



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA GOMES NASCIMENTO

ESTADO NOVO E EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO: O projeto de “ruralização”
das escolas municipais, em São Luís

São Luís
2010

RITA DE CÁSSIA GOMES NASCIMENTO

**ESTADO NOVO E EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO: O projeto de “ruralização”
das escolas municipais, em São Luís**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Adelaide Ferreira Coutinho

São Luís
2010

Nascimento, Rita de Cássia Gomes

ESTADO NOVO E EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO: O projeto de “ruralização” das escolas municipais, em São Luís. / Rita de Cássia Gomes Nascimento. – São Luís, 2010.

147 f. : il.

Orientadora: Adelaide Ferreira Coutinho

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

1. Educação Rural – Estado Novo – Maranhão 2 Ruralização – São Luís
3. Curso de Especialização Rural 4. Escolas Rurais. I. Título.

CDU: 374.7 (812.1)

RITA DE CÁSSIA GOMES NASCIMENTO

ESTADO NOVO E EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO: O projeto de “ruralização”
das escolas municipais, em São Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof^a Dr^a Adelaide Ferreira Coutinho

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Adelaide Ferreira Coutinho
Universidade Federal do Maranhão – UFMA (Orientadora)

Prof^a Dr^a Marlene Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS

Prof^a Dr^a Maria Alice Melo
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Aos meus pais e irmãos,
que me ajudaram a caminhar até aqui.
À Júnior (*in memoriam*), uma presença-viva.
Aos meus amigos e amigas,
pelo carinho, força e incentivo.
Ao meu companheiro Jamilson,
pelo apoio sincero nessa nova caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao espírito e força divina ligada a mim de um jeito muito particular.

Aos meus pais, fonte de vida e entusiasmo, que me ensinaram desde cedo o valor da luta por dias melhores. Luta travada em meio às durezas e carências impostas. Certamente, suas mãos me trouxeram até aqui. Sou eternamente grata pelo amor que me dão.

Aos meus irmãos Jorge, Júnior e Ana Carolina, pedaços de mim nessa vida.

À Jamilson Miranda Mesquita, meu companheiro-amigo-amor. De mãos dadas, caminhamos!

Às minhas amigas-irmãs Jeane Carla, Larissa Rachel, Kellen Regina, Bruninha Marilda Martins, Carla Rabelo, Delene Thaís, Patrícia Costa, Patrícia Guzmán, Bruna e Maria da Guia. Todas elas, com seus jeitos e suas palavras de carinho, me ajudaram imensamente.

Aos meus mestres-amigos de vida, de diálogos acadêmicos, de risadas, de partilhas de embates e conquistas, Sávio Joseph e Ubiratane Rodrigues.

Aos (às) demais amigos (as) e companheiros (as) de percurso no Mestrado em Educação (9ª turma), destaco aqui Malila, Rita Bulhão, Aline, Edith, Sheila, Maria Aroucha, Zezé Lobato, Anna Lourdes, Magnúcia, Carol Castro, Elinaldo e Ramonzito amigos (as) de estudos, trabalhos e convivência. Aprendi tanto com vocês.

Aos (às) professores (as) do Mestrado em Educação/ UFMA.

Aos (às) funcionários (as) do Arquivo Público do Estado do Maranhão.

À Gisele, obrigada pela solicitude, sempre.

Aos alunos e alunas do II Projeto Magistério do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA onde se deu o início dessa história de estudo, pesquisa e envolvimento com a educação do campo.

À equipe do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, gente de fibra.

A todos os membros do *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política, História, Educação e Cultura do Campo* (NEPHECC).

À Adelaide Coutinho, pela orientação segura, pelas palavras amigas, pelo abraço forte, pela acolhida.

Ao Profº Paulo Rios e Profª Maria Alice pelas contribuições na qualificação do trabalho.

Às equipes da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos e da Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais da SEDUC/MA, em especial à Profª Serrate e Profª Leonor.

À Rosy Cutrim, Magno Martins, Rosenverck e Gustavo pelo diálogo e carinho.

Enfim, a todos e todas que acompanharam um pouco desta história de conquista, minha sincera gratidão.

AS TERRAS E OS HOMENS

Velhos latifundiários incrustados
na terra como ossos
de pavorosos animais,
supersticiosos herdeiros
da encomenda, imperadores
duma terra escura, fechada
com ódio e arame farpado.

Entre as cercas o estame
do ser humano foi afogado,
o menino foi enterrado vivo,
negou-se-lhe o pão e a letra,
foi marcado como inquilino
e condenado aos currais.

Pobre peão infortunado
entre as sarças, amarrado
à não-existência, à sombra
das pradarias selvagens.
Sem livro foste carne inerte,
e em seguida insensato esqueleto,
comprado de uma vida a outra,
rechaçado na porta branca
sem outro amor que uma guitarra
despedaçadora em sua tristeza
e o baile apenas aceso
como rajada molhada.

Não foi porém só nos campos
a ferida do homem. Mais longe,
mais perto, mais fundo cravaram:
na cidade, junto ao palácio,
cresceu o cortiço leproso,
pululante de porcaria,
com a sua acusadora gangrena [...].

(Pablo Neruda)

RESUMO

O presente estudo situa-se no campo da História e Política Educacional, referências pelas quais se analisou a política da educação rural no Maranhão, no contexto do Estado Novo (1937-1945), a partir da ruralização das escolas municipais de São Luís, por meio do “*Curso de Especialização Rural*”, em 1937, destinado as professoras normalistas. Considera-se esta temática importante por discutir, a partir da categoria História, a elaboração de políticas de Educação para o camponês. As fontes de pesquisa consistiram de relatórios, jornais de época e documentos publicados em 1937, pela *Imprensa Oficial* maranhense, entre os quais “*A Ruralização das Escolas Municipaes da capital do Maranhão: seu alcance pratico e eficiente para o desenvolvimento da Economia Maranhense*” (1937). À luz do materialismo histórico-dialético, buscou-se desvelar a base histórica real expressada pelo sistema de produção, em intima relação com o ideário político-pedagógico do Estado Novo, em São Luís, local de construção da política de ruralização da escola veiculada pela ideologia do “Maranhão grandioso de amanhã”. Para tanto, foram analisadas as bases políticas, econômicas e ideológicas da política de educação (1937-1945) visando fixar o homem no campo, relacionando-as com o contexto econômico do Maranhão e o ideário de saída do “marasmo Econômico”. Assim, captar o sentido da educação rural, nesse contexto, como estratégia de controle dos conflitos relacionados à pobreza rural, vista como “atraso” social ao projeto de nação. Finalmente, identificar o lugar da escola na política educacional estadonovista em São Luís, pelo “Curso de Especialização Rural”, oferecido às professoras normalistas, em 1937. Conclui-se que o projeto de ruralização do ensino maranhense, expressa as contradições sociais da sociabilidade do capital, que negam direitos fundamentais como acesso a educação e a terra para se produzir com condições dignas.

Palavras-Chave: Ruralização, Educação Rural, Estado Novo, Maranhão.

ABSTRACT

The present study lies in the field of History and Educational Policy, references used to analyze the politics of rural education in Maranhão, in the context of the Estado Novo (1937-1945), from the ruralization of municipal schools of São Luís through the “Rural Especialisation Course” in 1937 taught to the “normalistas” teachers. This issue is considered important, from the perspective of history, since it discusses the development of education policies for the peasant. The research sources consisted of reports, newspaper of the period and documents published in 1937 by the Official Press of Maranhão, including "The Ruralization of the municipal schools in the capital of Maranhão, its practical and efficient significance for the development of Maranhão Economy" (1937). In the light of historical and dialectical materialism, we attempted to reveal the actual historical basis expressed by the production system, in intimate relationship with the political and pedagogical ideas of the Estado Novo in São Luís, construction site of the school's policy ruralization conveyed by the ideology of "Maranhão great tomorrow." Thus, we analyzed the political, economic and ideological education policy (1937-1945) aiming to set the man on the field, relating them to the economic context of Maranhão and the idea of leaving the "Economic stagnation". In this context, it was captured the sense of rural education as a control strategy of conflicts related to rural poverty, seen as "backward" social project of the nation. Finally, it was aimed to identify the place of school in the “estadonovista” education policy in São Luís, by the "Rural Specialization Course" offered to teachers “normalistas” in 1937. It is concluded that the project of ruralization teaching in Maranhão expresses the social contradictions of the sociability of the capital, which denies fundamental rights such as access to education and land to produce in decent conditions.

Keywords: Ruralization, rural education, Estado Novo, Maranhão.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	p.
ILUSTRAÇÃO 1: CRIANÇAS NUAS NAS RUAS DE SÃO LUÍS.....	84
ILUSTRAÇÃO 2: SÍTIO DIAMANTE QUE SE LOCALIZAVA AO LADO DO BAIRO CAMBOA.....	84
ILUSTRAÇÃO 3: BAIRO CODOZINHO EM SÃO LUÍS.....	85
ILUSTRAÇÃO 4: BONDE PUXADO A BURROS.....	85
ILUSTRAÇÃO 5: BAIRO DA BAIXINHA EM SÃO LUÍS – ESTRADA DO MATADOURO.....	94
ILUSTRAÇÃO 6: INAUGURAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO RURAL – AUTORIDADES E PESSOAS GRADAS PRESENTES À CERIMÔNIA, OUVINDO O DISCURSO INAUGURAL QUE PROFERIU O DR. COSTA HOMEM, DIRECTOR DE PRODUÇÃO, INDÚSTRIA E PATRIMÔNIO MUNICIPAL, A QUEM ESTÁ AFFECTA A DIREÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO MUNICÍPIO.....	110
ILUSTRAÇÃO 7: GABINETE DE TECHNOLOGIA RURAL DA ESCOLA DE AGRONOMIA – AULA PRÁTICA DE MANUFACTURAS INDUSTRIAES DE PRODUCTOS E SUB PRODUCTOS VEGETAES E ANIMAES ÀS PROFESSORAS-ALUMNAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO RURAL PELA PROFESSORA GARCINDA PASSOS HOMEM.....	114
ILUSTRAÇÃO 8: AMOREIRAL DO CAMPO DE CULTURAS DA ESCOLA DE AGRONOMIA – AULA PRÁTICA DE SERICULTURA ÀS PROFESSORAS-ALUMNAS PELO PROFESSOR BELLO.....	115
ILUSTRAÇÃO 9: CAMPO DE CULTURAS DA ESCOLA DE AGRONOMIA. INGAHURA. ESTRADA DE VINHAES. AULA PRÁTICA DE LAVOURA MECÂNICA ÀS PROFESSORAS-ALUMNAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO RURAL PELO PROFESSOR HEITOR FROES. NOTAM-SE UMA PROFESSORA GUIANDO O BOI DE TRACÇÃO E OUTRA SEGURA À RABIÇA DO ARADO.....	115

LISTA DE QUADROS

	p.
QUADRO 1: TAXAS ANUAIS DE CRESCIMENTO DA ECONOMIA BRASILEIRA ENTRE 1920-1945.....	50
QUADRO 2: QUADRO DE MATRÍCULAS E CONCLUSÕES DO ENSINO PRIMÁRIO...	65
QUADRO 3: QUADRO DE CRIAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS ENTRE 1930 E 1934.....	92
QUADRO 4: TABELA RELACIONADA ÀS MATRÍCULAS EFETUADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL COMUM (ENSINO RURAL E SUPLETIVO) NO ESTADO DO MARANHÃO.....	125

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. POLÍTICA E ECONOMIA NO ESTADO NOVO: embates ideológicos e luta de classes	31
2.1 O Estado Novo: processo de gestação e as “novas” relações político-econômicas.....	33
2.2 A Questão Agrária no Estado Novo: o lugar do rural na economia política do desenvolvimento.....	41
2.3 Relações sociais de produção na terra e a política da educação rural no Estado Novo.....	48
2.4 O Maranhão e o desenvolvimento rural: a ideologia da saída do "marasmo econômico".....	54
3. O “ESTADO NOVO” E A EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO: sobre as relações entre produção, desenvolvimento e políticas educacionais para os “pés-descalços”	61
3.1. O rural, a ruralização e a realidade ludovicense entre 1937-1945.....	76
3.2. Ruralização e Ensino Primário Rural: tensões sociais e embates políticos.....	83
4. A ESCOLA RURAL NO MARANHÃO DURANTE O ESTADO NOVO: transformação capitalista do processo de produção no campo e a educação rural	100
4.1. O "Curso de Especialização Rural" em 1937 e a “educação ruralizada” dos “pés-descalços”, em São Luís.....	104
4.2. Escolas rurais e formação das “Mestras Rurais” para o “Maranhão grandioso de amanhã”: as reformas anunciadas.....	112
4.3. Ações e Contradições da Educação Rural entre 1937-1945: a quem coube a responsabilidade?.....	123
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136

1 INTRODUÇÃO

DO INTERESSE PELO OBJETO DE ESTUDO

A motivação para esta pesquisa tem raízes no convívio com a realidade do campo no estado do Maranhão, propiciada pela participação nas atividades de extensão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹, uma política de educação voltada aos povos do campo, instituída pelo Ministério de Política Fundiária² e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1998. As ações do Programa ficaram sob a responsabilidade das universidades brasileiras, movimentos sociais, organizações sindicais e órgãos governamentais, entre os quais, algumas secretarias de educação estaduais e municipais.

No entanto, a necessidade de investigar a história da educação do campo deu-se durante a realização das graduações em História (UEMA) e Pedagogia (UFMA) – cujas monografias de conclusão tratavam, respectivamente, das seguintes temáticas: *PELAS CRIANÇAS DESVALIDAS*: o Instituto de Assistência à Infância do Maranhão nas primeiras décadas do século XX (2007a) e A educação higiênica em São Luís nas primeiras décadas do século XX (2007b) – ampliando-se com a experiência de estudos e pesquisas ao fazer parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Política, Educação e Cultura do Campo (NEPHECC) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Nessa experiência pôde-se (re)conhecer o campo em seu valor histórico, econômico, político, social; e como espaço de cultura, de produção e reprodução de vida, tendo como elemento de referência empírica a educação e a escola do campo.

Reafirma-se, nesse sentido, outro elemento motivador emergido do questionamento da realidade histórica de exclusão sócio-educacional dos povos do campo no Brasil e que apresenta um quadro de agravamento no Estado do Maranhão. Esse estado apresenta um déficit histórico de negação da escola pública para o camponês e seus filhos, o que o faz liderar estatísticas de analfabetismo, índices negativos de rendimento escolar, altas taxas de evasão e repetência.

¹ O PRONERA iniciou no Maranhão, em 1999, por meio de uma parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra (MST), a Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (ASSEMA) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Maranhão (FETAEMA), o Colégio Universitário (COLUN) e a Fundação Sôsândrade de apoio ao Desenvolvimento da UFMA.

² Hoje, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

O CAMPO MARANHENSE: uma realidade desafiante

O atual estágio de desenvolvimento/expansão das relações capitalistas no campo maranhense, a partir, principalmente da economia desencadeada pelo agronegócio, bem como da permanência das forças conservadoras de poderes locais, tem ampliado crescentemente os processos de violência e expulsão dos trabalhadores da terra, constituindo-se enquanto motivo fundante de se pensar as implicações produzidas sobre a educação rural, uma vez que a educação é um dos desdobramentos ou resposta ao enfrentamento dos problemas sociais, em especial da relação capital/trabalho.

Da época em estudo, anos de 1930/40, aos dias atuais presencia-se uma ofensiva crescente do grande capital, visível nas políticas de acesso a terra e nos negócios do grande mercado, na expansão da soja no sul do estado, na produção de celulose na região de Imperatriz, na indústria de ferro-gusa, no plantio de eucalipto e na produção de carvão vegetal sob o domínio de grandes grupos empresariais.

Tais atividades produtivas têm objetivado, historicamente, o beneficiamento do setor produtivo agroindustrial que encontra tanto o apoio estatal quanto do capital financeiro, promovendo a grande concentração de terras, grilagem, despejo de camponeses e ampliação dos conflitos e da violência no campo, o que requereu de parte dos trabalhadores respostas ou criação de formas de enfrentamento dessas questões: reação indígena e negra ante ao processo de escravidão; organização e luta camponesa e de trabalhadores assalariados do campo.

Convém ressaltar que este processo está ligado às raízes históricas da formação social e econômica do Brasil, quando índios, negros escravizados e “pobres livres”, tidos como mão-de-obra a serviço do Império Lusitano, não compartilhavam os privilégios que tinham os reinóis e colonos, o que fez persistir a estabilidade do sistema de dominação social latifundiário-burocrático na colônia, mediada pelo Estado e pela Igreja (FURTADO, 1999).

Ressalta-se que essa formação social brasileira não foi acidental, mas engendrada no processo histórico, o que nos permite pela análise histórica ter uma visão de totalidade do objeto a ser estudado. Assim, esse pressuposto teórico ajuda a conceber o campo como território de luta e também como espaço de possibilidades de produção das condições da existência social e de dignidade de homens e mulheres camponeses.

Guardadas as devidas especificidades históricas, foi nesse movimento contínuo e contraditório que se constituíram as políticas de educação rural a partir anos de 1937, resultantes de um poder centralizador e reflexo do modelo de desenvolvimento econômico, cuja arbitragem concentrava-se nas mãos das autoridades administrativas centrais, a exemplo o contexto maranhense. Afirma-se essa relação educação/economia, por se concordar com Furtado (1999) que a anatomia da sociedade é a sua economia.

O OBJETO DE ESTUDO EM SUA ESPECIFICIDADE

O presente estudo situa-se no campo da História e da Política Educacional, referências basilares por meio das quais se analisou a política da educação rural em São Luís nas décadas de 1930 e 1940, tomando-se como foco a questão da ruralização das escolas municipais, a partir da instituição do “*Curso de Especialização Rural*”, em 1937, para professoras normalistas, e as práticas e discursos relacionados a essas escolas nesse período.

As fontes de pesquisas que fundamentaram as reflexões feitas nesse trabalho dissertativo foram relatórios, jornais de época e documentos publicados em 1937, pela *Imprensa Oficial* maranhense, entre os quais serviu de referência documental a esse estudo “*A Ruralização das Escolas Municipaes da capital do Maranhão: seu alcance pratico e eficiente para o desenvolvimento da Economia Maranhense*”.

Considerando-se o teor dos documentos analisados e as referências históricas encontradas nas demais fontes de pesquisa, percebeu-se que as políticas anunciadas à época tinham uma relação com o ideário político-pedagógico do Estado Novo, particularmente no contexto econômico de São Luís. De posse desses dados, fez-se um movimento de análise que partiu da relação entre o lugar da educação rural na política de desenvolvimento empreendida pelo governo Vargas, no Estado Novo (1937-1945), e o projeto local de construção dessa política de ruralização em São Luís, veiculado pela ideologia do “Maranhão grandioso de amanhã”, presente nos discursos das elites político-econômicas maranhenses, desde séculos precedentes.

Das questões de pesquisa

No campo do método materialista histórico-dialético são os problemas que balizam o pensar e o fazer da pesquisa, uma vez que emergem de um movimento pulsante da realidade concreta, constituindo-se, portanto, em *material vivo* que dialoga com o fundamento teórico. Segundo Ciavatta (2009), no processo de pesquisa é mais importante saber fazer perguntas do que respondê-las, isso porque, segundo a autora, o questionamento revela a identificação do problema cuja solução se busca.

Neste sentido, problematizar significa superar a “filosofia fácil” que se apóia no imediato, no aparente. Para Marx & Engels (1989), há que se buscar a superação da aparência em direção à essência dos fenômenos, através da captação das múltiplas determinações que os constituem. Contudo, as perguntas não são construídas de forma assistemática, tomam como base, sobretudo, critérios científicos apoiados no estudo teórico-metodológico rigoroso. Trata-se de ir além da aparência para localizar a dinâmica estrutural, coisa que não ocorre independentemente do objeto.

