

INTELECTUAIS E EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO (1937/1945): O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO RURAL

Adonia Antunes Prado
Doutora em Educação Brasileira
Professora adjunta da Faculdade de Educação/UFF

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho é apresentar e discutir algumas formas por meio das quais o governo do Estado Novo tematizou a questão educacional, em especial no que se refere à formação do professor primário rural. A realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, no ano de 1942, na cidade de Goiânia, em pleno desenvolvimento da campanha governamental intitulada “Marcha para Oeste”, criou uma oportunidade privilegiada para a reunião de intelectuais ligados ao governo, com diferentes níveis de responsabilidade e de compromisso oficial, bem como de professores, técnicos em educação e outros tipos de profissionais ligados à área da educação. Durante a realização dos debates, afirmou-se a necessidade de formação específica para o professor primário rural, dadas as suas responsabilidades frente às circunstâncias impostas pela realidade nacional.

Palavras-chaves: educação, formação de professores, Estado Novo

INTELECTUAIS, ESTADO NOVO E EDUCAÇÃO

As transformações sociais e políticas pelas quais o Brasil passou depois de 1920 serviram como decisivo pano de fundo para a atuação da intelectualidade no período aqui estudado. Dentre as mais importantes, Miceli (1979) destaca: no plano econômico, presença de crise no setor agro-exportador, crescimento da industrialização e da urbanização e criação de dispositivos visando a intervenção do Estado na economia; no plano social, consolidação da classe operária e dos empresários industriais, expansão das profissões de nível superior e médio; no plano político, movimentos sediciosos militares, decadência política das oligarquias tradicionais e aparecimento de novas organizações político-partidárias. Finalmente, no plano cultural, expansão e diversificação dos cursos de nível superior, criação de novas instituições culturais públicas e surto editorial.

Dentre os motivos que conferem interesse ao estudo do período, um dos mais importantes é que ali se forjou uma enormidade de matrizes da vida institucional brasileira, presentes até os dias de hoje. Elementos tais como a legislação trabalhista, muitos traços do relacionamento Estado/sociedade civil, modelos do sistema de ensino, dentre outros, são exemplos de como foi marcante a ação do primeiro período de governo de Getúlio Vargas¹ na definição das feições assumidas pelo Brasil.

O período do Estado Novo (1937-1945) caracteriza-se pela ausência de prerrogativas democráticas e pela implantação de um modelo de modernização conservadora e pela instalação de um governo que deu atenção especial à utilização de recursos de propaganda e de divulgação ideológicas, em busca de consenso e de legitimidade.

¹O primeiro governo de Getúlio Vargas teve duração de 1930 a 1945. O segundo iniciou em 1950 e terminou em 1954, quando o presidente se suicidou.

Em texto publicado na coletânea de trabalhos apresentados durante o seminário “Estado Novo: 60 anos”, realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, Capelato (1999) afirma que mesmo não se definindo o varguismo como fenômeno fascista, deve-se levar em conta a presença de características inspiradas nas experiências italiana e alemã, no que se refere à propaganda política implementada pelo governo estadonovista.

Uma das marcas características daqueles tempos foi a utilização de recursos ligados aos campos da educação e da cultura com esse fim, inaugurando-se, então, essa nova modalidade do fazer político.²

Mota (1978) considera que o Estado Novo inaugurou um tipo novo de relacionamento Estado/intelectualidade, decorrente das tensões externas (Segunda Guerra Mundial) e internas (Estado de exceção) vigentes naquele momento. Segundo esse autor, o novo modelo, ao mesmo tempo em que excluía política e culturalmente, criava “uma nova concepção de atividade cultural [gerando] importantes matrizes de pensamento [que] se definiram ou ganharam coloração mais nítida...” (p. 87-8).

No campo da sociologia e da filosofia política tem sido construída uma rica reflexão a respeito do papel dos intelectuais na sociedade, discutindo-se a identidade que assume, sua relação com outros segmentos sociais, seu compromisso com o poder instituído e/ou com poderes instituintes, dentre outros aspectos. Neste trabalho, a categoria “intelectuais” está sendo entendida como um grupo que produz e transmite idéias, visões de mundo, ensinamentos, etc. e os divulga, utilizando-se de recursos propiciados pelas redes de comunicação existentes em nível da educação, da cultura, da comunicação de massas, dentre outros. Os intelectuais têm compromissos com os interesses ideológicos, políticos e econômicos das classes e grupos sociais.³

No que se refere ao objeto estudado neste texto, entende-se que a intelectualidade atuava como mediadora entre grupos dominantes e dirigentes do Estado e a população, produzindo e divulgando idéias favoráveis ao governo de Vargas e às suas políticas e até mesmo à sua pessoa. Tal prática deveria produzir adesão e consenso.

No governo do Estado Novo, a ideologia política reeditou práticas autoritárias já conhecidas e tradicionais e ao mesmo tempo inaugurou outras mais modernas, no âmbito das quais a propaganda e a educação assumiram lugar de destaque (Oliveira, 1982).

Neste período, os principais setores nos quais os intelectuais encontraram espaço para apresentar suas demandas ocupacionais eram as instituições culturais ligadas aos grupos dirigentes paulistas e as organizações políticas e ideológicas de cunho conservador, como o movimento integralista e as entidades católicas; o mercado do livro, em ascensão, dada a ampliação do mercado leitor em decorrência da industrialização e da urbanização; e o serviço público, que empregou vários intelectuais, artistas e escritores. (Miceli, 1979). O comprometimento desses foi quase universal e compulsório, embora desigual em termos da intensidade da adesão, pois “instituição alguma escapou à necessidade de assumir uma nova legitimidade” (Pécaut, 1990, p. 22) uma vez que tornou-se muito difícil, senão impossível, não apenas a

²Ver Velloso (1987).

³Sobre o tema, ver, dentre outros, Mannheim (1976), Gramsci (1968), Löwy (1979), Miceli (1979), Pécaut (1990), Bobbio (1997), Giroux (1997), Foucault (1979), Le Goff (1984), Bourdieu (1974), Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), Velloso, (1987), Horta (1994), Gandini (1995) e Semeraro (1999).

resistência ao regime autoritário como também o não alinhamento nem sempre proporcionou bons resultados aos indivíduos e instituições mais independentes.

