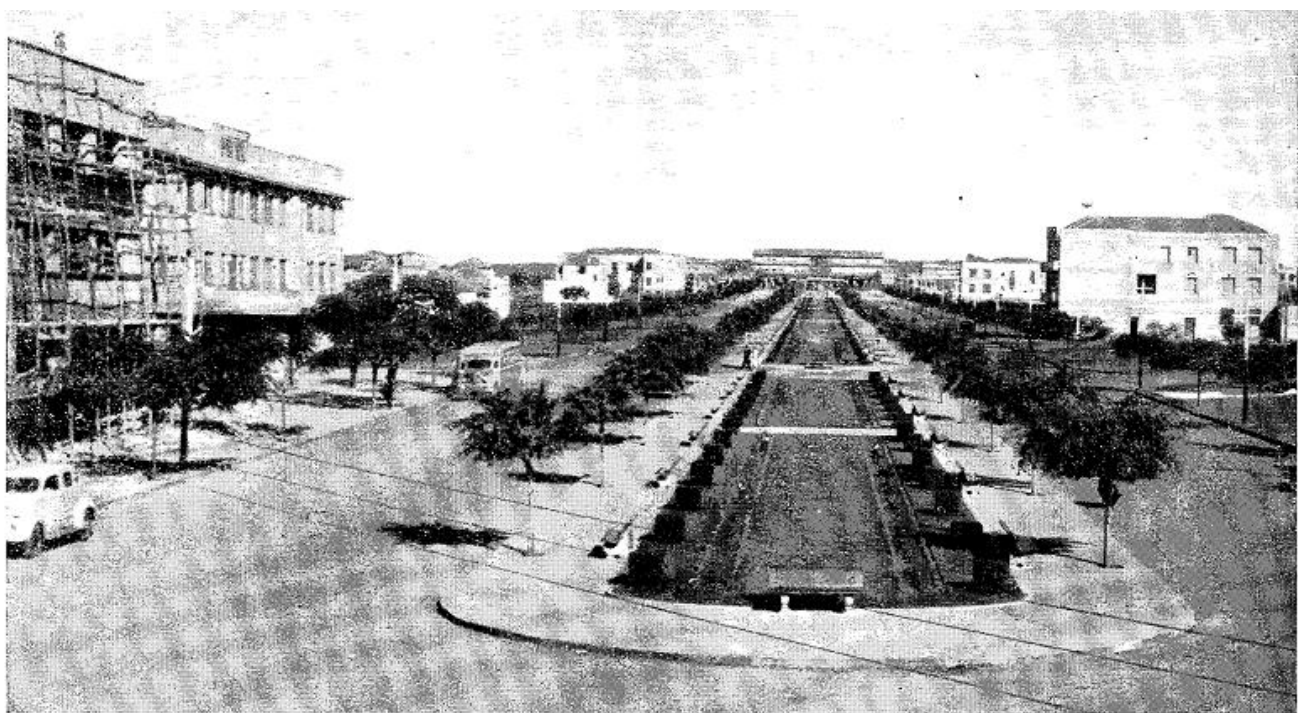
O edifício do Cine Teatro, onde se realizaram as principais cerimônias do "batismo cultural" de Goiânia



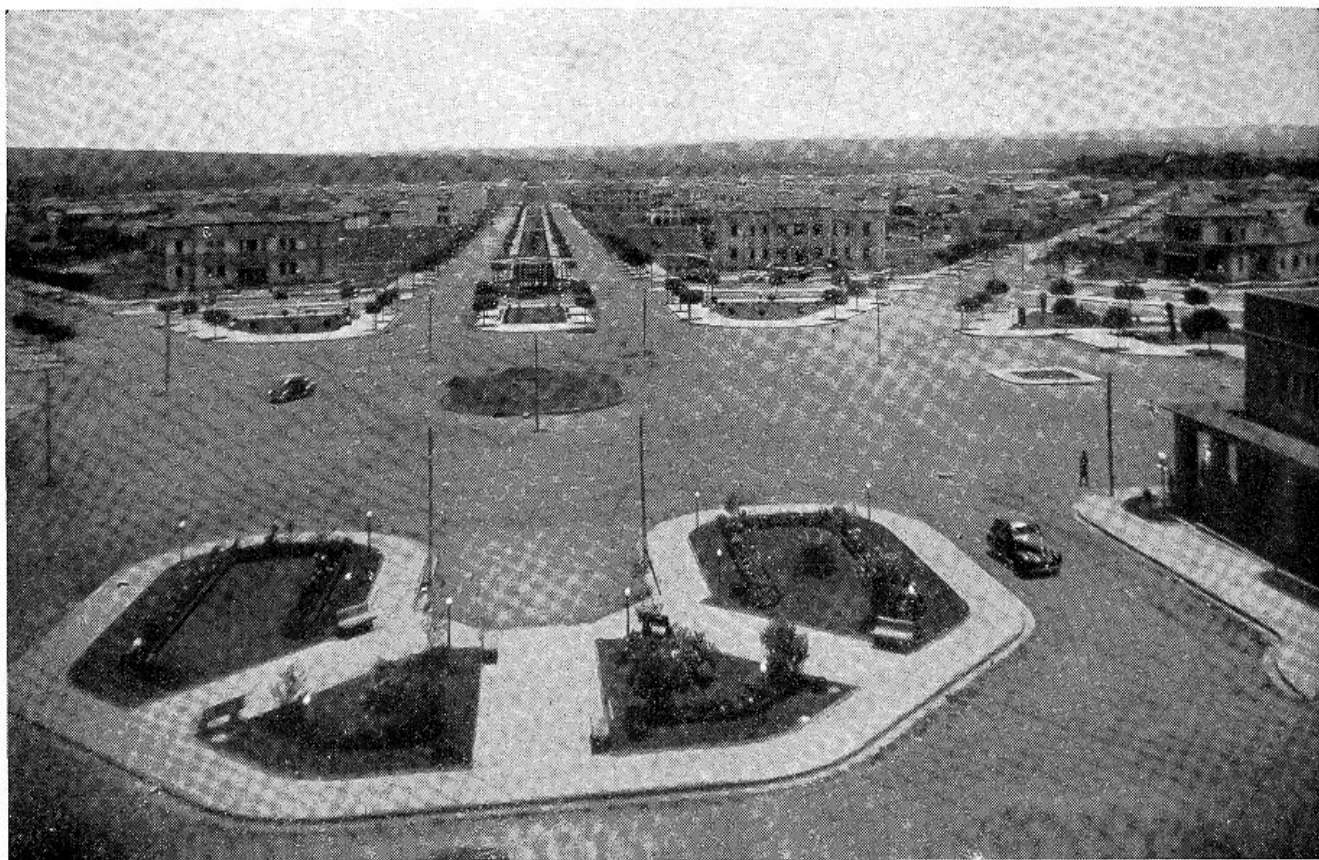
Reprodução do selo postal comemorativo do Congresso



Perspectiva do Centro Cívico de Goiânia, onde já se acham localizados os principais edifícios públicos



Avenida Goiás, vendo-se ao fundo, na parte principal do Centro Cívico, o Palácio do Governo



Aspecto parcial de Goiânia, partindo do Centro Cívico e abrangendo as grandes avenidas do sul da cidade.