Desta forma, tendo como apoio a base teórico-metodológica, sentiu-se a necessidade de uma problematização consistente para a pesquisa, esta de importância fundamental à construção do objeto e suas mediações. Neste campo, foram lançadas primeiramente questões-problema que visam debater as bases ideológicas, políticas e econômicas das políticas de educação rural que subsidiaram as iniciativas de construção do projeto de ruralização das escolas municipais de São Luís, em 1937, e como se deu o processo de correlação de forças entre o ideário político do desenvolvimento e o discurso local da saída do marasmo econômico, por meio da educação agrícola-industrial.

O segundo ponto referiu-se à análise da relação questão agrária, homem rural, ruralização e realidade ludovicense. Visou-se, com isso, questionar o sentido histórico-político da educação rural no Estado Novo e os princípios que a fundamentam. Pretendeu-se, portanto, tomar a educação rural em sua historicidade e sua íntima articulação com contexto material em que fora produzido o projeto político-ideológico em estudo.

E, por fim, analisaram-se as ações e os discursos relacionados às escolas rurais no Estado Novo em São Luís, problematizando-se o lugar do “*Curso de Especialização Rural*” em 1937, às vésperas da instauração do regime, oferecido às *professoras normalistas* no projeto de ruralização das escolas municipais da capital do Maranhão. Este, uma ação que se deu no contexto da política educacional estadonovista como mecanismo de atendimento aos interesses da expansão econômica do capital. Questionou-se, com isso, a

política educacional rural para as escolas municipais de São Luís no período estudado para a implantação do ideário de desenvolvimento e progresso evocado pela ideologia política de Vargas e pelos dirigentes políticos municipais de São Luís.

Problematizou-se, portanto, a institucionalização político-ideológica da educação rural por meio do processo de ruralização nas décadas de 1930 e 1940 e suas contradições entre o “dito” e o “feito”. Certamente que as mudanças e permanências, no que diz respeito às políticas atuais de educação dos e para os camponeses, estão imbricadas naquele período.

Convém ressaltar que a estruturação e a manifestação das relações constitutivas dessa realidade não estão dadas imediatamente à percepção do pesquisador. São formas de aparência do real, que, na sociedade capitalista, geralmente, têm a função de legitimar o projeto político-econômico em execução, tanto no Estado Novo quanto no atual modelo assentado nas teses neoliberais. Porém, alerta-se que não se fará uma incursão por tais questões. Estas, contudo, podem fomentar a continuidade desse estudo.

OS OBJETIVOS

As problematizações acerca deste objeto de estudo – o projeto de ruralização das escolas municipais de São Luís, em 1937 - tiveram por objetivo:

- a) Analisar as bases políticas, econômicas e ideológicas da política de educação rural do Estado Novo (1937-1945) como política de promoção do desenvolvimento, relacionando-as com o contexto econômico do Maranhão e seu ideário de saída do “marasmo econômico”;
- b) Refletir sobre o sentido do rural, da ruralização e a educação rural para o Estado Novo, no contexto maranhense, como estratégia de controle de tensões e conflitos relacionados à pobreza rural, vista como signo de “atraso” social e econômico para o projeto de desenvolvimento da Nação;
- c) Analisar o lugar da escola rural nas ações e discursos da política educacional estadonovista em São Luís, enfocando o lugar do “*Curso de Especialização Rural*”, oferecido às *professoras normalistas* em 1937, no projeto de ruralização das escolas municipais da capital do Maranhão, e da realidade educacional da zona rural ludovicense durante este regime.

ENTENDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Referências de Estudo

O embasamento teórico-metodológico que orientou esse trabalho assentou-se no pressuposto de que a história é para as ciências sociais o terreno em que se pode buscar o sentido da existência humana. Tal abordagem permitiu compreender-se que a realidade do sujeito é o espaço material no qual está inserido, sendo construída pelo próprio homem a partir das circunstâncias que ele cria e que simultaneamente o recria. Assim, o que lhe é posto pela natureza é transformado pelas suas necessidades e pelas novas relações que são estabelecidas com o mundo e com os outros homens (MARX & ENGELS, 1989).

A escolha do método, bem como do objeto de estudo, não se constituem atos mecânicos e neutros, tampouco desprovidos de uma visão de mundo. Portanto, não se obedeceu apenas às opções científicas/metódicas, no sentido de se produzir conhecimento, mas se aceitou que as injunções políticas do contexto em que o pesquisador realiza seu trabalho e suas próprias convicções também são determinantes desse fazer, mesmo que isso não seja explícito nos seus escritos.

Sabe-se que os paradigmas embasam um corpo teórico e prático de se apreender a realidade. São o que figurativamente chamam de “lentes” utilizadas para ler a realidade social. Conduzem, nesse sentido, os percursos metodológicos enquanto campos de disputa que atuam na explicitação, legitimação, conservação ou transformação de uma realidade. Assim, o método de análise está sempre vinculado a certa concepção de realidade, de mundo e de vida. Neste trabalho, ele funcionou como mediador do processo de apreensão do movimento constitutivo do objeto, desvelando-o aos olhos do investigador, revelando as contradições que levam a transformação dos fenômenos/objetos investigados.

Por sua vez, as fontes bibliográficas foram fundamentais a esse exercício, uma vez que permitiram uma maior aproximação ao tempo pesquisado por meio das falas e relatos de práticas oficiais. Trouxeram, então, ao estudo uma sustentação teórica que permitiu consolidar os atos de investigar e relatar o concreto organizado pelo pensamento. Nesse sentido, textos clássicos de Karl Marx como é o caso da obra “A Ideologia Alemã”³

³ Karl Marx e Friedrich Engels lançaram na obra *A Ideologia Alemã*, escrita entre 1845 e 1846, críticas à filosofia idealista hegeliana vigente na Alemanha oitocentista. Dentro deste quadro de análise, desenvolveram

(1989; 1996) e Prefácios à 1ª e 2ª Edição (1998), constituíram-se em referências importantes nesse trabalho, por expressarem a concepção de História e metodologia da ciência histórica de Karl Marx e Engels, apoiadas em argumentação rigorosa e de totalidade.

Para Mézaros (2008), o desenvolvimento das categorias teóricas de Marx objetivava afastar-se do caráter abstrato, enquanto realização especulativa e imaginária. Afirma este autor que Marx desvendou o verdadeiro sentido dessas categorias, colocando em relevo a sua base de existencial real e as tratando enquanto as mais *Daseinformen* (“formas de existência”), refletidas na filosofia “como numa *câmara escura*, numa ‘forma invertida’, de modo a permitir que a realidade fosse deduzida a partir da idéia” (MÉSZAROS, 2008, p. 95).

No intuito de se dar um tratamento sistemático às fontes, segundo esse referencial, buscou-se superar o estágio das primeiras impressões sobre os fenômenos sociais e históricos que permearam a política de ruralização de 1937, chegando-se ao mediato ou ao desvelamento da realidade concreta em suas múltiplas determinações. Para tanto, durante o caminho desta pesquisa destacam-se diversas categorizações, rumo ao ato sistemático de conhecer, entre as quais a produção do conhecimento histórico e a História como método de pesquisa.

Partiu-se do entendimento de que o real não é um produto já pronto a se descobrir e sim o conjunto de relações que expressam, em sua essência, a rica totalidade das múltiplas determinações concretas. Essa é uma formulação teórica de Karl Marx, em quem, segundo Fontes (2007),

[...] encontramos uma aguda reflexão sobre as raízes sociais das quais se nutre o capitalismo, sobre a totalidade complexa e contraditória na qual somos forjados. É um pensamento que se oferece como exigência de rigor e como base a partir da qual somos instigados a nos lançar para explicar e compreender o mundo e, sobretudo, para transformá-lo, para revolucioná-lo. O incontornável de Marx é essa exigência (FONTES, 2007, p. 14).

Conforme já mencionado, pensar a ciência histórica a partir de Marx implica, primeiramente, o movimento de superação da aparência, uma vez que as *impressões primeiras* que favorecem a tomada do objeto *in abstracto* recaem no que Lênin (2008, p. 23)

conceitos de ideologia e história humana a partir da produção da vida material, da “evolução” da propriedade e dos modos de produção, da divisão social do trabalho no entendimento das relações sociais de classe, da mediação do Estado e da possibilidade real e concreta de transformação social que desembocaria no comunismo. Desenvolveram, ainda, os conceitos de história e de historiografia sobre o qual se assenta seu quadro analítico. É, portanto, um texto importante para a compreensão do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético.

identificou como “defeitos essenciais das teorias históricas anteriores”, que se firmavam, sobretudo, na abordagem das aparências dos fatos históricos.

A história em Marx, por sua vez, possui essencialmente uma *base terrestre*, isto quer dizer que se apóia não na idéia, nem no conceito, mas sim nas classes sociais, nos indivíduos humanos reais, suas ações e condições concretas de vida e existência; premissa à qual se chega por via empírica, dispensando filtros filosofantes de cunho idealista como fora erigido o idealismo hegeliano, mas apoiado rigorosamente nas “lentes” da totalidade dialética (MARX & ENGELS, 1989).

Neste sentido, teórica e metodologicamente, a pesquisa histórico-dialética pretende captar as leis objetivas que presidem o desenvolvimento do sistema de relações sociais, identificando as raízes dessas relações no grau do desenvolvimento da produção material. Para tanto, dá ênfase ao lugar e à atuação do sujeito histórico através do estudo das condições sociais da vida das massas e as modificações dessas condições (LENIN, 2008). A história, neste campo, compreende tanto um objeto de conhecimento quanto um método de pesquisa (CIAVATTA, 2009).

O espaço da História em que tal pesquisa se concentrou, a História da Educação, não pretende obedecer a uma delimitação fechada, pautada na fragmentação crescente em que a ciência histórica tem se caracterizado do século XX em diante, com a chamada crise paradigmática das ciências sociais expressa também por meio do refluxo dos intelectuais no âmbito dos estudos de cunho político. Sobre isto, o historiador François Dosse esclarece que “[...] O pano de fundo desse recuo é o desencorajamento e o desencanto político. O engajamento torna-se algo arcaico [...]” (DOSSE, 2003a, p. 267).

Desse contexto emergiu o questionamento acerca das meta-narrativas, a necessidade crescente da individualização das abordagens históricas que têm fomentado a legitimação da fragmentação, representada pela separação da ciência em “lotes da História” (BARROS, 2004). Tem se expressado, portanto, na especialização ou na pulverização dos campos da pesquisa histórica, representada na imagem da “Clio Despedaçada”⁴.

Refletindo sobre a “História em Migalhas”, Dosse afirma que “A fragmentação do corpo social é tal que todos se pensam a partir de sua historicidade como indivíduos; trata-se da exaltação de cada um por si e do mercado para todos” (DOSSE, 2003a, p. 266). A individualização exacerbada expressa e é expressão do princípio burguês da separação, da

⁴ Segundo a mitologia grega, Clio é uma das nove musas e, junto com as irmãs, habita o Monte Hélicon. Filhas de Zeus e Mnemósine, a memória. Clio é considerada a musa da história e da criatividade, aquela que divulga e celebra as realizações (DOSSE, 2003b).

privatização, da especificidade desarticulada, atuando fortemente na disputa pela hegemonia dentro do campo acadêmico-científico.

Sobre o objeto em estudo, partiu-se da concepção apregoada por Lopes (2004), em que afirma: “Um trabalho de História da Educação não consegue deixar de ser um trabalho de História, mesmo porque ‘[...] não há história da política, do direito, da ciência etc, da arte, da religião etc’ (Hobsbawm, E. e Rude, G., Capitão Swing). O que há é História.” (LOPES, 2004, p. 34).

Nesta perspectiva, a História da Educação permitiu, no tocante à reconstrução ou reinterpretção do passado, tomá-la enquanto totalidade de relações sociais, em que se deve buscar o sentido de idéias e ações, “da práxis que construiu a história do presente” (CIAVATTA, 2009, p. 25).

A ciência histórica, enquanto investigadora das construções do passado vivido, expressa esse movimento de busca do desvelamento dos constructos sociais no tempo, evidenciando a articulação necessária entre os usos dos conceitos para explicar os fatos, e não os “conceitos pelos conceitos”. Isto quer dizer que os conceitos também são dotados de historicidade e, portanto, fazem parte de uma totalidade sócio-histórica contraditória e essencialmente dinâmica, sendo determinados, assim, por uma multiplicidade de dimensões necessariamente situadas no espaço e no tempo.

Estudar a educação no período do Estado Novo, tendo como campo de pesquisa a sociedade maranhense traduzida por fontes documentais expressivas de um contexto histórico de pleno autoritarismo e centralismo do poder executivo, requereu, conforme se disse anteriormente, um tratamento das categorias conceituais que afloram sob as relações sociais vigentes, em um movimento do geral para o particular e vice-versa.

Metodologicamente, para Ciavatta (2009), a tentativa de reconstrução e/ou reinterpretção do passado sobre um determinado campo de práticas e relações sócio-históricas se dá num processo complexo de ir das determinações mais gerais à singularidade dos fatos empíricos e, destes, voltar ao geral, apreendendo-os em sua particularidade histórica, em suas mediações específicas. Para tanto, a definição do espaço-tempo pesquisado possibilita a delimitação do fenômeno histórico a partir do que a autora enumera como “[...] duração, espaço e movimento da realidade sob a ação cotidiana dos homens” (CIAVATTA, 2009, p. 18).

Como uma abordagem ou uma prática historiográfica não pode ser rigorosamente enquadrada dentro de um único campo (BARROS, 2004), o estudo da educação rural não se fez deslocado (ou descolado) de outras dimensões concretas fundamentais como é o caso da

política e da economia, isso porque essa última não se separa da primeira e se constitui elemento primordial para explicação das relações sociais, dentro das articulações importantes que se dão na relação infra-estrutura e superestrutura (MARX, 1998).

Desta forma, levou-se em consideração que, enquanto estudo pautado na totalidade dialética, a educação rural entre 1937 e 1940 não se separa da realidade nas suas íntimas leis e relações, ou seja, do Estado Novo - regime político em voga - na sua ideologia de desenvolvimento, sob controle das elites políticas e econômicas, que por sua vez determinaram o ideário de criação das escolas rurais em São Luís nesse mesmo período. Isso porque “todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas” (BARROS, 2003, p. 15).

É nesse sentido que a categoria totalidade para o materialismo histórico-dialético é considerada uma categoria de análise crucial para a compreensão das múltiplas determinações que constituem a realidade estudada. Compreende a realidade sem, contudo, esgotá-la enquanto passível de apreensão, mas enquanto o todo estruturado, pensado.

Para Kosik (2002), o conhecimento humano, segundo a totalidade dialética, se processaria num *movimento em espiral* do qual cada início é abstrato e relativo. A totalidade concreta considera, assim, a riqueza do real e suas múltiplas determinações representadas na contradição e multiplicidade de significados.

Sob esta perspectiva, a pesquisa sobre a história da educação rural e a ruralização nas décadas de 1930 e 1940 em São Luís pretendeu partir das condições sociais de produção, da divisão social do trabalho e sua correspondente implicação na educação rural; das contradições provocadas pela luta de classes e do Estado enquanto mediador/indutor de políticas – “[...] ser social arraigado num modo de produção, cujas formas concretas mudam continuamente, antes de se tornar mediação real, relativamente e transitória, das contradições mercantis” (FARIAS, 2001, p. 231).

Desse modo, a relevância desse estudo foi tratar da questão rural sob o viés da política educacional maranhense, problematizando as formas históricas que conceberam essa política para o meio rural de São Luís, tendo em vista que a educação era crucial ao projeto em curso.

Nesse sentido, explicitaram-se as concepções/modelos de educação considerando-se às intencionalidades sócio-político-econômicas governamentais e o processo contraditório de acumulação capitalista da sociedade urbano-industrial, âmbito onde são determinados o tipo e o caráter das políticas sociais fornecidas aos trabalhadores do campo e da cidade.

Pretendeu-se trazer, portanto, enquanto possibilidade de reflexão, a problemática da modalidade de escola pensada para a zona rural, numa época tão recente que é a primeira metade do século XX, e as continuidades em termos de pensamento e prática em relação à educação rural. Assim, objetivou-se enfocar a questão da ruralização do ensino sem deixar de se considerar o sujeito complexo que é o trabalhador rural, submetido aos processos produtivos e à preparação para assunção da “mentalidade ruralista” forjada na ideologia de sustentação do Estado Novo.

Para entender esse processo, tomou-se como uma das referências de análise Ciavatta Franco, na obra *Mediações Históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*, lançada em 2009, em que esta autora, para análise do lugar da escola como espaço de instrução técnica para o capital da indústria, toma como foco “[...] a sociedade brasileira na primeira grande etapa do processo de industrialização e expansão do capital monopolista, demarcada pelo que se considera a ‘revolução burguesa’ no Brasil: a industrialização e o reordenamento do capital e do trabalho, da década de 1930 ao início da de 1960” (CIAVATTA, 2009, p. 30).

Sobre isto, continua afirmando que nos anos de 1930 é montado “o tríplice arcabouço do trabalho como princípio educativo”, em que a relação trabalho e educação é pautada ideologicamente como caráter *disciplinador e moralizante* estreitamente articulado ao fetiche do mercado de trabalho (CIAVATTA, 2009).

É importante destacar que a fonte documental que originou essa pesquisa resulta de um escrito oficial de 1937, arquivado na Biblioteca Pública Benedito Leite, em São Luís, que foi produzido pelo poder municipal da época, sendo publicado pela *Imprensa Oficial*, intitulado “*A Ruralização das Escolas Municipaes da capital do Maranhão: seu alcance pratico e eficiente para o desenvolvimento da Economia Maranhense*”. A edição desse documento correu sob a Interventoria Federal de Paulo Ramos e Administração Municipal de José Otacílio Sabóia Ribeiro. Neste, há a reunião de leis e decretos que deram bases oficiais à política educacional em estudo e, também, recortes de notícias dos jornais de grande circulação exaltando estas ações para a sociedade ludovicense.

Outras fontes importantes foram os jornais de época, como é o caso de *O Imparcial* de 1937 e 1938, em que se concentram artigos e notícias importantes sobre a educação rural e o fomento à agricultura local como política central no processo de desenvolvimento da chamada *vocação agrícola* desta região, considerada estratégia de “salvação” ao sistema fabril que teria fracassado.

Foram usadas ainda imagens do período em estudo que, porém, tomaram um sentido de ilustração e fortalecimento das análises construídas, não se configurando como fontes centrais para a pesquisa desenvolvida. Reconhece-se, contudo, a riqueza de informações que guardam em si, o que, possivelmente, poderá fomentar pesquisas futuras.

A revisão de literatura partiu, primordialmente, de fontes documentais oficiais e de escritos publicados nos jornais de São Luís sobre a política de educação do período em estudo e de estudos teóricos pautados na pesquisa bibliográfica sobre a educação, a educação do homem rural e as políticas educacionais (rurais) no Estado Novo (1937-1945). Com isso, pretendeu-se obter a visão oficial da educação rural enquanto política estatal nas décadas de 1930 e 1940, bem como dialogar com as fontes teóricas fundamentais para o entendimento/ questionamento do ideário que embasou a elaboração das políticas de Estado.

No tocante ao estado da arte, segundo Damasceno e Beserra (2004), as pesquisas relativas à educação rural têm crescido dado o contexto político em que se evidenciou a organização e luta dos trabalhadores rurais, entre as décadas de 1980 e 1990. Observa-se que nesse período, ampliaram-se os debates e as investigações sobre essa temática, comportamento que não cessou, induzido pelas lutas atuais, que trazem à tona a questão agrária sob a hegemonia do agronegócio e das políticas públicas, particularmente, voltadas à Educação do Campo.