Censura e produção cultural formaram as duas faces de uma mesma moeda estadonovista e compõem um tema até hoje propiciador de debates, haja vista o inusitado dessa convivência.

A censura existiu desde os primeiros anos, sendo exercida sem limites com a prorrogação do Estado Novo e a interdição dos partidos políticos. A repressão e a propaganda agiam duramente. O patriotismo era inculcado, seja nas escolas ou nas associações esportivas. (Pécaut, 1990, p. 67)

Enquanto isso, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) – que exercia a censura – era o mesmo órgão que abria novas e importantes frentes no campo da atividade cultural publicando jornais, revistas, empregando intelectuais das mais diversas colorações ideológicas.

O projeto do Estado Novo ocupou espaços novos da vida intelectual brasileira e poucos foram os que se posicionaram contra.

Fazendo-se um retrospecto das principais clivagens ideológicas vigentes nas décadas de 1920 e 1930, poder-se-á constatar que elementos de praticamente todos os matizes foram pinçados no processo de expansão do aparelhamento estatal. (Miceli, 1979, p. 162)

É verdade que o governo de Vargas implantava meios de comunicação até então pouco utilizados no Brasil e os utilizava com muita competência. Também é verdade que buscava (e conseguia) aliciar a nata da intelectualidade por meio da eficiência e dos bons salários de uma mídia para a qual recursos materiais não faltavam. Como exemplo, recorde-se que a revista *Cultura Política*, publicada pelo DIP no período de 1941 a 1945, teve circulação nacional, era editada e produzida dentro de padrões moderníssimos para então e pagava a seus colaboradores salários considerados altos à época. Não foi por acaso que dentre representantes da elite intelectual brasileira, mais de cem tiveram seus ensaios publicados na revista. Nomes como José Maria Belo, Azevedo Amaral, Gilberto Freyre, Alberto Torres, Marques Rebelo, Cassiano Ricardo, Nelson Werneck Sodré, dentre outros, são encontrados entre seus colaboradores (Prado, 1982, p. 20 e Pécaut, 1990, p. 70-71).

Outros periódicos passaram a circular, com o aval do DIP, evidentemente, como foi o caso do jornal carioca de circulação nacional *A manhã*, que congregava em seu suplemento “Autores e Livros” os nomes mais consagrados à época, tais como Cecília Meireles, José Lins do Rego, Manuel Bandeira, Ribeiro Couto, Afonso Arinos de Melo Franco e outros. Dentre os órgãos da imprensa diária tradicional, o único a resistir à censura foi *O Estado de S. Paulo*, fechado por essa razão (Chacon, 1977). Acidamente, Sodré (1974) afirma que a ditadura do Estado Novo ao mesmo tempo em que isolava a esquerda revolucionária procurava adular e aliciar a intelectualidade.

Pode-se afirmar que o projeto estadonovista para a intelectualidade de alguma forma atingiu o objetivo de integrar diferentes segmentos sociais em um projeto comum, autoritário e nacionalista (Oliveira, 1982, p. 8). Como teria sido possível aliciar consciências tão díspares, personalidades tão distintas, ideologias tão antagônicas? Para alguns autores, o ideário político que mais tarde vai polarizar as concepções defendidas pelos intelectuais do Estado Novo originase nos movimentos dos anos 20 (movimento modernista, por exemplo) e suas principais discussões vão girar em torno dos temas do Estado nacional, da democracia social, dos pares

justiça e liberdade, indivíduo e coletividade, autoritarismo e democracia, dentre outros (Oliveira, 1982, p. 11).

A participação nos quadros de uma intelectualidade mais ou menos atuante no espaço da política do governo naquele momento surgiu, apesar da censura, da ditadura, das prisões arbitrárias das perseguições políticas e da falta de liberdade, como alternativa válida, dado o contexto que se apresentava, em que esse grupo se acreditava participante do desenvolvimento de um projeto político de grande envergadura, implantado depois de 1930 após a extinção da chamada República Velha. “A história política brasileira oferecia aos intelectuais elementos para reflexão e colocava-os diante da chance de participar diretamente do processo político” (Oliveira, 1982, p. 15).

O discurso do Estado Novo se apropriou do debate sobre a "questão nacional", anteriormente presente entre políticos e intelectuais. Essa discussão supunha a existência de uma "nação incompleta". A obra que completaria a nação passava pela questão étnica, pela integração territorial, pela centralização do poder político, dentre outros aspectos, e o governo contava com os intelectuais nessa obra (Capelato, 1998).

A tarefa de construir um “Estado novo e um homem novo” identificado com os “ideais nacionais” fez com que os intelectuais colocassem suas inteligências a serviço do projeto oficial, em que o “problema nacional” passava, em grande parte, pela questão da “identidade nacional e da unidade nacional”.⁴ Pécaut considera que na perspectiva desses intelectuais

já existia uma identidade nacional latente, confirmada pelas maneiras de ser, pelas solidariedades profundas e pelo folclore. Isso não bastava, porém, para que se pudesse considerar o povo brasileiro politicamente constituído. Apenas instituições adaptadas à "realidade" permitiriam que se alcançasse esse nível. (1990, p. 15)

Da maneira como percebia a realidade brasileira, a intelectualidade que aderiu ao projeto estadonovista parecia acreditar que a rejeição à democracia não seria um preço alto demais a ser pago pelos que vislumbravam a possibilidade de participar da construção de uma nova sociedade.

Mesmo tendo em conta que nem todos os intelectuais encontravam-se unidos do ponto de vista político, o que a observação das fontes primárias e secundárias sobre o período indica é que eles trabalhavam com muitas perspectivas em comum, a partir de avaliações bastante semelhantes quanto à “realidade nacional” e, “provavelmente inspirados pelo desgosto com o liberalismo, (...) almejavam a construção de uma nação ‘mais viva’. Não se tratava apenas de submeter-se às regras da conciliação” (Pécaut, 1990, p. 96).