Ressalta-se, contudo, que um dos primeiros problemas com que os pesquisadores se defrontam quando estudam a Educação Rural hoje é o do próprio estatuto do termo rural. Desta forma, há que se fazer um exercício de aprofundamento do conceito/concepção de rural, historicizando-o. Tal questão, conseqüentemente, gera uma outra relacionada ao conceito/concepção de homem rural, camponês/campesinato, principalmente quando se erigem as políticas de Estado na primeira metade do século XX.

Nesse processo de problematização dos fundamentos históricos da *ruralização* e *ruralismo*, localizaram-se as décadas de 1930 e 1940 como espaço temporal importante para as análises acerca das políticas de educação rural. Damasceno & Beserra (2004) afirmam que a despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente – o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto de interesse do Estado, justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial.

Para a problematização da idéia de rural e educação rural, objetivou-se buscar as contribuições teóricas na área da Educação Rural com o propósito de desvelamento de contradições, resistências e imposições da lógica capitalista ao campo, conforme Damasceno (1990) tratou sobre o “trabalho, prática educativa e consciência do campesinato”.

Sobre a discussão acerca do homem rural e da educação no período do Estado Novo, partiu-se das questões propostas por Prado (1995; 2000; 2001), Werle (2007), Mendonça (1990; 1997; 1998; 2004; 2007; 2009), além de Celani Leite (1999), quanto à discussão que faz sobre “escola rural”, urbanização e políticas educacionais.

Constituiu, ainda, como fundamento importante ao processo de pesquisa as análises de Sônia Regina Mendonça, na obra intitulada *O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)*, publicado em 1997. Nessa literatura, a historiadora situa como objeto o conjunto das representações e práticas acerca do *mundo rural* brasileiro, no período convencionalmente chamado pela historiografia de República Velha, conjunto este possível de ser identificado como ruralismo.

Nesse sentido, a obra citada, compreende o *ruralismo* como um movimento político de organização e institucionalização de interesses de determinadas frações da classe dominante agrária no Brasil – tanto em nível de sociedade civil, quanto em nível da sociedade política – bem como conteúdos discursivos produzidos e veiculados pelos agentes e agências que deles participaram. O estudo situou-se, pois, dentre os que tomam por objeto de sua análise os processos de construção do Estado, aqui tomado na acepção gramsciana – isto é, no sentido ampliado do termo.

Mendonça (1997) exalta, como justificativa para seu estudo, o fato de que hoje é crescentemente necessário lançar-se ao conhecimento mais amplo sobre a classe dominante brasileira, já que o termo ruralista é continuamente utilizado como designativo de uma “*associação de classe com pretensões partidárias e atuação fascizante*” (p. 11). Essa autora (1997; 2007) ajuda a pensar sobre o significado político do ruralismo, ultrapassando a perspectiva superficial que o toma apenas como conjunto de discursos, entendidos na lógica do enunciado. O Ruralismo está relacionado assim, ao conjunto de idéias que sustentam uma política agrária, no sentido mais amplo, que emerge no seio de uma contrapartida ideológica, em resposta à expansão da industrialização e urbanização na sociedade brasileira fundada sob bases agrárias.

Nesse sentido, o ruralismo materializa-se enquanto movimento político-ideológico no Brasil, entre outros, na arregimentação de mão-de-obra rural, nos problemas relativos ao ensino agrícola, nos temas relacionados à diversificação/ modernização

produtiva com a crise sistemática da monocultura a partir do 2^a quartel do século XX no Brasil e na tentativa de sedimentação de um consenso ideológico nacional.

Outras obras importantes da historiadora Sônia Regina Mendonça que fazem parte da pesquisa são: o “Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos” (2007) e “Agronomia e Poder no Brasil” (1998), que discutem a forma como diferentes setores dos grupos dominantes definiram e estabeleceram seu próprio terreno de atuação social e política, articulado aos seus interesses de classe. Ela demonstra nesses estudos como se coligaram formando associações e se consolidaram estes grupos por meio de um corpo de ideologias voltado para seus interesses, além de se legitimarem seu ideário em face às ações do Estado.

Em síntese, Mendonça (1997; 1998; 2007) apresenta a relação entre saber e poder na construção de processos de dominação de classe na sociedade brasileira da primeira metade do século XX, expondo a dinâmica do processo de dominação a partir da Sociedade Civil e de seu enraizamento na condução política do Estado. Uma vez que essa autora considera a noção de Estado a partir da perspectiva gramsciana, o toma como uma relação dialética entre sociedade civil e sociedade política – estas componentes fundamentais ao funcionamento da estrutura de poder estatal. Rejeita, assim, a idéia de estudo sobre o Estado sob o viés institucional ou como entidade “superior” à sociedade que o produz e o molda.

Em se tratando da relação Estado e “novo homem”, dotado de uma identidade nacional no processo de delineamento político da Pátria-Brasil, adotou-se como referências importantes os estudos de Chauí (1997; 2000) e Furtado (1999), por darem um tratamento histórico-político à questão em tela, auxiliando, sobremaneira, na identificação do lugar do homem rural e da ruralização neste processo.

Na compreensão da educação ofertada pelo Estado ao meio rural, utilizaram-se as contribuições de Calazans (1993), Vieira (2003); Shiroma e Evangelista (2007), no entendimento do percurso histórico das políticas educacionais. Vale citar, ainda, a pesquisa de Otaíza Romanelli (2009) sobre a educação brasileira entre as décadas de 1930 e 1970, que apresenta dados substanciais sobre a configuração da educação e das políticas no contexto citado.

É com essa perspectiva que se buscou compreender o sentido da ruralização das escolas municipais de São Luís, entre as décadas de 1930 e 1940, articulando-as com as bases histórico-políticas em que foram assentadas, mais precisamente o Período do Estado

Novo e a materialidade sócio-econômica das demandas locais e globais que compõem o modo de produção hegemônico em voga.

Acerca da compreensão necessária sobre as relações entre educação e capital, tomou-se como referências: Mézaros (2005; 2008); os trabalhos em História da Educação de Saviani (1997; 1998; 2001; 2008); Ribeiro (2001), no sentido de apreender a interpretação histórica destes autores em relação a este campo de estudo.

Finalmente, lançou-se mão da historiografia clássica acerca do Estado Novo, de Getúlio Vargas e do período histórico que abrange as décadas de 1930 a 1940, no que diz respeito à análise da conjuntura política, econômica e sócio-educacional, bem como da historiografia maranhense, com destaque para Fausto (1972; 1977; 2004; 2008), Rodrigues (1993), Barros (2008), Meireles (1995) e Melo (2009).

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

As pesquisas bibliográfica e documental propiciaram, nesse estudo, um resgate da produção teórica sobre a problemática em tela, permitindo que se examinassem clássicos e diferentes intérpretes, além dos documentos a si relativos – alguns, objeto de referência na parte anterior.

Essa literatura e os documentos contribuíram para ampliar a visão sobre o fenômeno e possibilitaram o diálogo com os autores de vertentes distintas sem, contudo, perder de vista o rigor metodológico.

Elegeu-se a realidade ludovicense como espaço de referência empírica pelo fato de o documento-base para esse estudo expressar uma medida política de educação para a zona rural de São Luís. No entanto, não se isolou essa determinação importante de outras mais amplas, ou seja, não se dissociou a realidade estudada do contexto mais amplo do Estado Novo, sobretudo, quando se verificou uma tendência à apologia da educação rural como redentora do atraso em que se encontrava a região, segundo seus intelectuais.

Em sintonia com essa percepção, as fontes de pesquisa propiciaram um resgate da produção teórica sobre a problemática em estudo, permitindo que se ampliasse a visão sobre o fenômeno e se detectassem as mediações fundamentais, fato que contribuiu para o

necessário exercício da crítica a esse fenômeno da ruralização—este, um dos indutores de uma contínua visão excludente e reforçadora da dualidade estrutural na educação brasileira.

Ressalta-se que não se pretendeu fazer uma análise profunda da natureza e do papel do Estado durante o período conhecido como Estado Novo, uma vez que este já foi fruto de muitos estudos – a exemplo de Fausto (1972; 1977; 2004; 2008), Mendonça (1990), Borges (2003), Capelato (2003), Carone (1976) –, em diferentes momentos históricos. Porém, se achou necessário apresentar elementos importantes de sua constituição política, fundamentais para entender o projeto de educação proposto à área rural.

Vale ressaltar que os documentos por si só não são capazes de revelar o que busca o historiador-pesquisador, é preciso que este chegue às fontes enriquecido pela visão ampla de sociedade, pelas leituras dos autores que abordaram e que continuam a formular problemas que estão ainda a desafiar-nos e, principalmente, que se conceba o objeto numa visão de totalidade.

COMPOSIÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho se constituiu de dois momentos interligados. No primeiro, do exercício metodológico da pesquisa, em que se buscou pelo método histórico-dialético construir categorias centrais explicativas do real e, de um segundo momento, em que pelo método de exposição reproduziu-se sistematicamente - de forma didática ou mais articulada - o percurso das relações apreendidas. Isso proporcionou a estruturação desse trabalho em quatro partes, obedecendo-se a uma seqüência lógica de manifestação do fenômeno.

Na primeira parte foi discutida a contextualização histórico-política do período de 1937 a 1945, convencionalmente conhecido na historiografia como Estado Novo. Este, por sua vez, tem como figura notória no governo o então Presidente Getúlio Vargas. Apresentam-se os aspectos constitutivos da totalidade histórica daquele contexto, destacando-se as questões internacionais, nacionais e locais, articulando-as de forma dialética, não linear ou hierárquica, para a problematização da gênese e fundamentação das políticas educacionais voltadas para a zona rural no Brasil, em especial, aos maranhenses de São Luís.

A contextualização histórica visou fornecer subsídios ao entendimento dos aspectos políticos, econômicos, sociais do cenário nacional e local no período de 1937 a

1945, especificamente do âmbito agrícola, compreendendo as relações sociais de produção na terra, as relações de poder e hegemonia da elite latifundiária, o caráter e o significado do trabalhador rural, a dualidade rural/urbano e campo/cidade, bem como a política agrícola e sua influência no caráter da política educacional elaborada para o espaço rural.

A discussão da economia política no Estado Novo foi fundamental para o entendimento da base material que sustenta a construção das políticas sócio-educacionais, bem como da política agrícola. Por meio do modelo de produção hegemônico, entendeu-se o quadro de poder, negações e privilégios que giram em torno das políticas públicas de Estado no governo de Getúlio Vargas.

Nesse contexto, englobava-se o modelo de substituição de importações, que dava ênfase a produção industrial restrita à industrialização pesada. Além disso, destacou-se o crescimento da intervenção estatal na elaboração de políticas públicas com a finalidade, entre outras, de fomentar uma pretensa integração nacional. No plano da agricultura, percebeu-se o foco na modernização conservadora com o apoio da agroindústria praticada pelas elites latifundiárias, da qual Getúlio Vargas fazia parte.

Outro ponto importante referiu-se aos aspectos locais que elaboraram uma ideologia de desenvolvimento específico ao universo político maranhense. Verificou-se a atuação de intelectuais pertencentes ao mundo restrito e privilegiado da elite maranhense, que pensavam a partir do seu lugar social, defendendo os interesses ligados ao seu grupo, qual seja: evidenciar a separação sócio-educacional entre as classes.

No entanto, essa não é uma particularidade ludovicense pois, segundo Furtado (1999), o distanciamento entre povo e elite foi um traço marcante do quadro social que se formou entre nós sob o nome de progresso. Para ele, o povo era reduzido a uma referência negativa, simbolizando atraso e atribuindo à herança cultural deste sujeito um significado nulo.

Essa é uma das explicações para a pretensão das elites maranhenses de dar à massa pobre do lugar, tida por eles como ociosa e improdutivo, o caráter de massa laboriosa a serviço do engrandecimento de um Estado mergulhado no “marasmo econômico” e intelectual, o que propiciou, segundo Martins (2006), a difusão entre esta intelectualidade – denominada por ele de neo-atenienses – de um “sentimento de decadência”.

Deste sentimento de “melancolia” extraiu-se uma idéia de perda de um passado áureo do século XVIII que precisava ser restaurado. E, para isso, as “classes ociosas” precisariam fazer sua parte, produzindo e maximizando a riqueza de que antes o Maranhão era reconhecido como produtor. Nesta lógica político-ideológica fortalecia-se o ideário da

difusão da “mentalidade ruralista” ou “agrícola” que circulava no país, e que em São Luís encontrava apoio neste corpo de idéias elitistas locais. Era preciso responsabilizar o homem, a mulher e a criança rural da Ilha pela crise e pela queda da produção e da riqueza no início do século XX, inculcando nestes sujeitos a idéia de que era necessário produzir, abandonando, assim, o ócio e a indolência em que viviam.

Por sua vez, a segunda parte, dedicou-se a discussão sobre a política de educação rural e sobre o corpo ideológico que a legitima no período estudado. Nesse sentido, refletiu-se sobre a questão do ruralismo e da ruralização, destacando-se sua expressão nas políticas educacionais nacionais e locais nas décadas de 1930 a 1940.

Para tanto, partiu-se da perspectiva do ruralismo, que para Mendonça (1997) deve ser definido como “[...] um movimento político integrado por agências e agentes dotados de uma inserção determinada na estrutura social agrária e sustentado por causas específicas de organização, expressão e difusão de demandas” (MENDONÇA, 1997, p.13). Além disso, compõe “[...] um dos fios condutores da reordenação política intraclasses dominante agrária” (Ibid, p.13) com a Abolição, República e rearranjos do poder político. E, por fim, uma “[...] tradução institucional, em termos de aparelho de Estado, de demandas específicas e previamente organizadas” (Ibid, 1997, p.14).

É nesse quadro, que se problematiza o lugar da escola rural nas ações e discursos da política educacional Estadonovista em São Luís, enfocando o lugar do “*Curso de Especialização Rural*”, em 1937, oferecido às *professoras normalistas*, no projeto de ruralização das escolas municipais da capital do Maranhão e a realidade educacional da zona rural ludovicense durante este regime.

Com isso, levantam-se questões, entre as quais, saber acerca do sentido de ruralização e ruralismo que fundamentaram as ações erigidas durante o Estado Novo em São Luís. Que tipo de homem se idealizou para a sociedade maranhense, em especial, pela intelectualidade daquela época? Por que se instituiu o Curso de Especialização e não outra política de formação docente para as áreas rurais? Qual o caráter daquele Curso, considerando-se o ideário ruralista? Objetiva esse *Curso* atender ao que Mendonça (1997) chamou de *reação ruralista*⁵? As concepções emanadas dessa política expressam uma

⁵ A reação ruralista, segundo Mendonça (1997), refere-se a um movimento de institucionalização, em nível da sociedade civil e da sociedade política, da diferenciação dos interesses agrários no Brasil, ocorrido entre o fim da escravidão e as duas primeiras décadas do século passado, unificado pelo fim último de restaurar a *vocação agrícola do país*, mediante a *diversificação da agricultura* nacional. A reação ruralista não representava uma proposta alternativa à economia agroexportadora, representava “[...] segmentos agrários que procuravam abrir maior espaço para a acumulação interna, até porque se vinculavam à produção de gêneros com menor possibilidade de colocação no mercado mundial” a reação ruralista daria suporte a uma reciclagem da

tentativa de resgate da vocação agrícola perdida para o Maranhão e para o homem rural ludovicense? Por que o curso em referência teve uma breve duração? Que fatos e interesses justificam seu término?

Em síntese, problematizou-se a institucionalização político-ideológica da educação rural, por meio do estudo das ações e discursos oficiais relacionados às escolas rurais, entre as décadas de 1930 e 1940, destacando-se as tensões e contradições relacionadas à realidade educacional da zona rural, em São Luís.

Não restou dúvida de que as questões tratadas nesse trabalho são marcadas pela emergência e pela consolidação do modo de produção capitalista e que os ciclos históricos posteriores não alteraram muito o quadro social da educação do campo, apesar das lutas e da emergência da concepção de educação *do* e *no* campo, em contraposição a visão de educação rural. Os caminhos são tortuosos e a apresentação desse texto dissertativo pretendeu estimular a continuidade do debate sobre o direito à educação, especificamente aos povos do campo.

2 POLÍTICA E ECONOMIA NO ESTADO NOVO: embates ideológicos e luta de classes

Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais das décadas de 1930 e 1940 têm sido alvo de diversos estudos e pesquisas no campo da história. Nesse período das quatro primeiras décadas do século XX ocorre, no âmbito das correlações de forças políticas e econômicas, um processo conflituoso pondo em evidência grupos e interesses políticos que expressavam de um lado as forças econômico-sociais das antigas oligarquias agrário-exportadoras, tentando permanecer à frente do poder político-econômico – o qual refletia uma dependência do Brasil em relação às economias externas e, de outro lado, impunham-se forças renovadoras e de interesses distintos que desejavam um acelerado crescimento econômico pautado em um novo modelo, o de substituição das importações e, ainda, os trabalhadores da indústria nascente e trabalhadores das atividades extrativistas, agrícolas, pecuária.

O período pós-30 significou um tempo marcante na história política brasileira. Para Oliveira (1982), o Brasil, nesse contexto, estava às voltas com seu destino e sua história. A intelectualidade já desenhara esse trajeto, ao perseguir desde os anos 1920 o diagnóstico das causas dos males históricos presentes na formação sócio-econômica do país e que o impedia de ascender à escala internacional de desenvolvimento. Porém, tal movimento de olhar para o interior do país estava mais ligado às questões de ordem externa que se apresentavam à época. Sobre isto, afirma que

[...] este acordar para os problemas nacionais guardava relações com o contexto internacional da época. A guerra de 1914 colocara em xeque o progresso e a paz como conquistas resultantes do desenvolvimento [...] da sociedade ocidental. Em 1917, a Revolução Russa produzira uma experiência alternativa ao modelo da democracia liberal existente. O pensamento europeu refletia sobre estes e outros eventos de sua história política, redefinia proposições e incorporava novas preocupações (OLIVEIRA, 1982, p. 15).

As décadas de 1920 e 1930 trouxeram a proliferação de novas idéias apoiadas em concepções sobre como deveria ser o “homem novo”, o papel da boa sociedade e a função do Estado tanto no espaço urbano quanto rural. A reação totalitária ao liberalismo, ilustrado pela ocorrência de duas grandes guerras, e ao comunismo da Revolução de 1917 marcaram o fortalecimento de um ideário autoritário de direita que se coadunou a um cenário internacional de promoção desta forma de governo de Estado (D’ARAÚJO, 2000).

O Estado Novo de Getúlio Vargas emerge, assim, em 1937, num contexto de mobilização das multidões. Tal fato foi visível também em outras nações como Espanha, Portugal, Itália e Alemanha onde, na mesma época, surgiram ditaduras com o mesmo nome e base ideológica semelhante⁶ de construção de um “novo” afastado do capitalismo liberal e do comunismo (D’ARAÚJO, 2000).

A idéia do “novo” pretendia sufocar o ideário classista, por exemplo, em troca da difusão de um sentimento de nacionalidade e de fortalecimento da Pátria. Não deveria existir uma “ditadura do proletariado”, e sim uma Nação forte. Este “novo” apareceu de forma concreta por meio do fascismo italiano, o nazismo alemão e o corporativismo de Estado em países da Europa e América Latina (D’ARAÚJO, 2000).

A elite intelectual no Estado Novo assenta seu discurso no ideal salvacionista, atribuindo a si mesma um papel messiânico na vida nacional. Defende-se a redefinição ou rearranjo contraditório da concepção de democracia como um princípio possível a partir da intensa centralização. Segundo Gomes, Oliveira e Velloso (1982, p. 10), a ideologia política do Estado Novo “[...] recupera práticas autoritárias que pertencem à tradição brasileira, assim como incorpora outras, mais modernas, que fazem da propaganda e da educação instrumentos de adaptação do homem à nova realidade”, a partir da defesa da construção de um novo homem ou nova força produtiva acomodada às demandas políticas e econômicas que embasavam a articulação capital-trabalho.

O novo Estado não pode prescindir de um novo cidadão: o trabalhador. Com ele e para ele tivemos a construção de uma ética para o trabalho. Encontramos também a recuperação da história, com o objetivo de atualizar momentos iniciais significativos. Assim, a Revolução de 1930 é retomada e reinterpretada dentro das premissas de um novo código político que se autodefine como “democracia social”, o “redescobrimto do Brasil” e a construção do homem novo: o trabalhador brasileiro” constituem abordagens significativas para a compreensão do projeto ideológico do Estado Novo (GOMES, OLIVEIRA & VELLOSO, 1982, p. 12)

Nessa perspectiva, a política econômica do Estado, entre 1930 e 1940, reorganiza e redefine relações sociais de produção industriais e agrícolas e, para tanto, uma ideologia

⁶ “Nos anos 30, o Brasil não seguiu rumos muito distintos dos que estavam sendo trilhados pelos países europeus os quais eram objeto da atenção dos brasileiros ilustrados. Mussolini chegou ao poder na Itália em 1923; Hitler, com sua ascensão à Chancelaria em 1933, acabou de desintegrar a República de Weimar; Salazar, em 1929, chegou a primeiro-ministro de Portugal; a Espanha se encontrava, entre 1936 e 1939, banhada no sangue de uma guerra civil. A França, modelo da nossa civilização humanista, vinha enfrentando fortíssimos movimentos nacionalistas de direita desde o fim do século XIX, e teve, no caso Dreyfus, um divisor de águas da política e da sociedade. Nos anos 20, o nacionalismo integral de Charles Maurras se fez atuante através de *L’action Française*, órgão que teve influência junto aos católicos brasileiros que se reuniam em torno do Centro Dom Vital da revista *A Ordem*” (GOMES, OLIVEIRA & VELLOSO, 1982, p.7).

trabalhista é elaborada. No tocante à agricultura há, segundo Mendonça (1990), a definição de um novo papel tanto em relação ao segmento exportador, quanto ao setor dos produtos de gêneros alimentícios. Na exportação, o Estado buscou protegê-lo, porém, sem permitir que voltasse a ocupar lugar de destaque, utilizando estratégias de contenção de crescimento como o confisco cambial, que acabara tornando-se um elemento de estímulo à industrialização por possibilitar a transferência de recursos da atividade agrícola para o setor industrial.

Pretendia-se elaborar, assim, um projeto político-econômico que tornasse a agricultura uma atividade secundária, principalmente no âmbito da produção de alimentos. Buscara-se o incentivo de expansão de fronteiras agrícolas que pudessem produzir gêneros básicos a preços baixos. Tal combinação de fatores como o acesso a terras novas com sua ocupação por trabalhadores integrados a regimes de trabalho não capitalistas gerava frentes que criavam “[...] um excedente temporário de arroz, feijão ou milho que, por sua barateza, contribuíam para o rebaixamento do custo de reprodução da força de trabalho urbana” (MENDONÇA, 1990, p.330). Tal assertiva põe à mostra, mais uma vez, a dialetização entre campo e cidade no quadro da acumulação capitalista.

Por meio destas relações, o capital industrial era privilegiado e a estrutura agrária era preservada no que concerne às formas de propriedade e aos regimes de organização do trabalho tradicionalmente vigente (MENDONÇA, 1990). Ao lado disso, forma-se um outro cenário em que a “velha” estrutura agrária era renovada pela consolidação do “novo”.

2.1 O Estado Novo: processo de gestação e as “novas” relações político-econômicas

Pensar a dimensão ideológica no Estado Novo significa tratar o campo da produção de idéias, representações e consciência como, segundo Marx & Engels (1989), direta e indiretamente ligados à atividade material e ao comércio material dos homens, isto é, o que se denomina de *linguagem da vida real*. É nesta perspectiva que a idéia de “novo” deve ser analisada, e não como um ideário abstrato descolado do movimento concreto da realidade política e econômica das décadas de 1930 e 1940. Sobre isto, afirma Marx que

São os homens que produzem suas representações, suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado

desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmara escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (MARX & ENGELS, 1989, p. 21).

Nesse processo de produção de idéias, tanto a direita quanto a esquerda tinham como ponto comum a concepção de Estado intervencionista, com culto à personalidade e pretensão de possuir qualidades superiores ao indivíduo e à sociedade. Tais pressupostos apoiavam-se numa gama de influências advindas da Turquia, Romênia e Polônia, locais que inspiraram elementos relacionados à militarização autoritária e ao corporativismo estatal com feição de autoritarismo político e ideologia nacionalista (D'ARAÚJO, 2000).

O corporativismo institucional, levado a efeito, pretendia fortalecer a autoridade do Estado-Nação aliada a uma burguesia industrial e financeira em ascensão e a velhos setores agrários e urbanos de feição conservadora. Com isso, “[...] o governo regularia as atividades do cidadão, promoveria o desenvolvimento (seguindo metas fixadas por assessores técnicos) e fomentaria o espírito de nacionalidade. O nacionalismo construiria a Nação” (D'ARAÚJO, 2000). O “novo” estaria ligado, assim, à promessa de crescimento e desenvolvimento de um Estado Nacional forte, distante do ideário comunista ou racional/militar, representado pelo *tenentismo*, e apoiados nas palavras-chave ditadura: latifúndio, desenvolvimento econômico, intervencionismo, “trabalhismo” e industrialização.

O Estado Novo caracterizava-se, segundo Sola (1977), pela falta de coesão e estrutura ideológica que longe estava da evocada unidade de pensamento que tomava como referência a chamada “Revolução de 1930”⁷, fato que revela uma heterogeneidade de idéias que se expressavam em forma de divergências ideológicas. Outro ponto que a historiadora destaca refere-se ao fato de que o Estado Novo não representou a vitória de um partido organizado – a participação dos integralistas era adjetiva, segundo ela – e nem teve apoio das massas. E, por fim, coloca que o golpe de 1937 fora favorecido pela falta de mobilizações políticas amplas que lhe dessem base, uma vez que desde 1935, quando da implementação da Lei de Segurança Nacional, intensificara a repressão contra os

⁷ A “Revolução de 1930” fora assim denominada pela historiografia até a década de 1970, que defendia uma visão atrelada à República Velha que dicotomizava as relações de forças entre os latifundiários do Café e a burguesia industrial em ascensão. Para Fausto (1972), a análise sobre esta pretensa “Revolução” deve ser feita a partir da perspectiva do rearranjo político-econômico entre estes grupos. Rodrigues (1993) coloca que o termo “Revolução” fora usado por seus defensores visando à consolidação de um discurso de ruptura e de uma “memória dos vencedores” frente à negação de um passado político que pretendia ser apagado.

oposicionistas. Tal fato permitira que “[...] a instauração do Estado Novo aparecera como um golpe das elites político-militares contra as elites político-econômicas” (SOLA, 1977, p. 258).

Sola (1977) analisa o fechamento do Congresso a partir da perspectiva de um legislativo derrotado e, ao mesmo tempo, aliviado. As elites político-econômicas que compunham essa esfera de poder tinham como raiz as velhas e novas oligarquias rurais, além de grupos ligados às finanças e por profissionais liberais. Eram ao todo 80 deputados que, destituídos de seus lugares de poder institucional, saudaram Vargas quando do cerco ao Congresso por tropas federais, e mantiveram-se desmoralizados enquanto representantes políticos. O alívio nesta situação era justificado, assim, pela transferência, segundo a autora, de uma “incômoda responsabilidade” que estava na tentativa de “exorcizar” o chamado “radicalismo comunista”, questão exigida por setores conservadores e reacionários da sociedade neste período, sendo considerado um “mal menor”.

Pautada nisso, a Constituição de 1937 trazia como introdução aos seus marcos legais que legitimara a ditadura e como via necessária à manutenção da paz exigida pela sociedade, o seguinte destaque:

Conhecidos fatores de desordem [...] que uma notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação dos conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural a resolver-se em termos de violência. Atendendo ao estado de apreensão criado no país pela infiltração comunista [...] (SOLA, 1977, p. 259).

É importante enfatizar que o Estado Novo emergiu num momento de forte choque de interesses das elites oligárquicas no que diz respeito à posse do poder executivo. O Estado Novo surgiu num contexto que apontava, desde 1935, um cenário complexo de organização da Aliança Nacional Libertadora (ANL), a promulgação da Lei de Segurança Nacional, o fechamento da ANL, a tentativa de levante comunista e sua derrocada imediata e as disputas eleitorais do poder executivo, cujo golpe abortará.

O temor “vermelho” fora um medo intensificado principalmente em 1935, quando o acirramento das tensões sociais e políticas, geradas no contexto do conflito de 1930, ganhava cada vez mais alcance nas camadas populares urbanas formadas por um todo social heterogêneo (operários, indivíduos de classe média, incluindo profissionais liberais e militares) o que incomodava e afetava diretamente os interesses elitistas. Este incômodo concentrava-se no receio pela adesão em massa aos dois grandes pólos ideológicos do

período, entre 1933 e 1935, a saber: o integralismo, representado pela Ação Integralista⁸, e o comunismo, representado pelo Partido Comunista.

No contexto de conflitualidade social e política entre grupos sociais, Getúlio Vargas conseguiu amplo apoio do Legislativo ao aprovar a Lei de Segurança Nacional, instrumento legal de controle e repressão política. Por meio dela, o Executivo justificara prisões em massa, torturas e assassinatos de militantes políticos, visando ao fim dos debates, manifestações e engajamento da grande massa trabalhadora. As elites apoiaram, assim, o amplo projeto de controle e contenção às manifestações e expressões contrárias ao poder instituído (D'ARAÚJO, 2000).

Fomentou-se o medo e fortalecera, junto aos grupos conservadores, o consenso e o consentimento em torno da centralização do poder do Executivo enquanto condição de estabilidade e conservação de interesses. Buscara, assim, com a Lei de Segurança Nacional, o fim da Aliança Nacional Libertadora⁹, movimento identificado como subversivo e perigoso por defender interesses políticos que punham em questão o *status quo*. A ANL era caracterizada pela heterogeneidade em sua composição, reunindo, em uma mesma frente, partidos de esquerda, sindicatos, elementos da ala tenentista e figuras apartidárias (SOLA, 1977).

O programa político da ANL concentrava um conteúdo “revolucionário” para a sociedade vigente. Suas bandeiras possuíam forte apelo social por tocar em questões como condições dignas de trabalho e divisão igualitária da terra em contraposição à histórica concentração de poder. O poder de atração da massa trabalhadora urbana e rural tornava a ANL uma forte ameaça política. Além disso, o seu programa pretendia por abaixo estruturas historicamente desiguais no país, como é o caso do latifúndio.

Os programas da ANL, embora heterogêneos, apontavam para a mesma “perigosa” direção, por que incluíam, sobre o denominador comum do nacionalismo, a liquidação dos latifúndios, extinção de tributo dos aforantes, cancelamento das dívidas imperialistas – contestação indireta da estrutura rural existente; reivindicavam também a nacionalização das empresas estrangeiras, salário mínimo, jornada de trabalho de 8 horas – palavras de ordem que poderiam mobilizar um proletariado urbano em crescimento e fazê-lo adquirir experiência

⁸ A Ação Integralista Brasileira fora fundada oficialmente por Plínio Salgado no dia 7 de outubro de 1932, em São Paulo, sob forte sentimento nacionalista. Apresenta-se como movimento cultural destinado a criar uma nova mentalidade no país e coordenar os estudos da nova idéia, nascendo por meio da renovação estética e espiritual. Defende o ataque aos “perigos” do liberalismo e à “ameaça” revolucionária a partir da louvação aos valores e à cultura da disciplina e da moralidade (SODRÉ, 1986).

⁹ Criada em março de 1935, a ANL era uma frente de esquerda comandada pelo Partido Comunista Brasileiro. Tinha como presidente de honra Luís Carlos Prestes, ex-militar e pessoa de confiança do PC soviético no Brasil. Em julho de 1935, a ANL foi posta na ilegalidade, mas não interrompeu suas atividades políticas (D'ARAÚJO, 2000, p. 15).

política, ameaçando assim os grupos industriais necessitados de capital e de paz (SOLA, 1977, p. 260)

O programa da ANL contemplava aspectos relacionados à questão agrária, sugerindo a entrega de terras para trabalhadores do campo, além de reivindicar proteção aos pequenos e médios produtores rurais (RIBEIRO, 2010). Desta forma, tentava-se a articulação e interiorização do ideário comunista no espaço camponês.

Fechada em 13 de julho de 1935, a ANL fora reprimida num contexto de intencional difusão da idéia de ameaça comunista, um dos fatos que favoreceram a tomada do poder por Getúlio Vargas por meio do golpe de Estado. Contudo, não se deve ignorar que a ameaça comunista fora real e não merece ser totalmente subestimada. Uma expressão clara do perigo existente fora o Levante ou Intentona Comunista, ocorrido em novembro de 1935, acontecimento que representara a organização sistemática empreendida pela ANL, liderada por comunistas e articulada a oficiais dos quartéis do Exército, simultaneamente, em três cidades: Rio de Janeiro, Natal e Recife.

O levante tinha uma intenção clara de implantação do regime comunista no país e possuía como aliado nessa ação o *Komiter*, órgão central do Partido Comunista da União Soviética. Este movimento fora derrotado e produziu um saldo expressivo de militares mortos, fato também utilizado para fomentar o ódio aos comunistas no seio social (D'ARAÚJO, 2000).

Com a Intentona, fortaleceu-se o anticomunismo enquanto bandeira defendida por chefes militares e pelo governo, fato que foi ideologicamente manipulado como justificativa para a implantação de um Estado de sítio e guerra, suspendendo-se, assim, as liberdades constitucionais, individuais e coletivas, criminalizando qualquer forma de movimento popular e/ou militar pelo ato de criação, em 1936, do Tribunal de Segurança Nacional, visando a julgar qualquer crime que atentasse contra a Nação.

Em 1937, emerge ao conhecimento público o chamado Plano Cohen, um suposto registro que anunciava uma rebelião comunista que se avizinhava. Este documento resultara da inteligência do serviço secreto da Ação Integralista Brasileira, então aliada de Getúlio Vargas. Segundo D'Araujo (2000), o Plano Cohen expressaria a ameaça do *judaico-comunismo internacional*. Com isso, uniram-se à mesma peça duas causas combatidas pelas forças conservadoras do período: o anti-comunismo e o anti-semitismo, alimentando a idéia da suposta necessidade de eliminação de perigos estrangeiros.

O Plano Cohen fora então o estopim de um processo que se arrastara nos anos antecedentes, rumo à instauração da ditadura de Estado. Fora, então, um documento criado

para impor um medo e justificar, assim, uma unidade perante a idéia de defesa da Pátria via Estado forte, com um chefe maior aliado das Forças Armadas. Para tanto, fora necessário criar um inimigo comum, o comunismo o que, desde 1935, favorecera o “saneamento” das forças oposicionistas dos locais estratégicos, o que viabilizou a minimização das contestações quando da instauração do golpe de 1937. Além disso, a estratégia de consolidação da tomada de poder incluía uma campanha para a neutralização do então governador gaúcho Flores da Cunha¹⁰, considerado, por sua influência política e militar, um obstáculo ao continuísmo de Vargas e à concretização de um Exército forte, unificado e coeso politicamente.

Getúlio Vargas “rasga” a Constituição de 1934, que assegurava o fim do seu mandato em 1938 e previa eleições para novo presidente do país, e instaura o golpe de Estado. É importante destacar que o fizera tendo como apoio amplos setores das Forças Armadas e das elites conservadores (D’ARAÚJO, 2000). E é com este mesmo apoio que constrói e implanta seu sistema normativo de tônica ditatorial, a Constituição Federal de 1937, outorgada pelo presidente Getúlio Vargas, no dia de implantação da ditadura do Estado Novo. Essa Lei, de forte cunho autoritário e centralizador, fora construída pelo jurista Francisco Campos, então Ministro da Justiça no regime varguista, e imediatamente aprovado pelo presidente Vargas e pelo Ministro da Guerra Eurico Gaspar Dutra.

A Constituição de 1937 trazia como base e referência os elementos caracterizadores do regime ditatorial do Estado Novo. O primeiro ponto de destaque era a enorme concentração de poderes nas mãos do chefe do Executivo, cultuado como personalidade e/ou líder da Nação. Do ponto de vista político-administrativo, como já mencionado, seu conteúdo era fortemente centralizador, ficando a cargo do presidente da

¹⁰ José Antônio Flores da Cunha nasceu em Santana do Livramento (RS), em 1880. Advogado, estudou nas Faculdades de Direito de São Paulo e Rio de Janeiro, diplomando-se em 1902. Exerceu notória carreira política no Sul e Sudeste. Apoiou ativamente em 1930, já como senador, a candidatura presidencial do gaúcho Getúlio Vargas e destacou-se também nas conspirações que se seguiram à derrota eleitoral da Aliança Liberal, que culminaram na queda do presidente Washington Luís e na posse de Vargas na presidência. Com a vitória do movimento “revolucionário”, foi imediatamente nomeado interventor federal no Rio Grande do Sul. Em 1935, já como governador constitucional, começou a afastar-se do presidente. Buscando ampliar sua influência política nacionalmente, envolveu-se em disputas sucessórias em outros estados, como Santa Catarina e Rio de Janeiro. Defensor do federalismo, atritou-se com os setores militares que, como o general Góis Monteiro, defendiam a centralização do poder no governo federal. Em 1937, rompido com Vargas, foi forçado a deixar o governo gaúcho. Exilou-se, então, no Uruguai e só voltou ao Brasil cinco anos depois, quando cumpriu pena de nove meses na Ilha Grande (RJ). Fonte: Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

República a nomeação das autoridades estaduais, os interventores. Aos interventores¹¹, por seu turno, cabia nomear as autoridades municipais (D'ARAÚJO, 2000).

Do ponto de vista social há uma demora em que se percebiam mudanças no cenário nacional que propiciem o tão desejado desenvolvimento econômico e verifica-se a ocorrência de um pacto de governabilidade com as antigas oligarquias em alguns setores, particularmente naqueles que favorecem a acumulação. Assim, surgem os descontentamentos com os rumos da política de desenvolvimento do governo Vargas.

As forças citadas exercem pressão sobre a superestrutura política, enquanto instrumento de organização dos outros elementos desta mesma superestrutura, a fim de que sejam conquistadas condições efetivas de aceleração do crescimento. Por outro lado, estabelece-se uma pressão inversa da antiga organização superestrutural que tenta permanecer existindo. Seria interessante lembrar que, mesmo sendo uma pressão determinante, aquela exercida pela infra-estrutura (economia), a demora nas transformações superestruturais se evidencia não apenas pelo fato de elas nunca serem automáticas, mas, especialmente, porque, no quadro brasileiro de subdesenvolvimento, as próprias novas forças econômicas têm de compactuar com a permanência das antigas em determinados setores como fonte de excedente de capital para elas (novas forças) (RIBEIRO, 2001, p.128)

O acirramento dos conflitos entre essas ações recíprocas levaria a avanços e recuos quanto ao desenvolvimento, o que não conseguiu impedir que as novas forças representantes das atividades urbano-industriais se consolidassem no poder, pela via ditatorial. Assim, é que, entre 1937 a 1945, Getúlio Vargas governaria sob o chamado Estado Novo, este, justificado como a condição possível de governar para quem não tinha uma base econômica consolidada que o favorecesse.