Na concepção dos intelectuais autoritários, o Estado deveria organizar a Nação, o Estado deveria conformar a Nação. A razão maior para que essa tarefa lhes parecesse justa e inadiável estava no fato de que era preciso agir de acordo com os reclamos da “realidade” que exigia do Estado que “civilizasse” a população brasileira, ou melhor dizendo, as massas.

Francisco Campos, primeiro ministro da Educação e ministro da Justiça de Vargas durante o Estado Novo e um dos mais influentes intelectuais da época afirmou que “A ideologia do novo regime é extraída das realidades brasileiras” (Campos, 1940, p. 68). No campo do discurso sobre educação, os intelectuais apresentavam a necessidade de “forjar um homem novo

⁴Sobre os conceitos de “nacional e de nacionalismo”, no que se refere ao contexto em pauta, ver Oliveira (1982), Prado (1982) e Velho (1976).

para o Estado Novo”, integrado nas novas “realidades brasileiras” ou “para a sociedade criada pelos imperativos da hora que passa”. Os ideólogos do Estado nacional racionalizavam as ações do Estado, justificando-as em função das supostas “novas necessidades sociais” (Prado, 1982).

O pensamento da intelectualidade estadonovista estava alinhado com a “ideologia de Estado” e negava a democracia política e a própria política, ao mesmo tempo em que supervalorizava ações que consideravam “objetivas” e “administrativas”. Contra a política e a realidade fragmentada apelava-se para a “realidade” e sua “unidade subjacente” e para a formação de uma organização social dominada pelo Estado. Nesse contexto, o Estado e os intelectuais eram parceiros no desdém pela representatividade democrática e na nostalgia por uma administração do social que substituísse a política atuando pois de maneira cúmplice, a serviço da “identidade nacional” (Pécaut, 1990).

Este autor indica ainda outro interessante ponto na discussão sobre a relação Estado/intelectualidade no Estado Novo. Trata-se do fato de que se os intelectuais tinham uma expectativa sobre o Estado, suas atuações, suas políticas, etc., este também nutria expectativas a respeito da intelectualidade. “Se os intelectuais aderiram a uma ‘ideologia de Estado’, o Estado aderiu a uma ideologia da cultura, que era também a ideologia de um governo ‘intelectual’”, afirma Pécaut (1990, p. 73). Segundo este autor, o Estado atribuía três papéis aos intelectuais: o de colaboradores com a ação política, como expressão da sociedade civil e da opinião pública e como exemplo de “um ator social coletivo” (Idem).

As tendências que marcaram o pensamento de grande parte da intelectualidade fundam-se em tradições antigas no pensamento político brasileiro e, segundo Oliveira, cunham na ideologia do Estado Novo as marcas profundas do conservadorismo, do elitismo e do autoritarismo herdados, poder-se-ia afirmar, pelo Brasil contemporâneo.

O OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

Na década de 1940, as conferências de educação já se constituam em um tipo de tradição ao qual importantes personagens do campo intelectual brasileiro, especialmente aqueles preocupados com a questão educacional e com a questão social, acorriam com interesse e senso de responsabilidade.

A consciência emergente das realidades brasileiras e a adesão – em maior ou menor medida – ao projeto estadonovista levou esse grupo à produção de idéias sobre os mais variados aspectos da questão e aos debates que se estabeleceram então.

A este respeito, Cunha (1981) afirma que as conferências se deram

em um “momento” do processo de organização do campo educacional: o momento da consciência da especialidade da educação, em particular da educação escolar. Esse momento se articula, em termos de ação recíproca, com outros momentos, como é o caso relevante da constituição das entidades profissionais de docentes e outros especialistas dedicados à defesa de interesses corporativos (p. 6).

A primeira conferência de educadores realizada no Brasil partiu da iniciativa do Estado e foi realizada em 1873, no Rio de Janeiro, então município da Corte. Daí por diante, várias “conferências de educação” foram realizadas, algumas convocadas pelo governo, outras por iniciativa da sociedade civil. Cunha (1981) apresenta e discute várias delas, especialmente as que compõem este último tipo.

A Associação Brasileira de Educação (ABE), prestigiosa entidade que reunia a nata do pensamento educacional no Brasil, realizou seu Oitavo Congresso no ano de 1942, em pleno Estado de exceção.⁵ Nas palavras da comissão redatora dos Anais do encontro,⁶ a ABE “teve a ventura de realizar o seu oitavo congresso com a participação dos educadores brasileiros em um dos mais relevantes acontecimentos da nacionalidade: o ‘batismo cultural’ de Goiânia” (ABE, 1944, p. 3).

O que de especial haveria no fato da realização do Oitavo Congresso da ABE? O que tornaria a cidade de Goiânia alvo privilegiado de atenções, naquele momento da história brasileira?

O evento foi realizado no Estado de Goiás, então governado pelo interventor Pedro Ludovico Teixeira, entre os dias 18 e 28 de junho.

Essa unidade da Federação, à época, estava longe de poder ser considerada uma parte do território brasileiro inteiramente integrada cultural, econômica e politicamente, o que decorria de fatores ligados à estrutura política e agrária do Brasil, de seu isolamento geográfico e da inexistência de um sistema nacional de comunicações, dentre outros.⁷ A realização do Oitavo Congresso foi parte dos eventos comemorativos da inauguração da cidade de Goiânia, nova capital do Estado, no dia 5 de junho.

Antecedendo a todos estes eventos, acrescenta-se o importante fato de que o governo federal estava empenhado, especialmente desde 1938, em empreender uma política de interiorização, de conquista e colonização das regiões interioranas do Brasil. Com esse objetivo, inaugurou o movimento “Marcha para Oeste”, na tentativa de ocupar espaços políticos e econômicos, buscando suprimir terras desocupadas, levar as fronteiras econômicas até às fronteiras políticas (Vargas, s.d., e Velho, 1976).⁸

Assim, o Oitavo Congresso assumiu caráter emblemático, dada a importância que teve no contexto político-ideológico vivido pelo Brasil naquele momento. Sua importância pode ser percebida pela mobilização que caracterizou sua organização e pelo desenrolar de seus trabalhos, conforme atesta o texto dos seus Anais.

A inauguração da cidade de Goiânia representava para os políticos e para a intelectualidade estadonovista um momento de significação simbólica especial, determinante para a consecução da meta oficial de construção da “unidade nacional”. A nova capital assumia o importante papel de representar os mais caros ideais do Estado Novo, enquanto símbolo, marco inicial e ponto de apoio ideológico da política de integração nacional e de construção de um imaginário construtor do patriotismo, da defesa de uma solidariedade “pacífica e harmônica”, do amor à terra brasileira e da valorização das regiões do interior.

O texto introdutório aos *Anais da Oitava Conferência* é primoroso na ilustração das afirmativas feitas neste texto quanto ao comprometimento dos intelectuais com os projetos do governo. Os autores afirmam que

⁵A Associação Brasileira de Educação, criada em 16 de outubro de 1924, se constituiu em sociedade civil e reunia professores e demais interessados na questão educacional. Ver, a respeito, Cunha (1981).

⁶Compuseram a comissão os professores José Augusto Bezerra de Medeiros, Fernando Tude de Souza e Maria Teixeira de Freitas.

⁷Ver, a respeito, Prado (1996).

⁸Sobre o movimento “Marcha para Oeste”, ver Velho (1976), Esterci (1972) e Prado (1995a) e (1995b).

Em junho de 1942 a opinião pública brasileira capaz de preocupar-se com os assuntos de educação encontrou, mais uma vez, em um dos congressos abeanos, o seu tradicional instrumento de manifestação, focalizando novas necessidades no que se refere à valorização cultural da gente patrícia. E o fez encarando os 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. 3).

Ou seja, de acordo com seu próprio entendimento, observa-se a disponibilidade e o compromisso que a intelectualidade estadonovista rendia aos projetos oficiais, a identificação dos participantes como “opinião pública” qualificada, a destinação de espaços institucionais como *locus* adequado a atuações dos intelectuais, a caracterização da intelligentsia como grupo que “focaliza novas necessidades”, etc.

Parece correto observar que as conferências de educação convocadas pelo governo tinham, em geral, a intenção de envolver os educadores, captar possíveis idéias novas, verificar a aceitabilidade de algumas medidas oficiais, cooptar elementos de destaque na categoria dos professores e neutralizar possíveis movimentos emergentes oriundos da sociedade civil (Cunha, 1981). Ademais, a afirmação de que “a opinião pública (...) capaz de preocupar-se (...)” sugere que a realização daquele evento tinha a ver com políticas oficiais de caráter ideológico e não apenas com a questão educacional. Propiciam essa hipótese a situação envolvente e o momento escolhido para realização do congresso, o primeiro de tal porte realizado após cinco anos de vigência do Estado Novo e depois de passados sete anos desde a realização da última conferência – a sétima – realizada no Rio de Janeiro, em 1935.

O principal objetivo declarado do certame era “examinar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais e sugerir, quanto aos mesmos, diretrizes e soluções” (ABE, 1944, p. 6).

A Comissão Executiva do Congresso foi constituída de 28 membros, conforme o regulamento geral do evento e dela faziam parte figuras das mais visíveis no cenário econômico e educacional da época, como foi o caso de Lourenço Filho – antigo lutador pelos princípios da Escola Nova –, Ana Amélia Queiróz, Celso Kelly, Venâncio Filho, Artur Torres Filho, Tomaz Newlands Neto. Três comissões foram constituídas: a Comissão de Honra, composta pelo presidente da República e pelos ministros de Estado; a Comissão Patrocinadora Nacional, composta por figuras eminentes das diversas unidades da Federação, como interventores, reitores de universidades e dirigentes de institutos e departamentos da burocracia estatal, ligados ou não à educação, além de personalidades com visibilidade nacional, do porte de Cândido Rondon, Fernando de Azevedo, Lafaiete Cortes, Sud Mennucci, Frota Pessoa, Odilon Braga, Branca Fialho, dentre outros. Havia, ainda, a Comissão Patrocinadora Estadual, de que faziam parte oito elementos oriundos do Estado de Goiás.

O tema geral do encontro foi “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”. Os temas especiais versaram sobre: 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; 2. tipos de prédios para as escolas primárias e padrões de aparelhamento escolar, consideradas as peculiaridades regionais; 3. o professor primário nas zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência; 4. a freqüência regular à escola – o problema da deserção escolar – a assistência aos alunos – transporte – internato e semi-internatos; 5. encaminhamento dos alunos que deixam a escola

primária para as escolas de nível mais alto ou para o trabalho; 6. o rendimento do trabalho escolar – o problema das medidas; 7. as “missões culturais” como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social; 8. as colônias-escolas como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada; 9. a coordenação de esforços da União, dos estados e dos municípios e das instituições particulares em matéria de ensino primário.

O relatório do tema geral ficou a cargo do professor Raul Bittencourt e os temas especiais foram relatados, respectivamente, pelos professores Coelho de Souza, Almeida Júnior, Sud Mennucci, Maria dos Reis Campos, Helena Antipoff, Ulisses Pernambucano, Nóbrega da Cunha, Moreira de Souza e Levi Carneiro.

A intelectualidade participante do projeto do Oitavo Congresso não esteve apenas envolvida com a ABE e com o governo do Estado de Goiás como também viu seu espaço de atuação alargar-se por ocasião do evento. Assim foi que, atendendo a resolução dos Conselhos dirigentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Segunda Exposição de Educação, Cartografia e Estatística foi realizada em conjunto com o Oitavo Congresso. A propaganda do congresso foi feita de maneira maciça pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, em todo Brasil.

Professores, técnicos e outros elementos ligados ao debate educacional, oriundos de 22 unidades da Federação, participaram do congresso. No que se refere às teses apresentadas, o número total foi de 173 com 23,7% contemplando o tema geral. As demais, distribuídas entre temas especiais, assim se distribuíram: "O professor primário nas zonas rurais – formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência (15,3% do total de teses)" e "Frequência regular à escola – o problema da deserção escolar – A assistência aos alunos – Transporte – Internatos e semi-internatos (13,9%)".