[...] Um governo que não tem base em uma classe social econômica que domine os meios de produção, só pode governar pela força. [...] 1937 foi um período de transição no processo histórico em que, derrubada a aristocracia rural do café, não havia ainda uma classe ou grupo de classe suficientemente forte para substituí-la (RIBEIRO apud BASBAUM, 2001, p.128).

Getúlio Vargas fez parte de um contexto de formação e consolidação de seu sujeito histórico: a burguesia nacional (COTRIM, 1999). Desta forma, o Estado (Novo) em seu sentido ampliado fora composto por um todo complexo que incluiu sociedade civil e

¹¹ “A intervenção estatal na economia, tendência que na verdade vinha desde 1930, ganhava força com a criação de órgãos técnicos voltados para esse fim. Ganhava destaque também o estímulo à organização sindical em moldes corporativos, uma das influências mais evidentes dos regimes fascistas então em vigor. Nesse mesmo sentido, o Parlamento e os partidos políticos, considerados produtos espúrios da democracia liberal, eram descartados. A Constituição previa a convocação de uma câmara corporativa com poderes legislativos, o que, no entanto, jamais aconteceu. A própria vigência da Constituição, segundo o seu artigo 187, dependeria da realização de um plebiscito que a referendasse, o que também jamais foi feito” (CPDOC, 2005).

sociedade política e, portanto, uma multiplicação de vontades coletivas organizadas de forte caráter classista no embate pela hegemonia (GRAMSCI, 2000). Nesse sentido, falar do Estado Novo governado por Getúlio Vargas implica superar, primeiramente, uma visão personalista ou maniqueísta de Estado. Ignorar isto dificulta sobremaneira o entendimento do caráter, fundamento e intencionalidades de suas políticas públicas. Sobre isto, Mendonça (2007) alerta que

Estudar o Estado é investir na pesquisa sobre quais sujeitos coletivos organizados da Sociedade Civil têm seus representantes – intelectuais – junto a que organismos estatais. Estudar o Estado é verificar que interesses seus vários organismos absorvem e privilegiam ao perpetrarem suas práticas. É também investigar que outros aparelhos privados de hegemonia contam com porta-vozes, ainda que em posições não-hegemônicas, junto a cada um dos “aparelhos”. Somente assim creio ser viável compreender a efetividade de determinada política pública em detrimento de outra ou ainda porque diretrizes distintas de práticas estatais encontram-se, muitas vezes, superpostas posto que emanadas de órgãos diferenciados. O essencial para a análise do Estado e das políticas públicas é tomá-las enquanto resultado do embate entre frações de classe distintas, em disputa pela inscrição de seus projetos junto “as agências de Estado em seu sentido restrito” (MENDONÇA, 2007, p. 16).

O Estado em que se aborda nessa investigação, portanto, é antes de tudo uma relação social construída a partir de uma base material capitalista constituída pela exploração de classe, pela submissão da vida social às exigências do mercado e da mercantilização da própria vida. Parece óbvio fazer esta ressalva, mas é necessário quando há, atualmente, uma preponderância teórico-política de visões que tomam o mundo social por uma “bricolagem” de fragmentos e distinções. Desta forma, “[...] as próprias relações de classe do capitalismo que ‘desaparecem’, subsumidas a inúmeras outras formas de ‘identidades’, perdendo, assim, sua centralidade histórica” (MENDONÇA, 2007, p. 18).

Há, portanto, distorções de conceitos e concepções-chave no processo de entendimento da totalidade complexa do real, como é o caso da *sociedade civil* que destituída do seu caráter interrelacionado na composição do Estado, passa a representar um *espaço potencial de liberdade fora deste*, a partir da chamada *autonomia* cidadã e *associação voluntária e plural* (MENDONÇA, 2007). Tais distorções estão de acordo com a lógica atual de flexibilização crescente da responsabilização do Estado frente às políticas públicas, essas um direito dos sujeitos sociais ante a conseqüente mercantilização das relações sociais, mediadas pelo Estado e pela via do chamado “terceiro setor”.

Nesse sentido, é importante discutir que o Estado Novo fora, enquanto todo complexo, a reunião de interesses políticos e econômicos diversos, conforme os grupos que

ali se relacionavam no âmbito do alcance da hegemonia. Com isso, engendraram-se “velhas” estruturas relacionando-se com “novas”, como é o caso da grande propriedade e do círculo de poder que a mantinha no embate com o projeto político da industrialização.

2.2 A Questão Agrária no Estado Novo: o lugar do rural na economia política do desenvolvimento

No âmbito da agricultura, Vargas defendera a industrialização do país em detrimento do discurso da “vocação agrícola” tão defendido na Primeira República. Desta forma, o predomínio do setor primário   visto como um problema a ser solucionado com políticas de incentivo   indústria. Além disso, fomenta a policultura e a racionaliza o da produ o, bem como a necessidade de explorar racionalmente as riquezas do subsolo, subordinando-se aos interesses nacionais, entendidos aqui como industrializa o e produ o para o mercado interno, considerados pelo discurso varguista como pré-requisitos para a *autonomia nacional e afirma o do país como potência* (COTRIM, 1999).

  importante destacar que, para entender o projeto político de Vargas no Estado Novo para o mundo rural,   necessário considerar antes o momento histórico que as elites latifundiárias passavam naquele período, no que diz respeito a sua rela o com o Estado. Segundo Dezemone (2008), um exame da produ o legislativa da época permite constatar que, predominantemente, o primeiro governo Vargas (1930-1945) provocou desagrado junto aos grandes proprietários, em virtude da legisla o publicada, a saber: Decreto-Lei n  3.855, de 21 de Novembro de 1941, que instituiu o Estatuto da Lavoura Canavieira, diminuindo o peso político dos usineiros na condu o do Instituto do A o ar e do  lcool (IAA); o Decreto-Lei n  6.969, de 19 de Outubro de 1944 que, complementando o Estatuto da Lavoura Canavieira, implementara garantias salariais, moradia, assistência médica e educacional, além de indeniza o por demissão para moradores, equiparando-os aos fornecedores, desde que no sistema de colonato, parceria ou renda, além da permissão para o cultivo de subsistência, sem ônus para os trabalhadores com mais de um ano de engenho.

  importante destacar, nesse intento regulador, a aprova o do Decreto-Lei n  18.809 de 5 de Junho de 1945, que estabeleceu a seguridade social ampliada para acidentes de trabalho na agricultura e pecuária e, por fim, o Decreto-Lei de n  7.038, de 10 de Novembro de 1944, que instituiu o direito   sindicaliza o aos camponeses nos mesmos

moldes da realizada na cidade, definidos pelas leis de 1931 e 1939, que se baseavam em três pontos fundamentais: *unicidade sindical, sindicato oficial e estrutura sindical verticalizada* (DEZEMONE, 2008).

Há, portanto, uma tendência à ampliação da legislação social no espaço rural e do urbano, que pode ser analisada como uma tentativa de Vargas garantir a adesão popular no conturbado contexto da Segunda Guerra Mundial, que apontava uma conjuntura complexa no exterior com o avanço do poderio norte-americano em contraste com o socialismo real da URSS. Como afirma Dezemone,

Foi num momento considerado crítico, a partir da entrada na Segunda Guerra Mundial, em 1942, que o governo investiu pesadamente na associação da imagem do presidente aos direitos sociais. O regime buscava apoio e legitimação nas camadas populares. A máquina de propaganda se pautava na construção daquilo que Luiz Werneck Vianna (1938: 31-32) denominou de *ideologia da outorga*, isto é, a noção de que o Estado se antecipava aos conflitos sociais, concedendo benefícios à classe trabalhadora sem qualquer pressão ou demanda anterior, e o estabelecimento da Revolução de 1930 como marco na mudança de tratamento da “questão social”, que na República Velha seria “caso de polícia” (DEZEMONE, 2008, p. 226).

Nas políticas elaboradas para a zona rural a partir de 1930 percebeu-se, assim, a preponderância de uma retórica reformista em que ações difusas e esporádicas eram construídas para atenuar situações extremas, como é o caso da seca, ou controlar tensões sociais, como é o caso das legislações que objetivavam regular a relação capital-trabalho. Havia, portanto, nos discursos oficiais do período, a evocação dos “males do latifúndio” e a necessidade de amparar os trabalhadores rurais, atingidos secularmente pela ausência de direitos. Contraditoriamente, o encaminhamento de medidas mais concretas dependeu muito mais das coalizões políticas e das alianças de classe que constituíam e respaldavam a presidência, além das resistências dos segmentos populares que exercitavam as pressões de classe¹² (CAMARGO, 2004).

No âmbito social, deram-se também alterações de visões consolidadas sobre o camponês no curso da Primeira República, momento em que ocorrera Canudos, Contestado, Juazeiro e o cangaço, que ajudaram a construir nos discursos oficiais formas de ver o camponês como selvagem, bárbaro, fanático e bandido. Tal visão contrastava, no entanto,

¹² No âmbito das correlações de forças sociais e políticas, Camargo (2004, p. 126) sugere que “[...] as variações de cada período foram determinadas por *estratégias governamentais* globalmente definidas, que por sua vez, dependeram de pressões *estruturais* mais profundas, quais sejam, o poder de fato do mundo rural em face da realidade urbano-industrial em expansão e que se traduzia, em última instância, em pressão do voto. Quando esta pressão decresce, ao final dos anos 50, em função do alargamento da participação urbana, e da mobilização camponesa, serão criados novos impulsos a efetivar mudanças”.

com outra perspectiva que se fortalecia apoiada na “percepção da passividade e da ingenuidade do camponês” ilustrada no personagem do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, de 1924, mas, que fora reafirmado nos anos 1940 e 1950 no cinema pelas chanchadas (DEZEMONE, 2008).

Na definição do caráter do Brasil e do brasileiro e o lugar do homem urbano e rural a chamada Geração de 1930, representada por autores como Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Hollanda, buscaram o entendimento da sociedade brasileira articulando fundamentalmente com a afirmação do peso do passado colonial e, desta forma, do mundo rural para a Nação-Brasil em gestação. Aproximavam-se, portanto, da perspectiva modernista, que exaltava a indústria e a urbanização, ao mesmo tempo em que não ignorava as raízes agrárias para a formação sócio-econômica do país. Porém, no projeto de Estado há a prevalência do *trabalhismo urbano*¹³ ou “dignificação autoritária do trabalho”,¹⁴ que serviam de referência na modelagem do imaginário rural, já que consideravam o trabalhador urbano como fonte de grandeza nacional, fato não visualizado na mesma força no que diz respeito ao homem rural.

No entanto, no mesmo contexto, as ações que constituíram a chamada *Marcha para o Oeste* davam ao camponês um lugar importante na contribuição para o bem-estar da Nação. Mas, em que se baseava a Marcha para o Oeste? Segundo Prado (1995) a *Marcha para o Oeste* referia-se a uma política implementada desde 1938 no intento de empreender a interiorização, conquista e colonização das regiões interioranas do Brasil, buscando “[...] ocupar espaços políticos e econômicos, suprimindo terras desocupadas, levando as fronteiras econômicas até as fronteiras políticas” (VARGAS, s.d., e VELHO, 1976 apud PRADO, 1995, p. 06).

As ações da Marcha para o Oeste baseavam-se no levantamento das condições viáveis para a ocupação de áreas longínquas por parte da população pobre, constituindo-se como atrativo, além de fomentar a fixação do trabalhador rural no campo. Sobre isto, o próprio presidente convocava a todos para a necessidade urgente de “expandir-se [em direção] às latitudes” afirmando que o “verdadeiro sentido de brasilidade seria a *Marcha para o Oeste*” (PRADO, 1995, p. 01). Nesse sentido, a *Marcha* estivera atrelada ao discurso nacional à medida que reeditara, como afirmava Cassiano Ricardo (apud Prado, 1995), o ímpeto bandeirante ao desbravar terras sob o guia do indígena, visto como naturalmente

¹³ Consultar sobre a questão Gomes (2005), em sua obra “A Invenção do Trabalhismo”.

¹⁴ Ver obra de Linhares (1999), “Terra Prometida”.

servil e, portanto, elemento característico fundamental na composição do caráter do camponês a ser aculturado.

A Marcha constituía-se, desta forma, de um cunho colonizador e civilizatório. Para tanto, elegia-se como alvo as áreas longínquas que necessitariam se aglutinar à unidade nacional. Os homens, mulheres e crianças desvinculados das políticas e ações do Estado Novo deveriam ser incorporados às áreas de população escassa, representando, assim, o deslocamento de “excedentes” para estes locais.

Prado (1995) afirma que nesse processo de interiorização ao lado da Marcha para o Oeste deu-se o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, ocorrido na cidade de Goiânia¹⁵, por ocasião da comemoração da sua inauguração em julho de 1942. Obteve certo destaque no âmbito da reunião os princípios ideológicos que permeavam o ruralismo no período político de Vargas, reafirmando o papel mediador da educação na relação entre capital e trabalho.

As teses desse Congresso ilustram esse caráter da educação oficial apoiada nos princípios da eficiente adaptação e integração ao meio social, urbano ou rural. Caberia à escola difundir uma consciência modernizante e conservadora tendo como elemento-base o pragmatismo econômico. Porém, isto ocorreria de forma diferenciada, conforme o meio em que se desenvolveria.

Para os intelectuais que compunham o Congresso e o círculo de poder estatal, havia um consenso de que existia uma escola para as cidades, e esta não precisava ser adjetivada. Era a escola e pronto. Já no meio rural, era necessário elaborar uma noção diversa de instituição de ensino adaptada e adaptadora do homem ao espaço. Tratava-se, segundo Prado (1995, p. 4), “[...] de uma *outra* escola, referida a um *outro* meio e a um *outro* homem”.

A escola assumia, assim, por meio do ruralismo pedagógico, um caráter pragmático que rejeitava os estudos teóricos considerados especulativos, defendendo saberes práticos para serem aplicados em trabalhos proveitosos. Tentava-se minimizar o valor do ensino propedêutico em detrimento do saber técnico, decantado como estudo útil e socialmente mais necessário. Segundo Anais do oitavo Congresso (apud Prado, 1995), “O povo inteiro deve saber que o mais educado não é o que mais sabe, e que fazer as coisas é mil vezes melhor o que receber informações sobre elas”.

¹⁵ A localização do Congresso em Goiânia tinha um sentido claro de evocar a idéia de integração nacional e de expansão das fronteiras do país, já que estava localizado numa região central do país. Além disso, fora o primeiro realizado após a instauração do regime estadonovista (PRADO, 1995).

Desta forma, o governo Vargas estabeleceu feições variadas no tocante à questão agrária, que oscilaram conforme demandas do contexto e a correlação de forças e poderes dos setores urbanos e agrários. Nesse sentido, seu caráter autoritário, bonapartista, centralizador, de feições fascistas, populistas, paternalistas e desenvolvimentistas daquele governo fez manifestar nas políticas sociais os embates e consensos em torno do esquema ideológico.

Tal caráter multifacetado elabora a noção de *novo*, no que diz respeito ao Estado e as relações por este empreendidas, não abandonando “velhas tradições”, assegurando desse modo coalizões e correlações de forças com segmentos latifundiários, a exemplo do pacto agrário¹⁶, em que se redefiniria e adequaria às chamadas novas demandas políticas de fomento ao desenvolvimento.

Interessa discutir, sobremaneira, o último ponto por revelar um forte elemento ideológico no Estado Novo, no que diz respeito ao desenho das políticas públicas estatais. A concepção de desenvolvimento¹⁷ em Vargas inaugura e consolida um sentido institucional, ou melhor, uma *economia do desenvolvimento*, fato que se aprimora e se redefine a partir de então no percurso da história política brasileira. Sobre isto, Cotrim (1999) afirma que a

‘ideologia desenvolvimentista’ estaria presente no Estado Novo à medida que Vargas põe como objetivo da intervenção estatal alcançar o desenvolvimento econômico, que levaria ao desaparecimento dos problemas do país. O desenvolvimento econômico deixaria de ser um ponto programático para se transformar em ideologia, que se manifestaria em todos os discursos presidenciais a partir de então, inclusive após 64. (COTRIM, 1999, p. 27)

O caráter do desenvolvimento para o governo Vargas, em 1937, apontara o foco para a bandeira econômica, com a defesa do alcance da independência gradativa com a política de substituição de importações. Tal fato empreende necessariamente a demanda pela ampliação do mercado interno e o aparelhamento industrial com a estruturação de uma indústria de base, no intento de afastar-se do estigma de mero produtor de matéria-prima, apoiando-se, portanto, na produção e não somente na circulação de bens no sistema econômico (COTRIM, 1999).

¹⁶ Segundo Camargo (2004), no processo de formação sócio-político-econômica do Brasil, as alianças políticas entre capital agrário e o Estado engendraram no curso do tempo o que ele denomina como pacto oligárquico, que fora tecido entre diferentes frações das elites agrárias e o chamado poder central. Tal processo fizera-se, assim, numa dialética entre o Estado e os poderes localizados, que percorreram etapas e diferentes níveis de articulação desde o período colonial até a República em suas mudanças e permanências no âmbito da história social e política brasileira.

¹⁷ Optou-se pelo uso do termo desenvolvimento ao invés de desenvolvimentismo ou nacional-desenvolvimentismo, uma vez que, na historiografia política, este se vincula fortemente ao caráter da política de Estado brasileira a partir da década de 1950 pós-Vargas.

A economia política do desenvolvimento no projeto de governo do Estado Novo tentara englobar, assim, uma nova racionalidade que se expressaria nas práticas de planejamento de políticas públicas deste governo. O desenvolvimento em Vargas não fora somente um “enunciado”, que tem pouco a ver com o “mundo real”, e sim um aparato ideológico produzido por aqueles que estão no poder para esconder outra dimensão, mais básica e crua, a realidade da lógica do capital. É o capital que gera conceitual e praticamente o desenvolvimento, e é sob ele que são erigidos os critérios e elementos ideológicos para enumeração dos sujeitos e dos povos desenvolvidos e não-desenvolvidos.

Segundo González (1998), classificar se um povo é mais ou menos desenvolvido somente pode ter sentido a partir da expansão do capitalismo, que produziu um mercado mundial unificado progressivamente, gerando tanto a situação que poder ser qualificada de desenvolvimento, quanto aquela que poderia ser identificada como aquém deste. Esta categorização, no entanto, distingue dois conceitos que compõem uma lógica una, que é garantir a manutenção da estrutura econômico-social, a divisão de classes sociais e a contradição capital-trabalho que sustenta a base material e o *status quo* nessa sociabilidade.

Nesse sentido, o não-desenvolvimento é gerado pelo capitalismo, assim como o capitalismo recebe daquele seu “oxigênio”, uma vez que permite uma relação vantajosa e rentável política e economicamente para o povo desenvolvido em detrimento do não ou pouco desenvolvido.

Em relação ao Estado Novo, a “ideologia do desenvolvimento” se difundiu e se efetivou a partir de um campo de práticas políticas e econômicas que se relacionavam com as intervenções concretas que organizaram o pensamento político do Estado Corporativista de Getúlio Vargas em 1937. Tais práticas permearam várias dimensões do aparelho de Estado e de suas políticas sociais, atrelando-se à educação substancialmente, à saúde, às relações entre capital versus trabalho, fundadas na ideologia trabalhista, em meio ao fomento à industrialização.