Do total de delegados declaradamente qualificados nos Anais, a categoria mais representativa foi a dos que participaram como “professores” (40,0%), seguida dos “delegados e/ou representantes de executivos estaduais” (20,6%), depois dos quais vêm os “técnicos em educação”, com 1,3% de participantes. Dentre os participantes citados e com trabalhos transcritos nos Anais do congresso não foi encontrada a qualificação de 30,0%.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO RURAL

A discussão do tema “Formação do professor primário rural”, no âmbito do VIII Congresso Brasileiro de Educação, deve ser situada no contexto ideológico em que se realizou. Como já foi exposto, tanto a criação da cidade de Goiânia como a realização do congresso aconteceram no bojo da campanha governamental intitulada “Marcha para Oeste”. Presente no universo de representações e preocupações de dirigentes políticos e de intelectuais estava o “ruralismo pedagógico”, como produto ideológico de grupos interessados na questão rural, entrelaçada que estava aos campos da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna. Nessa arena, a educação assumia caráter estratégico.

O “ruralismo pedagógico” pode ser entendido como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de 1920 e que resumidamente consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas no setor rural. Esse pensamento privilegiava

o papel da escola na construção de um “homem novo”, adaptado à nova realidade brasileira e de uma relação “homem rural/escola” pretensamente nova (Prado, 1995).

Nesse cenário de debates educacionais, o tema da valorização do homem rural exemplifica as idéias sobre as quais o “ruralismo pedagógico” constrói sua trama ideológica, bem ao modo estadonovista, ou seja, envolvendo educação, intelectuais e política do Estado.

“O objetivo da escola rural é valorizar o homem. Educar é fixar o homem à terra em que vive. É adaptá-lo ao seu meio.” Esta era a consigna mais importante e mais visível do movimento político-ideológico-pedagógico do Estado Novo para a gente do campo.

Seu significado mais forte encontra-se ancorado numa vasta gama de questões. Tratava-se da necessidade de reter trabalhadores no campo. Estes, frente às miseráveis condições de vida, emigravam para o Rio de Janeiro e para São Paulo, engordando o contingente de favelados e despovoando de mão-de-obra a área rural.

Tratava-se também de incorporar ideológica e politicamente uma massa de pessoas esquecidas pelo Estado e portanto alvo fácil de interesses ditos particularistas que o Estado Novo havia tomado a si o dever de exterminar.

A instrução primária na zona rural [necessitaria], sobretudo, de ser, primordialmente, fator de valorização do homem em função do meio em que vive, fazendo do Jeca Tatu, essa indiferença acorçada, um elemento enérgico, ativo, no enriquecimento nacional. (ABE,1944, p. 135)

Nesse contexto, o desejo de emigrar era condenado pelo discurso do governo que o via baseado na ilusão de uma existência fácil e confortável, contraposta à "disciplina de um trabalho metódico e persistente" (Prado, 1995).

Era preciso manter o trabalhador no campo e socializá-lo de acordo com o pensamento político hegemônico. Nacionalizá-lo. Para tal, a escola seria elemento estratégico privilegiado.

No Oitavo Congresso, o debate sobre a “Formação do professor primário rural” envolveu preocupações e discussões de intelectuais de importância nacional, bem como de educadores interioranos preocupados com o tema.

O texto do relatório do congresso a respeito do tema “O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência” indica, em tom de denúncia, o que considerava-se ser uma contradição presente na realidade educacional do Brasil: o país possuía 30 milhões de habitantes em zonas rurais e 10 milhões vivendo em cidades. Apesar disto, quatro quintos das despesas governamentais com o ensino destinavam-se à rede urbana de educação pública. Acrescente-se a esta constatação, o fato de que os poucos recursos destinados à escola rural eram utilizados em práticas educativas que nada tinham que ver com a realidade da vida dos alunos e de suas famílias. Afirmava o autor do relatório: nós damos aos nossos camponeses um tipo de ensino como se eles tivessem de viver nas cidades (Mennucci, 1944, p. 290). Um dos elementos mais presentes nesse debate é a avaliação negativa que se fazia a respeito da escola rural que se tinha naquele momento. A argumentação a respeito da necessidade de uma escola renovada calcava-se não apenas na afirmação de necessidades econômicas, ideológicas e políticas novas pautadas nas características do Estado Novo. Reforçava, porém, sua argumentação na valorização negativa de situações e características da vida rural brasileira. O paradigma da nova escola rural incluía o exorcismo da antiga escola e de um passado que se considerava extinto com a inauguração do Estado Novo.

Professores, alunos, prédios, conteúdos, tudo isto precisava ser abandonado, demolido, para que sobre suas cinzas fossem erguidos novos pilares, de acordo com novos referenciais e novas necessidades.

Sobre a criação de uma política de formação de professores rurais afirmava Almeida :

O mais delicado problema é o da preparação do professorado, o qual pressupõe um anterior: o da formação e recrutamento de uma elite (a dos diretores, dos orientadores, dos professores de escola normal) que tenha a mentalidade da nova escola, a fim de poder transmiti-la a moços e moças que devem tornar-se verdadeiros líderes nos pequenos centros urbanos e rurais por intermédio de uma escola atrativa, centro de irradiação de um espírito renovador. (1944, p. 70)

Decorreram de constatações desse tipo observações sobre a necessidade de formação de um professor primário rural formado em uma escola normal voltada para a especificidade da vida no campo, da vida interiorana, dotada de um *ethos* específico, porque voltado a realidades específicas. Pregava-se a necessidade de

uma escola normal especializada, que se preocupe em preparar um mestre com amplos e seguros conhecimentos de agricultura, de indústrias rurais, de economia rural e, do mesmo passo, entenda de profilaxia e higiene e de dietética e possa atuar em um núcleo como um líder, quase como um oráculo. (Mennucci, 1944, p. 291)

A escola rural deveria ter como função, segundo aquele autor, o papel de fixar o homem ao campo, de promover o domínio técnico e a experiência cultural, contribuindo para a defesa contra influências artificializadoras e desintegradoras.