É importante enfatizar que para compreender as práticas do desenvolvimento, devem ser analisadas as ações empreendidas, seu alcance prático e seus impactos. Faz-se necessário nesta abordagem questionar sobre as articulações destas práticas com as condições socioeconômicas e tecnológicas (dos sujeitos considerados como alvos do processo) que aquelas ajudaram a produzir. Busca-se, assim, o entrelaçamento da história com as políticas educacionais e a política econômica para proporcionar uma compreensão adequada da forma como opera o desenvolvimento enquanto “mercado” e “arena”. “Mercado” onde circulam bens, serviços, favorecimento de interesses políticos privados de

setores da elite, e “arena” de consumo de projetos e políticas efêmeras (OLIVIER DE SARDAN, 1995)¹⁸.

Segundo Cotrim (1999), a ideologia do fomento ao desenvolvimento em Vargas baseava-se na tríade: povo frágil e desamparado, chefe paternalista preocupado com o seu povo e a compreensão da necessidade “inevitável” de crescimento econômico pela via industrial. Nesse sentido, há uma concepção funcional de desenvolvimento concebido como a transformação de uma sociedade “tradicional” em uma “moderna”.

Cabe, portanto, explicitar qual era o lugar do homem rural e da produção de sua existência no processo das políticas de desenvolvimento atreladas fortemente à urbanidade industrial. Ainda, que tipos de ações foram pensadas e/ou praticadas para o espaço rural e seus habitantes, no sentido de transformá-los potencialmente em objetos de desenvolvimento, uma vez que se verifica o homem e o seu espaço rural, engendrados pelo ideário de colonização e civilização. Tais percepções são substanciais para o entendimento das políticas ensejadas, a partir de 1937, para o espaço rural e para a defesa de um tipo de homem que atendessem a estas demandas mediadas pelo Estado tendo em vista atender aos apelos do capital industrial.

O entendimento da idéia de desenvolvimento, neste contexto, deve passar necessariamente pela abordagem das contradições sócio-econômicas vivenciadas no período em estudo. Abordar o desenvolvimento implica pensar, no primeiro momento, no outro lado da realidade social que a complementa quando se fala do contexto social latino-americano e, mais especificamente, brasileiro.

A relação entre desenvolvimento e questão agrária no período do Estado Novo passava, necessariamente, pela inter-relação entre as concepções de Estado, educação, trabalho e economia, porque a partir desses elementos foi forjada a concepção de homem e sociedade e, mais especificamente, de *homem novo*, dentro das ações implementadas pela política educacional rural do Governo Vargas no período em estudo, expressando a idéia de homem a ser formado e o papel da escola para essa finalidade, segundo os interesses da economia e da política à época de construção da chamada “mentalidade ruralista”¹⁹.

¹⁸ Consultar OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre. **Antropologie et développement**: essai en socio-anthropologie du changement social. 1995.

¹⁹ Conceito chave defendido pelo Movimento Ruralista e que toma como base a construção de uma consciência produtiva no homem rural, para que o mesmo assuma um papel útil na dinâmica econômica de onde está inserido.

2.3 Relações Sociais de Produção na Terra e a Política da Educação Rural no Estado Novo

O “modelo” político brasileiro, desde o período colonial, tem sua constituição básica - formação e consolidação - assentada sob a vinculação entre os interesses agrários e o desempenho das funções de Estado. O Estado brasileiro apresenta, desde a sua gênese, o caráter de defesa dos interesses classistas dos grandes proprietários de terra, questão que definiu no decurso da história social e política do país. Assim, por meio da conservação do monopólio da terra e do rígido controle das populações rurais, visou barrar o seu processo de afirmação enquanto classe, isto é, a transformação dos povos que habitam o espaço rural em campesinato autônomo e estável (CAMARGO, 2004).

O projeto político de controle das populações rurais partira, nesse sentido, da compreensão clara, no seio da elite política, da posição estratégica que este grupo representara no confronto entre a sociedade agrária e a sociedade industrial.

No caso brasileiro, há análises historiográficas que atestam uma história mais recuada de luta dos trabalhadores rurais, que segundo Ribeiro (2010), localiza-se desde a primeira metade do século XIX.

Embora tenha sido a partir da década de 1950 que os trabalhadores rurais passaram a se organizar mais solidamente em sindicatos, existiram inúmeras manifestações anteriores que contaram com a participação ativa dos trabalhadores rurais, como: a Cabanagem, no Pará (1831-1840); a Balaiada, no Maranhão (1838-1841); o Bloco Operário e Camponês no Rio de Janeiro (1926); O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Campos, Rio de Janeiro (1938); o de Ilhéus e Itabuna, na Bahia (1952); o de Barreiras, em Pernambuco (1954); e o de Bragança Paulista (1957) (RIBEIRO, 2010, p.30).

Há, portanto, uma potencialidade de classe que não merece ser ignorada, dado o que revela, por exemplo, a história política de países como México, Cuba, Nicarágua e Bolívia,²⁰ nações que realizaram suas reformas agrárias em meio a processos revolucionários tendo, assim, um lugar significativo na representação política do sujeito coletivo rural no processo de luta.

O período entre 1937-1945 caracteriza-se pela prevalência da combinação do latifúndio com o modelo de produção agro-exportador e a defesa da burguesia nacional assentada na produção industrial. Desta forma, há um lugar específico da grande

²⁰ Ver Guanziroli (2003).

propriedade no projeto econômico-político do Estado Vargas, projeto este que não se fez pela minimização do modelo agrícola em detrimento do propósito industrializante, mas pela convivência simultânea, uma vez que fora do latifúndio e da produção agro-exportadora do café, sob mediação do Estado, que se instituiu a base material para a criação (da experiência?) da indústria no Brasil.

Toda a política de contenção da crise cafeeira, pós 1929, no contexto da *Revolução de 1930*, culminara com a queima dos estoques de café, com a criação de um Departamento Nacional do Café (extinto no governo Collor), com a suspensão do pagamento da dívida externa e com o controle da taxa cambial. Estas medidas mantiveram a economia cafeeira com uma tímida reativação econômica e preservação do mercado consumidor interno. Mas, apesar de todas as ações políticas se voltarem para o café, houve um favorecimento da expansão da indústria brasileira – porque os preços do café estavam em baixa – e havia dificuldades para importar bens manufaturados. Porém, o poder de consumo interno mantinha-se preservado e os preços dos produtos nacionais apresentavam-se mais vantajosos (MENDONÇA, 2004).

A indústria brasileira, na etapa expansionista durante o Estado Novo, apresentou algumas características no processo de assunção do *papel de personagem central da recuperação e expansão da economia brasileira*, a saber: estruturação do maquinário a partir da economia de Guerra na Europa que forneceu ao Brasil equipamentos de segunda mão, mais baratos e ainda utilizáveis; o poder de pressão da burguesia industrial que conseguira ganhos expressivos junto ao Estado, garantindo uma intervenção significativa no aspecto financiamento e estruturação da indústria de base; o crescimento e a diversificação de novos setores produtivos para além da indústria têxtil, como é o caso do setor metalúrgico, mecânico, elétrico, transportes, indústrias químicas e farmacêuticas (MENDONÇA, 2004).

Uma característica fundamental que este processo permitiu refere-se ao fato de que esta diversificação da produção de bens industriais, que até aquele momento eram importados, passou à produção nacional, inaugurando uma nova fase produtiva na economia brasileira, o chamado *modelo de substituição das importações*.

Impunha-se, nesse sentido, com força, a questão econômica que envolvia a inserção da grande área rural brasileira à lógica capitalista de intensificação da produção. Isto se explicava pela adesão do governo Vargas ao modelo de desenvolvimento que instituiu uma política de substituição de importações – a qual requeria “mão de obra técnico-industrial” –, apoiado no nacionalismo econômico, porém, financiado pelo capital

estrangeiro. Para Skidmore (1982), a substituição das importações fora um resultado do próprio colapso da capacidade econômica.

Para Mendonça (2004), o Estado Novo (1937-1945) teve como uma característica marcante o crescimento do ritmo da expansão industrial no período, o que significara que, pela primeira vez na história, o crescimento da indústria avançou continuamente rumo ao crescimento em relação à agricultura. Sobre isto, Fausto (2008), coloca que entre 1920 e 1940 houvera uma alteração significativa no que diz respeito ao valor da produção total da agricultura e da indústria que, no caso da primeira, aumentara de 79% para 57% e, na segunda, de 21% para 43%. Tal fato pode ser ilustrado pelo quadro abaixo:

TAXAS ANUAIS DE CRESCIMENTO DA ECONOMIA BRASILEIRA ENTRE 1920 -1945

PERÍODOS	AGRICULTURA (%)	INDÚSTRIA (%)
1920-1929	4,1	2,8
1933-1939	1,7	11,2
1939-1945	1,7	5,4

QUADRO 1: Fonte: Diniz, 1978²¹.

Com a intensificação da economia industrial há o crescimento de um sujeito coletivo de singular importância para o século XX, que é o operariado urbano. Neste quadro, o Estado Novo não ignora a potencialidade desta emergência no campo da luta de classes e estabelece uma mediação no sentido de regulamentar a relação capital-trabalho. A implementação de uma legislação trabalhista, até então evitada pela burguesia industrial, significou a imposição de um contexto em que a contra-força dos trabalhadores se evidencia.

A estratégia do Estado associado à burguesia industrial apoiava-se no controle dos sindicatos e das manifestações populares e na legislação trabalhista que promovesse o contentamento popular junto ao Estado. Tal ação fora influenciada ainda pelo *espectro* que rondava as idéias políticas que circulavam entre o operariado organizado, qual seja: o

²¹ Quanto a esta questão, ver DINIZ, Eli. *Empresários, Estado e capitalismo no Brasil (1930-1945)*.

anarquismo e o tão temido comunismo que Getúlio Vargas denominava de “teorias exóticas”²² e que ele prometera expurgar.

Tentara-se reprimir o avanço de ideários subversivos *pari passu* ao fomento de uma chamada modernização conservadora com o foco na indústria. Com a deposição de Washington Luís pelo grupo político que apoiava Getúlio Vargas, fora iniciado um processo de mudanças políticas, econômicas e sociais, visando à implantação da modernização do país. O novo presidente, Getúlio Vargas “firma compromissos com o desenvolvimento industrial do País, apoiado no capital nacional; cria a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN-1941); o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1931); e assegura direitos trabalhistas (Consolidação do Trabalho – CLT – 1943)” (VIEIRA & FREITAS, 2003, p. 87).

A educação nesse contexto fora vista sobre dois aspectos funcionais: o primeiro diz respeito à manutenção da ordem vigente, do nacionalismo e do poder central unificado apoiando a reprodução capitalista; a segunda, também ligada à primeira, referia-se ao atendimento à nova divisão internacional do trabalho, assim ela seria, segundo o ideário político apregoado, um dos eixos considerados importantes na elevação do país ao progresso desejado, capacitando os trabalhadores para a indústria de base e de bens de consumo.

Com a intensificação do capitalismo industrial, a sociedade brasileira começara a demandar por uma educação e o Estado tentará promover algumas mudanças, reduzindo a falta de acesso escolar. Em 1935, a maioria das crianças estava fora da escola (54%) e quando se chegou a 1955 esse número havia reduzido para 26% - considerando-se apenas as crianças em idade escolar. No entanto, em números absolutos, se em 1935 eram pouco mais de cinco milhões fora da escola, no ano de 1955 ultrapassaram os seis milhões. Para cada cem crianças que ingressam na primeira série elementar, apenas treze, em 1935 e 21, em 1955, conseguem concluir a quarta série (RIBEIRO, 2001).

Em meio a estas fortes contradições, a educação passou a ser vista como mecanismo que proporcionará o acesso aos conteúdos necessários para efetivar o modelo de sociedade engendrado. Nota-se que há um comportamento diferente daquele observado à época das elites agrárias da velha república, as quais pouco ou nenhuma importância davam a educação da população brasileira, em especial à educação rural. Porém, a educação para

²² Na obra “A nova Política do Brasil” (1938) Getúlio Vargas lança os princípios caracterizadores do seu governo. Confrontando suas políticas sociais e as *idéias subversivas*, afirma que “As leis sociais com que o atual governo, por iniciativa própria, tem procurado amparar as classes trabalhadoras, devem constituir motivo de orgulho para os brasileiros. Tudo se fez sem abalos e inquietação. Os beneficiados pelas nossas leis sociais, vendo satisfeitas as suas mais justas aspirações, souberam responder ao amparo do Estado, repelindo todas as tentativas de infiltração demagógica dos pregoeiros de teorias exóticas [...]” (VARGAS, 1938, p. 171, V. 5)

todos estaria longe de ser um direito conquistado, devido às distorções que permanecem no tempo, mesmo com a intensificação da luta pela escola pública levada a efeito pelos movimentos sociais da cidade e do campo.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a década de 1930 significou uma efervescência dos debates em torno das questões educacionais. A supervalorização da educação atrelada a um ideal salvacionista servia de base legitimadora do ideário modernizador e reformista, por meio de um Estado centralizador, nacional, antiliberal e intervencionista. O projeto educacional emergia, assim, em consonância a um projeto nacional de reforma da própria sociedade.

Nos anos 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/ modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social”: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando a solucionar o problema das agitações urbanas (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007, pp. 15-16)

Refletindo a perspectiva reformista, quando do Governo Provisório de 1930, criou-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que conferia à União poderes sobre a oferta de ensino no país, dentro da idéia tão almejada por intelectuais e educadores de até então, que era a criação de um sistema nacional integrado.

É bem verdade que antes das décadas de 1910/1920, no advento da República, não havia esforços para considerar uma política de escolarização rural necessária, porquanto havia um forte comprometimento das “lideranças brasileiras”, de acordo com Leite (1999), com a visão urbano-industrial que norteou as expectativas metropolitanas da sociedade brasileira. Somente com o forte movimento migratório que houve nessas duas décadas é que a sociedade, que visava a se industrializar, despertou para a educação rural.

Nesse processo, surgiu o “Ruralismo Pedagógico”, com o intuito de fixar o homem no campo, e evitar a explosão dos problemas sociais na cidade. Posteriormente, o Estado Novo ou o Estado Nacional, denominação atribuída a Francisco Campos, visou consolidar um Estado forte e de unidade nacional que, segundo Vargas, atacaria ao “perigo vermelho”, que poderia se espalhar e comprometer o todo social. Desta forma, seria legítimo o uso de “[...] remédios de caráter radical e permanente” (VARGAS apud RODRIGUES, 1993, p. 94).

Vargas passou a governar em regime ditatorial, minando as resistências da sociedade organizada, abolindo as formas de representação política dos partidos e

dissolvendo os órgãos legislativos. No âmbito da política governamental do Estado Novo, a educação estava relacionada fortemente ao projeto de construção da unidade nacional e de fortalecimento da própria estrutura de Estado autoritário, centralizador e intervencionista.

As concepções de educação passaram a ser vistas sobre a ótica do desenvolvimento nacional, em que a prioridade maior estava na instalação de um processo industrial de base, “[...] possibilitando as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo de manutenção do ideário do Estado Novo” (LEITE, 1999, p. 30). Isso quer dizer que a educação urbana fazia parte diretamente deste processo, dando suporte à industrialização brasileira, enquanto que a educação rural, inalterado o seu caráter, permaneceu com sua missão de demonstrar ao homem do campo as excelências do meio rural, mantendo-o em local específico que, porém não se significara um apartamento do jogo político-econômico de desenvolvimento, porque o capitalismo tem em sua dinâmica de crescimento e fortalecimento a manutenção e intensificação das estruturas desiguais.

No âmbito do planejamento do Estado Novo, a educação tornara-se estratégica para alcançar o desenvolvimento. Dentro dessa estratégia, associada com uma política de substituição de importações, visava-se à formação dos trabalhadores das fábricas e indústrias instaladas no Brasil nesse período, com uma educação voltada para o trabalho. Dessa maneira o planejamento educacional se colocara como uma forma de racionalização e de inserção do Brasil na dinâmica do capital.

Como afirma Oliveira (apud CALAZANS, 1996, p. 13), “não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento”. Compreende-se, assim, que o capitalismo utiliza o planejamento como forma de racionalização da reprodução ampliada do capital. Assim é com o planejamento em seus múltiplos aspectos: infra-estrutural e de transportes, trabalhista e educacional. Calazans (1996, p.13) assinala dessa maneira para essa argumentação que

Se concordarmos que é o ‘capitalismo que planeja o planejamento’, estamos anuindo que o planejamento da educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do modelo do capital monopolista do Estado.

Nesse sentido, o planejamento na educação durante o Estado Novo não estava isolado do movimento da política de ajustamento aos interesses do capital internacional que se colocara na nascente sociedade urbana brasileira. De um lado, há uma tentativa de ruptura com a velha ordem social oligárquica e, de outro, há o reajustamento dos setores emergentes na sociedade com setores tradicionais, tanto no âmbito interno quanto externo.

Desse modo, a manutenção da ordem social e a educação rural, como preocupação nos meios políticos e acadêmicos no decorrer do Estado-Novo, tinham uma razão de ser: o elevado número de analfabetos na zona rural, a redução da produção agrícola, resultado das migrações e a necessidade de uma uniformidade sócio-cultural da Nação.

Estas são premissas sinalizadas como sendo a palavra da “nova oligarquia” que estava no poder e das elites urbano-industriais, utilizadas para a manutenção do *status quo*. Pautadas, sobretudo, no fortalecimento da instrução técnico-profissional a Pedagogia do Estado Novo, buscaram corresponder, naquele momento, ao crescimento urbano-industrial, ao estabelecimento de multinacionais e à implantação de empresas estatais como a Usina Siderúrgica de Volta Redonda, o pólo petroquímico e a Petrobrás (D’ARAÚJO, 2000).

Foi para atender a esses interesses que as escolas municipais passaram a integrar o sistema de educação do Estado, sendo que as diretrizes das políticas seriam transpostas rigidamente da capital brasileira, seguindo a lógica de estabelecimento da unidade e homogeneidade. Leite (1999) explicita claramente o que foi a preocupação do Estado Novo com a educação rural, a partir da criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937.

O objetivo de expandir o ensino alia-se à necessidade de preservação da arte e do folclore rurais. “O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (MAIA apud LEITE, 1999, p. 30-31).

2.4 O Maranhão e o desenvolvimento rural: a ideologia da saída do “marasmo econômico”

A compreensão do contexto ludovicense, no início do século XX, faz-se muito importante por esse espaço-tempo ter sido marcado, seja política, econômica, social ou culturalmente, pela “dependência”²³ em relação aos valores europeus; pela forte divisão econômico-social entre os abastados e a grande massa pobre trabalhadora (ou não), que guardava as marcas recentes da *desagregação do sistema escravista maranhense*; pelo

²³ Termo adotado por Ribeiro (1990)

crescimento da *urbs* e pelo acirramento das tensões em relação à problemática das cidades em crescimento e/ou “inchaço”, e pelo desenvolvimento, mesmo que de maneira incipiente, de um capitalismo do tipo industrial em São Luís.

São Luís crescia. Porém, deve-se ter consciência de que ainda podia ser classificada como eminentemente rural, rodeada por sítios e povoados “Caminho Grande”²⁴ à dentro. Tal fato permite tomar a urbanização como ideário a ser perseguido pelos sujeitos pertencentes ao pequeno círculo privilegiado que ditava as regras e os meios de viabilização para um suposto projeto urbanizador – a exemplo dos grandes centros urbanos brasileiros da época, principalmente, os localizados na zona litorânea, que se encaminhavam com mais força e evidência em busca da urbanização modernizadora, como o fez a então capital Rio de Janeiro, e das reformas urbanas e sanitárias empreendidas nas primeiras décadas do século XX, que culminaram com a chamada Revolta da Vacina²⁵.

É importante destacar que uma das regras para a “moralização do espaço urbano”, adotado, não somente por São Luís, foi a associação entre pobreza, “negritude” e sujeira como elementos prejudiciais à plena e “utópica” urbanização (plena para o que se desejava). Desta forma, para se compreender a ideologia acerca do espaço rural é necessário aproximar-se do ideário urbano-industrial em voga no período em estudo, no âmbito da cidade.