Pode-se observar o tamanho da responsabilidade atribuída à escola e ao professor. Além de ensinar a ler, escrever e contar (formação intelectual), o professor rural deveria ser preparado para atuar na formação moral, religiosa e cívica de seus alunos, consubstanciada em adaptação ao meio físico (ensinar a comer, a vestir, a morar, etc.) de maneira adequada ao ambiente físico brasileiro; domínio técnico e produção (conhecimento da natureza para seu melhor aproveitamento); identificação e envolvimento com os motivos artísticos e místicos da terra e da tradição brasileira.

O professor deveria estar preparado para educar as crianças dentro do espírito de valorização da vida rural e do repúdio aos apelos da cidade e de tudo de negativo que ela representava (futilidade, artificialismo, cotidiano distanciado da natureza e dos verdadeiros valores da vida, dificuldades econômicas, perda de convívio familiar, desagregação moral, etc.). Deveria construir junto aos alunos: a. o conhecimento e o gosto pela vida rural do município; b. a exigência de bons produtos e noções sobre o beneficiamento deles; c. o cultivo dos quintais e rocinhas; d. as indústrias domésticas; e. o artesanato, dentre outros aspectos. (Almeida, 1944, p. 71).

O texto do "Relatório do Oitavo Congresso", ao comentar as teses apresentadas sobre o tema aqui em pauta – foram em número de 26 – indica que, de maneira geral, seus autores defenderam a necessidade de dar aos professores primários rurais uma formação especializada. Observa-se que, de vez que considerava-se que o padrão da escola normal urbana não atendia às necessidades impostas pelas peculiaridades da vida rural e principalmente não contemplava as preocupações político-ideológicas do governo do Estado Novo para a área rural, haveria que formar um novo professor primário rural. Um líder, como se viu, um verdadeiro intelectual comprometido com a difusão dos ideais do Estado nacional.

O papel do professor primário rural, como se vê, especialmente no discurso da intelectualidade que ocorreu ao congresso de Goiânia, era entendido como o de alguém que deveria atuar no sentido de socializar a doutrina estadonovista junto à população rural, coerentemente com a política oficial que fazia do Ministério da Educação e Saúde um importante suporte nas tarefas de divulgação da ideologia oficial. Isto faz, também, da realização desse congresso um momento privilegiado nessa tarefa.

Sobre o papel desse professor primário rural, parece interessante observar, citando Giroux (1997), que não há como entender o papel dos educadores sem que se tenha claro o papel da escolarização. Os próprios educadores e demais intelectuais divulgadores do pensamento do Estado Novo deixam claro que o trabalho da escola primária tem múltiplos objetivos. Para além de seu papel de ensinar a ler, escrever e contar, há um encargo político e ideológico cujos resultados o Estado deveria avaliar e manter sob controle.

A importância atribuída à educação naquele momento da história brasileira leva a crer que a afluência encontrada no debate sobre a formação do professor primário decorria de uma consciência preocupada com o papel da escola e da escolarização no Brasil naquele período, coerentemente com as políticas mais amplas de construção de um capitalismo moderno no país e de criação de um consenso em torno das práticas políticas hegemônicas.

A ideologia autoritária do Estado Novo não dava espaço ao dissenso. Naquela conjuntura, frente à ideologia do Estado que se identificava com a nação e de um povo que teria aberto mão do direito ao voto e às liberdades democráticas em troca das supostas garantias materiais oferecidas pelo governo forte e pelo carisma de Vargas, opiniões contrárias eram desqualificadas e a simples menção ao modelo de governo liberal era identificada com projetos retrógrados de pessoas e grupos que haviam perdido privilégios com a implantação do Estado Novo.

Os ideólogos estadonovistas trabalhavam na tentativa de criar um pensamento favorável ao governo. Um dos recursos utilizados para tal foi o de banir, de demonizar as formas de pensamento que lhe eram contrárias (o liberalismo e o socialismo, por exemplo). Afirmava-se que no liberalismo separava-se o “homem do cidadão”, no momento em que “cultura e política” eram práticas sociais exercidas e vividas “separadamente” (Velloso, 1982). Ou seja, que sob o regime liberal, o homem considerado “sujeito da cultura” não era necessariamente “sujeito da política”. Imaginavam o trabalhador, que vivia o Brasil e a cultura brasileira, indiferente ao vai-e-vem da política. Essa liberdade de movimentos era condenada pelo pensamento autoritário estadonovista. Unindo cultura e política no mesmo campo de práticas materiais e simbólicas, criando-se o conceito de cultura política, buscava-se “politizar” a vida do cidadão comum, torná-lo um soldado do Estado Novo.

Assim, os ideólogos do campo da educação afirmavam que ocorria no Brasil “a transmutação de seus processos políticos e econômicos na campanha patriótica de ruralização do ensino primário”, buscando levar à prática o ideal de “cultura política” construído no imaginário dos intelectuais oficiais.

Observe-se que nos debates empreendidos no Oitavo Congresso não se questionava a ausência de escolas primárias na zona rural. A principal preocupação daqueles educadores estava na inespecificidade da mesma, como também na generalidade da formação dos professores das escolas primárias rurais.

Mennucci, citado por J. Moreira de Souza, afirmava que “a disseminação intensiva de escolas rurais já nos levou a verificar este assombro: estamos furtando da lavoura, por meio do

ensino oficial, aquilo com que de mais sólido poderá ela contar para o seu desenvolvimento (1944, p. 301).

O autor afirmava assim que a instrução geral fornecida às crianças das zonas rurais, em vez de qualificar o elemento humano daquelas regiões, capacitá-lo melhor para o trabalho e a vida social, o levava a desejar emigrar. “O alfabeto, em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um tóxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola (Souza, 1944, p. 302).

Assim, construía-se a idéia de que o professor primário rural teria necessariamente que ser um ator dos mais privilegiados na tarefa de reconquistar esses brasileiros que, ou vegetavam longe da educação e do saber organizado que era transmitido pela escola, ou de posse de algumas luzes debandava e fugia em busca das "luzes da cidade". Ele deveria ter como tarefa formar uma consciência "a um tempo moral e cívica, agrícola e sanitária". Deveria estar apto a formar e orientar racionalmente "com alto sentido cívico, as novas gerações nas fainas agrícolas, fazendo-as conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo ao progresso, no campo" (Souza, 1944, p. 302). Deveria ser um agente construtor e difusor da nova "cultura política".