Para tanto, é importante destacar que no início do século XX, em solo maranhense, dá-se o contexto de crise do modelo agrário-comercial exportador dependente²⁶ e da tentativa de construção e consolidação de um modelo de capitalismo industrial. Esse cenário sócio-econômico ajuda a compreender os reordenamentos sofridos pela estrutura da *urbs* de São Luís, que vivenciou, na transição do século XIX para o século XX, um surto industrial caracterizado por um pequeno parque fabril construído com capitais oriundos do comércio da agro-exportação.

O estabelecimento do parque fabril maranhense só foi possível, portanto, devido à articulação entre frações da aristocracia rural e burguesia comercial e da reunião de seus

²⁴ “Caminho Grande” referia-se à “[...] uma longa e estreita estrada de terra que cortava horizontalmente a ilha, tendo ao lado, em parte de sua extensão, uma ferrovia ou linha de bonde, ligando a zona urbana da cidade, a oeste da ilha, à vila de Ribamar, no extremo leste de São Luís [...]. Até 1944 o território da ilha correspondia ao território do município de São Luís. Nesse ano, seria fundado o município de São José de Ribamar, então uma das vilas de São Luís” (BARROS, 2008, p. 01).

²⁵ A Revolta da Vacina foi um conflito urbano ocorrido na então Capital do Brasil, o Rio de Janeiro, entre as primeiras décadas do século XX. O embate deveu-se, entre outros motivos, aos choques entre as políticas oficiais de reformas urbanas implementadas, higienismo e vacinação, caracterizadas, sobremaneira, pela violência e imposição das chamadas campanhas à classe popular carioca (CARVALHO, 1987).

²⁶ Classificação adotada por Ribeiro (2001).

capitais (CAMPOS, 2008) no sentido de transformar São Luís numa *Manchester*, como atestou Viveiros (1992), havendo, portanto, o surgimento de uma industrialização incipiente, dependente, de tecnologia defasada se comparada ao estágio de industrialização em que os chamados países centrais encontravam-se no mesmo período.

A constituição desse modelo decorreu de vários aspectos. Entre eles, a disponibilidade de recursos advindos da lavoura de exportação; das condições geográficas favoráveis para o cultivo da matéria-prima (algodão), do contexto do mercado externo que se abria à produção maranhense, dado o cenário internacional e da mão de obra disponível e barata à época. Essa força de trabalho, em grande quantidade, era constituída, sobretudo, de ex-escravos, de descendentes diretos dos “cativos”, de massa livre e pobre e também de sujeitos vindos da área rural, tanto da capital quanto do interior do estado (VIVEIROS, 1992).

Era, portanto, um tempo em que a sociedade maranhense experimentava as marcas da pós-escravidão e da “inserção” conflituosa dos negros libertos. Nesse sentido, a elite branca de raiz latifundiária construía falas e discursos a fim de delimitar espaços sociais de classe numa sociedade que abrigava uma numerosa população negra, pobre, excluída de direitos e cada vez mais explorada, seja nas fábricas, no porto, em comércios ou em casas de famílias. Os negros, mesmo com a libertação “legal”, continuavam a ser os “braços e pernas” da sociedade republicana, contraditoriamente apoiada na igualdade e na democracia.

A primeira metade do século XX fora, assim, de grandes choques para a economia maranhense em virtude das duas grandes guerras mundiais. Porém, há uma tendência historiográfica a relativizar a idéia de decadência e marasmo absoluto, substituindo-a pela idéia de reorganização da produção agrícola, que passou da grande propriedade para a pequena agricultura desenvolvida no interior dos latifúndios ou em terras da fronteira agrícola. Porém, o latifúndio continuava sendo o pólo por onde se produzia e circulavam os produtos de posse dos grandes donos de terras (LACROIX, 2004).

Alteram-se, portanto, os sujeitos que atuavam na zona rural com a incorporação de novos tipos de trabalhadores nesse espaço em que estabelecem novas relações sociais e econômicas. Assim, uma nova feição passa a ser desenhada, baseada na pequena produção:

[...] Tudo leva a crer que a pequena produção já figurava com importância no panorama rural maranhense desde meados do XIX uma vez que a venda de escravos para o sul do país não alterou a produção agrícola. No despontar do século XX, a preponderância da roça cultivada por moradores foreiros dos grandes proprietários, por posseiros em terras devolutas e por imigrantes

nordestinos assentados em terras municipais em diversificadas plantações modificou o meio rural maranhense. (LACROIX, 2004, p. 18).

São Luís representava, portanto, nas primeiras décadas do século XX a relação intrínseca entre campo e cidade. A cidade fazia-se a partir da grande zona rural que preponderava. Tal fato permite que se compreenda que, nesse processo, o campo e a cidade são espaços distintos, mas nunca separados. É importante entender que entre esses espaços há uma articulação dialética que traz como necessidade considerar as contraditoriedades da cidade ludovicense para se compreender o rural, no momento em estudo, e vice-versa.

Pensar a cidade e o campo como espaços “naturalmente” separados e isolados um do outro é ignorar que, a divisão entre estas formas de organização social das forças produtivas assentadas sobre o trabalho, foram produzidas pelo capitalismo em seu processo de consolidação como consequência da dinâmica da divisão do trabalho no interior de uma nação (MARX & ENGELS, 1989).

No que se refere à cidade de São Luís, a chamada Primeira República foi marcada por um crescimento amplo, o que justificou a ampliação significativa do número de cortiços e de “baixos de sobrados” – que eram moradias da população pobre, que também aumentava em número. A complexidade social se intensificava na diferença de acesso aos serviços básicos (água, iluminação, transporte público e limpeza das ruas), que se desenvolviam mesmo que precariamente nesse período. Inchava-se a cidade – principalmente no entorno das fábricas²⁷ - que crescia em meio à grande desigualdade econômica e social, visível nas condições das habitações e na ausência de higienização, principalmente entre os mais pobres, paulatinamente tornados culpados pela sujeira, doenças, epidemias e também pela “ausência de preceitos morais” no convívio social de São Luís (CORREIA, 2006).

Como aponta Romero (2002) em relação às cidades, há a forte presença das tensões sociais contraditórias produzidas pelo embate gerado, em larga medida, pela multiplicidade social, como é o caso do discurso médico-sanitário que se difunde como pano

²⁷ “Sobre a expansão das fronteiras da cidade e a formação de bairros operários, em decorrência da implantação das fábricas, observar as colocações de Raimundo Moacir M. Feitosa em *Tendências da economia mundial e ajustes nacionais e regionais*: ‘Há exemplos de fábricas, como foi o caso da “Rio-Anil” que, no início do século XX, chegou a empregar mais de mil operários. Em torno dessas fábricas surgiram diversos bairros operários: o Anil em torno da Companhia de Fiação e Tecidos do Rio Anil; o Camboa, em torno da Companhia de Fiação e Tecidos Maranhenses ; o Fabril, em torno da Companhia Fabril Maranhense; o Madre Deus, em torno da Companhia de Fiação e Tecidos de Cânhamo, entre outros como o Cândido Ribeiro e São Pantaleão, que se localizaram nas imediações da Fábrica Santa Amélia, da Companhia Progresso de São Luís, da Companhia de Fiação e Tecelagem São Luís e da Companhia de Lanifícios Maranhenses’ ” (CAMPOS, 2008, p. 09).

de fundo do projeto de embelezamento da cidade e que toma a camada pobre como fonte da degeneração, sujeira e costumes desviantes. Além disso, relacionavam-se diretamente os pobres da zona rural e urbana pela improdutividade em relação à idéia de resgate de um tempo *áureo perdido*²⁸, no qual esses sujeitos não “colaboravam” a contento.

Havia um quadro caótico na cidade e no campo que gera, no século XX, no caso da primeira, a produção de políticas de “reforma urbana”, que pretendiam separar os espaços de acordo com a classe social – e isto se dera no seio das políticas sociais, como saúde e educação. Percebe-se, portanto, que o capital e a ciência atuavam fortemente a serviço da legitimação da visão da elite aristocrático-burguesa a respeito dos pobres (ROMERO, 2002), vistos como focos de moléstias e de “sujeira estética” a serem “aculturados” e, como conseqüência, sistematicamente controlados e combatidos pelas políticas de educação e saúde adotadas no seio das escolas do centro urbano e da periferia rural de São Luís. Além da reprodução de massa laboriosa para trabalhar nos espaços de produção oferecidos pela cidade que se pretendia, pelo menos em termos discursivos, urbanizada, saneada, e em crescimento quantitativo e qualitativo.

Tais ações políticas emergem enquanto contributos na lógica da divisão social do trabalho, ao delimitar os capazes e incapazes intelectual e manualmente. Dessa forma, a São Luís do período abordado, definida pela classe economicamente hegemônica, utilizava também a educação escolar em prol do embranquecimento e da elevação da supremacia étnico-racial ludovicense via poder e controle social.

Segundo Marx & Engels (1989), a divisão social do trabalho no sistema capitalista conduz, por outro lado, à especialização, que restringe a atividade humana a uma ação específica, o que acaba por gerar a alienação do trabalhador em operações cada vez mais isoladas ou assistemáticas de um lado e, verticalizadas, de outro. Sant’anna (apud Marx & Engels, 2007) ilustra esta idéia afirmando que, com a divisão social do trabalho, a conexão produtiva entre trabalhadores deixa de ser horizontal para se tornar uma conexão arbitrária com seu superior hierárquico, que está mais para seu algoz que para companheiro, no processo produtivo. A divisão social do trabalho está, portanto, intrinsecamente ligada à operacionalização do controle por sobre os trabalhadores da cidade.

É importante destacar que esse tipo de educação fazia-se tanto pela via da força repressiva, quando se operava a separação e vigilância por sobre os “corpos” dos estudantes,

²⁸ A idéia de resgate de um tempo áureo perdido é discutida pela intelectualidade maranhense entre o final do século XIX e início do século XX com os chamados neo-Atenienses. Sobre isto, ver: MARTINS, Manoel de Jesus Barros. Operários da Saudade: os novos atenienses e a invenção do Maranhão. São Luís: Edufma: 2006.

quanto pela utilização das fichas sanitárias, que são espécies de registros escolares que reuniam dados detalhados sobre as condições físicas de limpeza e saúde do alunado, bem como das vistorias diárias a que os mesmos eram expostos, como se processava veladamente pelo convencimento ideológico. Daí o destaque para a relação entre a educação higiênica e a preocupação de especialistas em forjar na cultura escolar a construção de uma ‘consciência sanitária nacional’, ligada à “melhoria racial” do caráter nacional (NASCIMENTO, 2007b).

Segundo Romero (2002), esse conjunto de idéias e práticas baseavam-se num deslocamento das causas sociais, econômicas ou políticas. As desigualdades humanas eram entendidas muito mais como reflexos das limitações do próprio ser humano, “falho e incompetente”, principalmente quando este era resultado do círculo da pobreza. Tal visão estendia-se também à teoria e à prática da eugenia, que tinha nas “vítimas” as principais responsáveis pelas iniquidades e anomias sociais. As desigualdades eram tratadas, assim, como problemas ocasionados pelos próprios sujeitos “degenerados”.

Almejando eliminar esse cenário contrastante e incômodo, a higiene e eugenia – campos de estudos e práticas que se fortaleceram no Estado Novo de Getúlio Vargas –, por exemplo, tomava como base um discurso que se sustentava pelo quadro caótico da urbanização, fornecendo armas “para justificar cientificamente as mais variadas e cruéis estratégias de controle social”, além de visões e ações de cunho discriminatório (ROMERO, 2002). Para essa historiadora, o discurso eugenista ajudou a fabricar as “moléculas da exclusão social”, que atribuíam aos negros, mestiços ou imigrantes indesejáveis – como judeus e asiáticos – o estigma das doenças transmissíveis, dos “miasmas infernais” e da impureza do sangue.

A escola estaria, nesta proposta, cumprindo a função social de “formar” cidadãos sãos em corpo e mente. Segundo Rocha (2000), a escola enquanto representação dos intelectuais, na passagem do século XIX para o século XX, assume a condição de difusora privilegiada do modo de vida dito como civilizado. Tal fato é resultante, para essa autora, do processo de constituição da escola enquanto instituição disciplinar a partir do referencial iluminista, que tomava a educação como redentora da humanidade ao lado do dogma da ciência.

Dessa forma, foi instituído um novo modelo em contraposição à “velha” ordem, caracterizada pelas precárias condições dos casebres em que o mestre-escola exercia seu trabalho de ensino de primeiras letras de forma deficiente e deficitária. O “novo” modelo estava articulado ao ideário de civilização, racionalidade e progresso, como apregoavam os

intelectuais, a partir da organização do espaço, do tempo e do trabalho pedagógico, diferenciando-a continuamente do espaço doméstico.

A Nação enquanto invenção histórica e construção cultural nascida a partir do século XIX serviu a esta dinâmica uma vez que se apresenta enquanto semióforo, ou seja, de uma forma simplificada, enquanto “coisa provida de significação”, valor simbólico ou espécie de “objeto de celebração” que se constituiu lugar e guardião dos semióforos públicos, assumindo o posto de semióforo-matriz. Esse posto significa que a Nação passaria à condição de objeto do culto integrador da sociedade una e indivisa minimizando diferenças e divergências em torno de um sentimento comum, de uma bandeira nacional, questão que se eleva quando se instaura um regime autoritário que se firma na figura de um Estado Nacional forte (CHAUI, 2000).

Às vésperas da instauração do Estado Novo, a Nação é gerada sob os princípios do branqueamento, da eugenia das etnias, da divisão social de classe e do preconceito, que se cristalizavam sobre o discurso da unidade, da riqueza da pátria e do ordenamento e “paz social”. Dentro desse projeto nacional, ao trabalhador rural fora construído um discurso de feição trabalhista, porém como um caráter diferenciado, já que sobre esse homem a ser integrado à Nação era depositado um conjunto de ideologias que o aproximavam de uma imagem indolente e degenerativa, que se aprofundaria acaso continuasse ignorando a chamada lógica produtiva tão aclamada pela “mentalidade ruralista” defendida pelo regime.

Inventaria, com isso, uma suposta igualdade e fraternidade social, que se funda e se camufla nos símbolos e, de forma intensa, nas práticas sociais tecidas e internalizadas no processo de socialização dos sujeitos, que se dão, sobretudo, no universo escolar. A escola do início do século XX esteve, assim, ao lado desse ideário, assumindo papel fundamental na lógica de fabricação do “caráter e consciência nacional”.

As escolas urbana e rural, mesmo integradas a essa dinâmica ideológica, exerciam esse papel de forma diferente. Nesse caso, a escola rural, trouxe um viés formativo específico, uma vez que estava fundada numa visão de homem e sociedade diferenciada da escola urbana do mesmo período. Tais referências emergiam de uma materialidade assentada em relações de produção também diferenciadas.

3. O “ESTADO NOVO” E A EDUCAÇÃO RURAL NO MARANHÃO: sobre as relações entre produção, desenvolvimento e políticas educacionais para os “pés-descalços”

Historicamente os processos educacionais sempre estiveram ligados aos processos mais amplos de produção da sociabilidade humana. Assim é que Mészáros chama a atenção para a impossibilidade de reformulações significativas nessas sociedades sem que se alterem o quadro social no qual essas práticas educativas ocorrem e cumprirão, sem sombra de dúvidas, vitais funções de conservação ou de mudanças. Mas, no caso da transformação, não servem arremedos ou reformas para ajustes menores, inclusive na educação (MÉSZÁROS, 2005).

Portanto, o que se percebe na história da educação brasileira, no chamado *Estado Novo*, segundo Prado (s/d) foi a ausência de prerrogativas democráticas e a implantação de um modelo de modernização conservadora, nos oito anos de regime autoritário, implicando reformas educacionais em correspondência com as necessidades de um país predominantemente agrícola (mais de 70 % dos trabalhadores trabalhavam na agricultura, em 1920 e, em 1946, 47 milhões de pessoas ainda viviam no campo, num total de 68% da população), mas que se aventurava ao desenvolvimentismo industrial, após 1930 (SKIDMORE, 1989).

Do ponto de vista ideológico do projeto político em curso, a questão educacional estivera atrelada diretamente aos princípios fundamentais do autoritário regime em voga, uma vez que assumiu lugar de destaque, com a criação dos sistemas educacionais (RIBEIRO, 2001). Estes tinham por objetivo, entre outros, manter um maior controle em relação à organização e funcionamento da educação e instituições escolares nas variadas esferas de ensino.

É possível dizer que, entre os anos 1930 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, estabeleceram-se os dispositivos legais e as normas básicas que permitiram a regulação do Estado, em nível nacional, sobre o setor educação. Isso em consonância com os processos de centralização e a complexa gestão do aparelho estatal segundo os parâmetros que assumiria a modernização.

No contexto político, o estabelecimento do Estado Novo fez com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrassem "numa espécie de hibernação". As conquistas do movimento renovador,

influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas na Constituição homologada em 1937²⁹ que se firmava na orientação político-educacional para o mundo da produção capitalista, explicitada em seu texto através da sugestão da preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado com a política da substituição das importações (ROMANELLI, 1993).

Nota-se, portanto, que a educação profissional foi destinada a atender as demandas da indústria nascente e destinada, desde o seu início, as populações pobres, subsidiando-se inclusive a iniciativa privada para oferecê-la. Nesse momento, ainda se verifica o silenciamento para com o ensino agrícola. A ênfase é dada a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a juventude, em quem o Estado destina financiamento público aos chamados patronatos, que estão sendo retomados naquele período (BRASIL/MEC, 2003, p.14)

Neste sentido, a Constituição de 1937, enfatizou o ensino pré-vocacional e profissional. Por outro lado propôs que a arte, a ciência e o ensino estivessem livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém, ainda, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Também dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. Marcou-se fortemente uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas (ROMANELLI, 1993).

Veja-se o que diz o art. 132 da constituição de 1937:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras de por fim organizar para a juventude períodos de **trabalho** anual nos **campos** e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL/MEC, 2003, p. 14).

Vargas (1938), no volume V do texto oficial *A Nova Política do Brasil*, coloca no discurso sobre as ações sobre a educação e o preparo técnico no Estado Novo que fora iniciado uma “remodelação do aparelho educacional do país” com a criação de institutos de ensino dotados de instalações mais completas, novos edifícios e centros de experimentação e pesquisas, laboratórios e hospitais de clínica.

²⁹ “A Constituição de 1937 foi elaborada por Francisco Campos. Inspirou-se no fascismo italiano, na Carta del Lavoro e no nacional – socialismo alemão. Além disso, ele utilizou-se de alguns princípios da Carta totalitária da Polônia, a qual concedia fortes poderes ao Presidente (RODRIGUES, 1993, p. 95).

Denominara todo este conjunto de ações de “plano da rede nacional de estabelecimentos de ensino profissional”, que seriam chamados de liceus, onde seriam ministrados todas as modalidades de ensino profissional, nos diferentes graus, para adolescentes e adultos. Afirmou, ainda, que foram iniciadas entre 1937 e 1938 a construção de cinco escolas desta espécie: O Liceu Nacional do Distrito Federal e os liceus federais de Manaus, São Luís³⁰, Vitória e Pelotas. Para o ano de 1938, previa a construção de mais dois, em Goiânia e Belo Horizonte. Além disso, evocara a ampliação e difusão do ensino primário prevista na CF 1937 expondo a necessidade de haver uma nacionalização deste nível de ensino através do direcionamento federal.