O professor primário rural deveria ser formado para atuar, como já se afirmou, como um líder, como alguém imbuído de uma missão civilizadora. Além de encarregar-se das tarefas corriqueiras destinadas ao comum do professorado primário, deveria contribuir para a extirpação da "praga do urbanismo". Para tanto, a escola normal rural deveria ter um currículo diverso do currículo da escola normal urbana, defendendo-se apenas um traço comum entre ambas :

(...) uma e outra, na preparação do magistério respectivo, compreenderá a formação de espírito de serviço social e de acendrado civismo, devendo desenvolver nos futuros professores uma esclarecida compreensão da função moral do magistério e das possibilidades da escola como fator de elaboração cultural e econômica das populações a que devem servir. (Souza, 1944, p. 303)

A propalada "calamidade" identificada no "urbanismo" poderia ser combatida, desde o momento em que o professor primário fosse formado "em ambiente propício a poder amar a sua escola primária do campo, desenvolvê-la em toda plenitude de sua extensão, ser amigo, enfim, do homem do campo, de seu lar, de sua prole, que é a célula mater da nacionalidade." (Araújo, 1944, p. 312)

O professor primário rural, líder e guia, que o Estado Novo afirmava querer formar deveria atuar em escolas em que o projeto educativo tinha como meta criar condições para que o trabalhador permanecesse na zona rural. Para tanto, este deveria ter acesso a meios suficientes para sua subsistência e acesso à "civilização". Na "escola regional" o estudante teria acesso aos estudos de problemas locais, à orientação para o trabalho eficiente, à educação física , intelectual, moral, religiosa e profissional. A escola primária seria "o núcleo da vida econômica e social da região".

A professora América Monteiro de Araújo apresentou aos participantes do Oitavo Congresso uma proposta para o curso normal rural. Propôs uma escola de três anos de curso propedêutico e dois anos de curso técnico. No primeiro segmento, os futuros professores primários rurais estudariam: português, matemática, geografia geral, história da humanidade, ciências naturais, artes e ofícios, desenho, música, educação física e esportes.

No ciclo técnico, as disciplinas previstas eram: psicologia aplicada à educação, educação sanitária, história da educação, agricultura, zootecnia, música, desenho, educação

física, francês, inglês ou espanhol e pequenas indústrias. Nos dois períodos estava previsto o componente prática de ensino.

Para concluir, parece interessante apresentar as idéias que o relator do tema “O professor primário nas zonas rurais”, professor Sud Mennucci, considerou como sendo as mais representativas deste grupo: 1. o professor primário rural não poderia dispensar a formação profissional especializada, o que já estava previsto pela Comissão Nacional de Ensino Primário; 2. os futuros professores receberiam a formação em institutos que lhes forneceriam conhecimentos de técnicas agrícolas e práticas sanitárias com o objetivo de que pudessem atuar como assistentes e líderes das comunidades em que viessem a trabalhar; 3. as referidas instituições deveriam ser escolas normais rurais, cujos currículos seriam organizados pelo Estado; 4. o professor rural deveria ser melhor remunerado que o professor das cidades; 5. o professor rural deveria receber assistência técnica, intelectual, social e moral ; 6. as atividades de aperfeiçoamento do professor rural deveriam se dar em cursos intensivos em instituições voltadas para a educação rural, em cursos de férias, e em visitas e excursões realizadas com esta finalidade educativa (Mennucci, 1944).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, parece interessante destacar alguns pontos. Observe-se que quando se pensa no intelectual concreto, flagrado em momentos de sua atuação, representante de grupos de interesses, como no caso de suas participações no Oitavo Congresso de Educação, verifica-se como é pertinente a construção teórica que o percebe como o sujeito de quem se vale o Estado para legitimar suas políticas e, mais do que isto, o discurso sobre essas políticas. É importante aqui entendê-lo como aquele “comissário” a serviço de concepções e de necessidades sociais que nem sempre estão claras na maneira como concebe sua participação e sua militância mas que apesar disto têm grande importância na obra de construção de um imaginário favorável à obra “nacionalizadora” do Estado Novo.

A observação das informações anteriormente apresentadas indica que a grande maioria dos participantes do Congresso compôs-se de professores que se inscreveram para tal e que representavam a sociedade civil e não os organismos estatais envolvidos com as tarefas educativas. Eram profissionais que acreditavam poder contribuir por meio de suas reflexões para a melhoria da situação educacional brasileira.

O apelo à idéia de “realidade” e de “necessidade de adaptação do homem ao seu meio social” como tarefa da escola é constante nas teses apresentadas, o que demonstra a identidade ideológica dos participantes do congresso, ao menos nesse tocante, com os representantes da intelectualidade mais próxima ao poder do Estado. No entender dos que difundiam tais concepções, a escola deveria funcionar como meio pelo qual os homens seriam adaptados e tomariam consciência da “realidade nacional” inclusiva e, mais imediatamente, das “reais” condições de sua vida e de sua inserção no mercado de bens materiais e simbólicos. Isto os levaria a desejar trabalhar para o bem do país e por extensão por seu próprio bem, jamais cedendo às tentações que a cidade viesse a lhes apresentar.

A “realidade” do homem do campo era pautada na necessidade de ele ser um trabalhador cordato e disciplinado, desejoso de produzir mais e melhor e sobretudo infenso à fantasia urbana. Seria a “realidade” de um “povo-nação” colocado no centro de um “Estado-

nação”, em que o “sujeito-Estado” deliberava sobre o “bem e o mal”, cobrando da população lealdade em troca de segurança.

A tematização da questão da “formação do professor primário rural”, o porte e a importância que caracterizaram a realização do Oitavo Congresso demonstram que a educação é investida de importância estratégica sempre que se trata da construção de projetos sociais emergentes. É investida de importância especialmente quando os poderes dominantes se empenham em legitimar-se socialmente, trabalhando para construir o consenso em torno do que realiza e do que afirma pretender realizar.

A discussão apresentada neste texto, ademais, contribui para trazer à luz alguns dos temas mais permanentes e recorrentes de que se tem tido notícia, para mal ou para bem dos brasileiros, quais sejam: a “questão rural e a questão educacional”. Junte-se às duas o problema da “formação de professores” – que neste momento se constitui em objeto dos mais acalorados debates – e tem-se um caldeirão fervente de realidades sempre discutidas e de problemas que embora conhecidos e debatidos seguem tendo sua real solução adiada.

De toda forma, o estudo das fontes e a presença das sempre importantes matrizes que o Estado Novo legou ao Brasil dos dias de hoje levam a que se conclua que lamentavelmente a população brasileira e mais agudamente os brasileiros habitantes de zonas rurais apenas muito de leve têm tido reconhecido na prática o seu direito a uma escola pública de qualidade.

Para além e acima da herança da pobreza e da exclusão estão os discursos dos grupos hegemônicos, tentando justificar o injustificável e racionalizando a respeito da irracionalidade das estruturas educacional e agrária brasileiras, reconhecidamente identificadas com as mais atrasadas que há na face da Terra. Ontem e hoje, em nome da modernização.

Resta o convite à leitura dos versos do poeta Maiakowski, escritos em 1927 e gravados pelo compositor João Bosco: "O mar da história é agitado/ as ameaças e as guerras/ haveremos de atravessá-las/ rompê-las ao meio/ cortando-as/ como uma quilha corta/ as ondas."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R. de. Pan-ruralismo na educação nacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1944. p. 70.
- ARAÚJO, A. M. de. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1944. p. 312.
- BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder*. São Paulo: Unesp, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CAMPOS, Francisco de Oliveira. *O Estado nacional*. Sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.
- CAPELATO, M. H. R. *Multidões em cena*. São Paulo: Fapesp/Papirus, 1998.
- _____. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, D. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 167-178.
- CHACON, V. *Estado e povo no Brasil*. As experiências do Estado Novo e da democracia populista. Rio de Janeiro: José Olympio/Câmara dos Deputados, 1977.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1944.
- CUNHA, Luís Antonio. A organização do campo educacional: as conferências de educação. *Educação e sociedade*. São Paulo, v. 3, n. 9, p. 3-48, maio 1981.
- ESTERCI, Neide. *O mito da democracia no país das bandeiras* (Análise simbólica dos discursos sobre imigração e colonização no Estado Novo). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1972.
- FOUCAULT, Michel, DELEUZE, Guattari. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 71.
- GANDINI, R. *Intelectuais, Estado e educação*. Campinas: Unicamp, 1995.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HORTA, José Silverio Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia*. A educação no Brasil (1937-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- LE GOFF, J. *Os intelectuais da Idade Média*. Lisboa: Gradiva, 1984.
- LÖWY, Michel. Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários. São Paulo: Hucitec, 1979.
- MARX, Karl. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MENNUCCI, S. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1944, p. 290.
- MICELI, Sergio. Intelectuais e classe dirigente no Brasil. São Paulo: Difel, 1979.
- MOTA, Carlos Guilherme. Cultura e política do Estado Novo (1937-1945). *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 7, jan. 1979.
- OLIVEIRA, L. L. Introdução. In: OLIVEIRA, L. L., GOMES, E. R., WHATELY, M. C. *Elite intelectual e debate político nos anos 30*. Rio de Janeiro: FGV/MEC, 1980, p. 31-59.
- _____. Apresentação e Introdução. In: OLIVEIRA, L. L., VELLOSO, M. P., GOMES, A. C. *Estado Novo, ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 7-30.
- PRADO, Adonia Antunes. *A educação para a política do Estado Novo: um estudo dos conceitos e dos objetivos educacionais na revista Cultura Política*. Dissertação de mestrado em educação. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1982.
- _____. *Os conceitos de educação e de homem no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945)*. Tese de doutorado em educação. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995a.
- _____. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos sociedade e agricultura*, v. 4, p. 5-27, jul. 1995b.
- PÉCAUT, D. Os intelectuais e a política no Brasil. São Paulo: Ática, 1990.

- SCHWARTZMAN, S., BOMENY, H. M. B., COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- SEMERARO, G. *Gramsci e a sociedade civil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese da história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- SOUZA, J. Moreira de. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1944, p. 301.
- VARGAS, G. *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938-1947, 11 v.
- VELHO, Otávio. *Capitalismo autoritário e campesinato*. São Paulo: Difel, 1976.
- VELLOSO, M. P. Cultura e poder político. In: OLIVEIRA, L. L., VELLOSO, M. P., GOMES, A. C. *Estado Novo, ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 71-108.
- _____. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1987. Documento de trabalho.

ABSTRACT

The main objective of this work is to present and discuss some of the means through which the government of the "Estado Novo" treated the educational issue, focussing specially on the formation of primary rural school teachers. The realisation of the Eighth Brazilian Congress of Education, in the year of 1942, at the city of Goiânia, during the development of the governmental campaign entitled March to the West, created a privileged opportunity for the reunion of intellectuals related to the government, with different levels of responsibility and of official compromise, as well as teachers, technicians in education and other types of professionals related to educational area. During the realisation of the debates, the need of specific formation for the rural primary teacher was affirmed, considering its responsibilities due to the circumstances imposed by the social reality.

Keywords: education, teachers formation, Estado Novo

RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo es presentar y discutir algunas maneras por medio de las cuales el gobierno del "Estado Novo" ha tratado la cuestión educacional, de manera especial en lo que se refiere a la formación del profesor primario rural. La realización del Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, en el año 1942, en la ciudad de Goiânia, en el ámbito de la campaña gubernamental titulada Marcha para Oeste, ha propiciado una oportunidad privilegiada para la reunión de intelectuales comprometidos con el gobierno y con sus responsabilidades oficiales, así como profesores, técnicos en educación, y otros profesinales de la area de la educación. Por ocasión de la realización de los debates se ha declarado la necesidad de la formación específica del profesor primario rural, en razón de sus responsabilidades con las circunstancias puestas por la realidad nacional de entonces.

Palabras-claves: educación, formación de profesores, Estado Novo