A iniciativa federal, para maior difusão do ensino primário, em obediência aos preceitos da nova Constituição, se processará de forma intensiva e rápida, estendendo-se a todo o território do país. Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior numero possível mas, também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primaria em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos do nacionalismo sadio. Releva notar, a propósito, a maneira dispersiva e caótica com que sempre se legislou sobre o ensino. O que existe, nessa matéria, é fragmentário e se distribuí entre a competência da União e dos Estados. A educação é, entretanto, um problema nacional por excelência. Torna-se preciso e urgente, por isso, fazer emanar do poder federal tudo o que se refere à sua definição e disciplina (VARGAS, 1938, p. 183).

Nessa perspectiva, nacionalizar a educação primária significava o direito da Nação de instituir ações necessárias à *pedagogia cívica* visando a consolidação de um corpo uno nacional. Fixavam-se, portanto, muito mais diretrizes políticas para o exercício pedagógico que estritamente metodológicas. Nesse contexto, o caso do ensino primário possuía grande relevância no projeto político do Estado Novo, pois se constituiu um momento da escolarização muito profícuo à formação das mentes.

Vargas defendia, assim, que “[...] ativar a instrução primária e o ensino profissional constituir-se-ia na salvação da sociedade brasileira” (VARGAS apud RODRIGUES, 1993, p. 121), já que abundavam doutores e faltavam técnicos qualificados a serviço da Nação. Desta forma, justificava suas ações de educação profissional como uma forma de engrandecimento racial, produção de riqueza, através da melhoria da qualificação e condições físicas da mão de obra, como defendera em discurso que é “[...] preciso executar um plano completo de saneamento rural e urbano, capaz de revigorar a raça e melhorá-la

³⁰ No caso de São Luís, não se deve confundir o Liceu denominado pela política educacional do Estado Novo com a histórica escola secundária, Liceu Maranhense, que tem sua origem anterior à *Era Vargas* com a Lei nº 77, de 24 de Julho de 1838, durante a presidência do Dr. Vicente Tomás Pires de Figueiredo (SALDANHA, 2008).

como capital humano aplicável ao aproveitamento das riquezas do Brasil” (VARGAS apud RODRIGUES, 1993, p. 122).

Essa visão subsidiava o caráter dualista³¹ da política educacional do período, tanto que Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde entre 1934 e 1945, defendia que era necessário formar a elite dirigente do país a partir de uma educação humanística para os filhos abastados e o ensino industrial de cunho proletarizante para os filhos dos operários.

Neste contexto de execução destas políticas, um dado que fora silenciado, dentro das falas oficiais, refere-se ao estado em que se encontrava o ensino primário na primeira metade do século XX. Segundo estatísticas analisadas pelo educador Paschoal Lemme³² referentes aos Dados do Recenseamento de 1940 que foram divulgados no 9º Congresso Brasileiro de Educação, este nível de ensino que englobava as crianças de 07 a 14 anos era considerado caótico e precário no que se refere demanda, oferta, carência de uma estrutura física e pedagógica quantitativa e qualitativa nos centros urbanos e áreas rurais aliado a um tempo de intensas contradições socioeconômicas vivenciadas pela maioria da população trabalhadora residente na cidade e no campo.

Considerando a matrícula geral referente ao período de 1938 a 1942 comparada ao número de crianças que conseguiam concluir o curso primário de dois ou três anos e, mais raramente, de quatro e cinco, há a constatação grave de que nem 10% atingiam a conclusão do curso, que, em sua totalidade neste momento, não ultrapassava três anos, período máximo oferecido pela grande maioria das escolas primárias existentes neste momento. Conclui Lemme (1991) que havia, assim, um quantitativo exorbitante de crianças que evadiam ou desertavam das escolas, como aponta o quadro abaixo:

³¹ Sobre a dualidade do ensino, Mendonça (2006, p. 7) afirma que a história da educação brasileira no período pós-1930 “[...] consagrou a existência de um sistema de ensino dual no país, onde o nível primário era atribuição exclusiva dos governos estaduais/municipais, enquanto os ramos secundário e superior cabiam à União, ampliando-se o fosso existente entre ensino primário de cunho alfabetizante e “popular”, destinado ao grosso da população e ensino secundário e superior, voltados a um público oriundo de setores médios e grupos dominantes. Se tal dualidade continuou segmentando os níveis primário e secundário/superior da educação após 1930, mais grave ainda ela se verificaria com relação ao ensino profissional - abrangendo os ramos agrícola, industrial e comercial, estigmatizados pela “*marca de Caim*” do trabalho manual. Como o afirma Werle, a característica principal das Reformas do Ministro da Educação Gustavo Capanema, a despeito de sua retórica em contrário, consistiu em estabelecer o ensino secundário enquanto formador das “*elites condutoras do país*” e o ensino profissional como formador do “*povo conduzido*”.

³² Paschoal Leme (1904-1997) fora um educador que integrou o grupo de *Pioneiros da Educação* que se destacara nas décadas de 1920 e 1930. Considerado subversivo pela ditadura de Getúlio Vargas, ficara preso no período de um ano e quatro meses (14/02/1936 a 16/06/1937) por defender idéias esquerdistas para a educação brasileira, denunciando que a causa do quadro de distorções apresentado nas estatísticas referentes à educação no Brasil tinha raiz nas questões socioeconômicas. Produzira um número grande de obras, destacam-se: *Estudos de Educação* (1953); *A Situação do ensino no Brasil* (1955); *A Educação na URSS* (1955); *Problemas Brasileiros de Educação* (1959); *Educação democrática e pregressista* (1961). (FÁVERO, 2004).

QUADRO DE MATRÍCULAS E CONCLUSÕES NO ENSINO PRIMÁRIO

ANOS	MATRÍCULA GERAL NO ENSINO PRIMÁRIO	CONCLUSÕES DE CURSO
1938	3.108.176	218.983
1939	3.205.685	225.917
1940	3.302.957	240.556
1941	3.350.737	242.825
1942	3.340.952	267.072

QUADRO 2 : Fonte: LEMME, Paschoal. Memórias 4 - Estudos e Reflexões sobre problemas da educação e ensino. Participação em Conferências e Congressos nacionais e internacionais. Documentos. Brasília: INEP, 1991.

Os dados acima revelam que há um déficit de mais de 90% de conclusões do curso primário, no período de 1938 a 1942. São, portanto, quatro anos imersos numa situação desigual de “expulsão” das crianças do ambiente escolar. As razões levantadas pelos especialistas da época para este déficit elevado são inúmeras e sua resolução, segundo estes, ocorreria se houvesse a construção de mais escolas. Lemme (1991), porém, assenta o problema numa causa mais profunda, qual seja a necessidade da mudança das condições materiais de existência da população pobre, segmento que sofre as históricas adversidades sociais, políticas e econômicas produzidas no âmbito da hegemonia do poder elitista, na sociedade do capital.

De forma mais específica as crianças pobres, das zonas urbana e rural brasileiras, abandonavam a escola tão logo se matriculavam, ou deixavam os estudos no percurso por conta de inúmeras repetências e outras situações produzidas pela condição de miséria social que empurravam o indivíduo em tenra idade ao trabalho para sua subsistência e da família. Era, portanto, uma realidade que atingia o território nacional e refletia, quando se cruzava o discurso oficial produzido no regime estadonovista com o quadro da realidade social da educação primária, a contradição entre o projeto político hegemônico que atribuía ao ensino primário uma importância estratégica para a formação da base socialmente instruída, porém há uma lógica eficiente e permanente a impedir o acesso à escolarização por parte das crianças pobres, os chamados “trabalhadores de amanhã” a preencherem os postos de exploração de sua força, garantindo a acumulação de riqueza e mais valia pelo seu labor cotidiano.

No caso maranhense, de acordo com o cronograma de ações previstas e para o interventor federal maranhense Paulo Ramos, o ensino primário passaria a ter no Estado Novo “[...] um programa organizado de modo a permitir que, na escola, o aluno pudesse receber a instrução intelectual juntamente com conhecimentos práticos”. E que o ensino “[...] deveria se adaptar à nova realidade da sociedade brasileira; o aluno ao sair da escola deveria ter aprendido o suficiente para enfrentar seu futuro”. Para tanto, fazia-se necessário “[...] estender o ensino primário a todas as crianças maranhenses [...] primeiro dever do Estado” (MARANHÃO, Diário Oficial³³, 1939, p. 02 apud MELO, 2009, p. 73).

Desta forma, conforme explicitado, a dualidade educacional era a tônica que se apresenta no percurso da história da educação nacional, e que se reafirma no contexto estadonovista. Assim, na passagem da Primeira República para o Estado Novo fica evidente, no caso da educação no Maranhão, que há uma dicotomia entre a educação propedêutica para as camadas abastadas e uma educação de cunho mais prático que se institucionaliza crescentemente com as legislações educacionais no governo de Vargas. Sobre isto, Rodrigues (1993), afirmara que

Para uma economia de base agrícola, como era a maranhense nas primeiras décadas deste século, latifundiária e monocultora “e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo” a escolarização não era considerada necessária para as camadas populares. Esse tipo de economia continuou a não exigir um tipo de conhecimento mais elaborado, por parte dos trabalhadores que nela estavam inseridos (RODRIGUES, 1993, p.76).

Tal afirmativa permite problematizar que, se se separa o modelo educacional legitimando uma dualidade oficial, como seria a construção do “novo” homem nacional, unitariamente ligado à uma Pátria-Mãe? Está se falando de um “novo” homem para a camada de elite e um “novo” homem pobre, dois sujeitos diferentes para uma única sociedade? Onde tais projetos divergem? São questões que demandariam uma incursão profunda no percurso histórico da política educacional no período, porém dentro do universo ora pesquisado é possível afirmar que, na realidade, esses projetos são oponentes porque expressam projetos distintos de classes para uma sociedade constituída sob os interesses do capitalismo e de suas elites condutoras, mediada pelo Estado getulista, daquele período.

Nesse contexto de conflito e oposições, firmou-se, segundo D’Araujo (2000), uma espécie de Pacto Populista, tendo como pano de fundo o chamado projeto nacional de

³³ RAMOS, Paulo. **A educação e o problema máximo do Estado-Novo**. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, fev. 1939, (p. 02).

sociedade e de educação que atendesse as novas múltiplas determinações político-econômicas materializada na industrialização construída em contexto marcado pela migração campo/cidade, crescimento demográfico, complexificação das atividades urbano-industriais e a possibilidade de ascensão social pela via da escola, discurso de feição liberal apregoadado.

O Estado, segundo esta autora, buscou, por meio do atendimento de demandas por oportunidades educacionais, satisfazer às pressões da classe média, favorecendo principalmente a iniciativa privada. Desta forma, não se pretendeu construir, diante de tal configuração, um projeto educacional sob os mesmos moldes que contemplasse as massas, uma vez que o atendimento às chamadas demandas atingira um círculo restrito de beneficiados e de necessidades também.

A idéia de amplitude nacional não se referia, portanto, a uma pretensa homogeneidade ou unicidade dos projetos educacionais praticados, mas uma diversidade pautada na condição de classe e na materialidade que constituía o Estado, essa uma das prerrogativas da sociabilidade sob o capital, que é a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. A escola para as áreas rurais e setores pobres da cidade tem uma função determinante e determinada, apesar das reivindicações trabalhistas e de educadores comprometidos com a defesa da universalização da escola pública e gratuita.

Cabe então destacar que a educação rural no âmbito da política de desenvolvimento empreendida pelo governo Vargas, no Estado Novo, instituíra-se como escola idealizada (ou negada) assentada na ideologia dominante no cenário nacional preservadoras do conservadorismo, do elitismo e do autoritarismo característico das raízes agrário-oligárquicas sob as quais foi gestado este regime de governo.

O “ruralismo pedagógico”, questão discutida desde a década de 1920, expressa essa condição ao defender uma escola adaptada e referida aos interesses e necessidades hegemônicas no setor rural, mas em consonância com a industrialização/urbanização.

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), em que este sujeito assumisse a chamada “mentalidade ruralista”, tanto para atender a fixação do mesmo neste espaço, quanto para transformá-lo numa espécie de empreendedor das artes agrícola-industriais, sem, contudo, alterar-se o quadro grave de carências e negações sofridas por este espaço ou prover-lhe uma educação que lhes dessem acesso aos mesmos direitos ou atendessem as suas satisfações, sem os determinantes hierárquicos, que sobrepunham a indústria e a cidade sobre o campo.

Falar de um novo homem rural no contexto do Estado Novo é considerar o momento de elaboração ideológica do “caráter nacional” brasileiro. Nesta perspectiva, este pode ser definida como um constructo histórico intencionalmente tecido, ou seja, “[...] uma totalidade de traços coerente, fechada e sem lacunas porque constitui uma “natureza humana” determinada” (CHAUÍ, 2000, p. 21). Tal construção ideológica não se fazia isoladamente, articulava-se, entre outros, ao projeto estatal de valorização do trabalho e da “reabilitação” do papel e do lugar do trabalhador nacional, questão que se coadunava diretamente com a idéia de desenvolvimento e promoção de uma riqueza nacional (GOMES, 1982). Pregava-se, assim, uma idéia de Nação una, produtiva e harmônica.

Astolfo Serra³⁴, intelectual maranhense defensor do regime estadonovista, em discurso de exaltação da implantação do mesmo, colocara que após o golpe de 1937 começara-se a “viver brasileiro, e brasileiro a pensar, querer e agir” para a “unificação da Nação brasileira” (RODRIGUES, 1993, p.99). Desta forma, a identidade representa um produto de uma fabricação perpassada em um tempo e espaço, sendo, portanto, construída na dinâmica da seleção de marcas significativas e negação de outras, consideradas antitéticas pela *Intelligentsia* e a escola rural é um dos vetores dessa imbricação.

A produção do caráter nacional fez-se, segundo Chauí (2000), na dialética entre o considerado idealmente completo e aquilo que é considerado a falta e o desvio, isto ocorrera tanto em relação às referências internas com suas especificidades, quanto externas com as determinações estrangeiras, o que põe por terra qualquer possibilidade de pensar a identidade como uma fabricação natural ou espontânea. Para esta filósofa,

A “identidade nacional” pressupõe a relação com o diferente. No caso brasileiro, o diferente ou o outro, com relação ao qual a identidade é definida, são os países capitalistas desenvolvidos, tomados como se fossem uma unidade e uma totalidade completamente realizadas. É pela imagem do desenvolvimento completo do outro que a nossa “identidade”, definida como subdesenvolvida, surge lacunar e feita de falhas e privações (CHAUÍ, 2000, p. 27).

Nesta perspectiva, a identidade nacional deveria ser construída sob a égide do consenso e da ilusória idéia de que todos a constituem igualmente. Não havia espaço para contradições acentuadas, era preciso deixá-las silenciadas, mesmo que de forma autoritária. Tal fato pode ser visualizado, por exemplo, na preocupação em oferecer educação técnica

³⁴ Astolfo Serra compôs o quadro de funcionários estratégicos, junto com outros intelectuais, na Interventoria de Paulo Ramos, como diretor da Junta Comercial e orador do Sindicato Maranhense da Imprensa (RODRIGUES, 1993).

nas escolas rurais que visava controlar, entre outros, as tensões e conflitos decorrentes do modelo de desenvolvimento assentado no discurso de uma economia de base nacional e ao mesmo tempo servir de estratégia para controle da pobreza, uma vez que essa modalidade de ensino era oferecida às classes desfavorecidas. Nesse sentido, o ensino profissional seria destinado aos chamados “pés-descalços”, ou seja, teria como público-alvo os filhos da camada popular com o objetivo de montar um “exército de reserva”, com um quantitativo considerável (MARANHÃO, 1937).

É importante considerar que se produzira um conjunto de discursos oficiais evocando a necessidade da ampliação do ensino rural enquanto canal de produção de mentes e braços produtivos integrados à lógica nacional proposta, porém tais falas entraram em choque com a realidade apontada no quadro estatístico disponível sobre o contexto. Os números referentes à matrícula do Ensino Primário Rural em 1941, três anos após a instauração do regime estadonovista, descritos pelo Recenseamento de 1940, põem à mostra a gravidade do processo de expulsão gradativa da população rural entre a entrada e a conclusão do curso primário.

Segundo Lemme (1991), neste período o número de matrículas na zona rural era bem maior, dada a maioria habitar este espaço, porém o quantitativo de evadidos no percurso entre o 1º e o 5º Ano atingia uma velocidade enorme entre o segmento rural, onde “[...] no segundo ano a matrícula desce a quase $\frac{1}{4}$ na zona rural, enquanto na zona urbana se mantém acima da metade, reduzindo-se no terceiro ano, respectivamente, a menos de $\frac{1}{6}$ e a pouco mais de $\frac{1}{3}$ da matrícula inicial” (LEMME, 1991, p. 42). Sobre estes dados, Lemme (1991) alerta que, de forma específica, estes se referem à matrícula bruta, ou seja, se se tomassem os resultados da matrícula efetiva ou da frequência média, o quadro revelaria uma realidade ainda mais alarmante.

Nesse contexto desigual, apregoava-se a necessidade de sanar a problemática da exigüidade de escolas rurais, fato que incomodava muitos intelectuais e educadores articulados ao governo varguista no aspecto da convivência com o projeto de construção de uma Nação forte, una e superior. Sobre isto, o Chefe de Governo, em 1939, na instalação da sessão preparatória da Conferência Nacional de Economia e Administração, afirmou que:

O ensino primário rural é outro problema de grandes proporções a ser resolvido com a colaboração do Município, do Estado e da União. Estão em funcionamento 36.652 escolas primárias; apesar desta cifra, são reclamadas, para o meio rural, nada menos de 36.887. Seria o caso de criar, com a devida presteza, uma rede de escolas normais rurais como centro de preparação de algumas centenas de

professoras especializadas que, por seu turno, constituiriam o corpo docente de outras escolas. (LEMME, 1991, p. 43)

Construir escolas que atendessem a educação dos 2/3 da população brasileira, vivente na zona rural neste contexto tornou-se ponto de pauta de reuniões, conferências e Congressos, como o VIII Congresso Brasileiro de Educação (1942), promovido pela ABE e que tinha como temática norteadora a educação rural. A escola era vista pelos intelectuais pertencentes ao corpo estatal como a panacéia para a resolução dos graves problemas educacionais na zona urbana e rural, porém para a massa excluída das instituições escolares esta se configurava enquanto luxo para aqueles cuja vida era ditada pelo passo da miséria, fome e demais carências objetivas.

Lemme (1991) coloca, sobre o contexto das décadas de 1930 e 1940, a ineficácia de qualquer medida de correção dos problemas educacionais que não toque nas questões de ordem material a qual os camponeses são submetidos desde tenra idade. Propôs a necessidade básica de estabelecimento de uma reforma agrária acompanhada de uma política social e assistencial séria e profunda, que permita ao camponês a melhoria de suas condições econômicas. Isto viabilizaria sua formação intelectual, que por sua vez traria a adoção de melhores técnicas de trabalho, aprimorando e ampliando sua produção, renda familiar e saúde para si e seus descendentes. Sobre isto, afirmou que:

No Brasil, em que, pela vastidão do território, ainda mais complexo se apresenta o problema, não cremos, repetimos, que muita coisa de realmente prático, imediato e de extensão razoável seja possível realizar em matéria de educação rural sem o início do processo de liquidação das sobrevivências feudais e semif feudais que ainda oprimem, mais ou menos intensamente, os 30 milhões de habitantes dos campos, que constituem a maioria do povo brasileiro. Será nesse processo da reforma agrária que a educação, a assistência sanitária e técnica, isto é, o professor, o médico, o agrônomo, o veterinário, entrarão como componentes obrigatórios no desenvolvimento dos planos a serem adotados em cada caso, em cada região, segundo as condições peculiares a cada uma. A escola, como o posto de saúde e a estação agrícola, isolados ou como parte de colônias em que se concentrem as populações mais dispersas, constituirão os elementos que permitirão a essas populações tirar todo o partido das novas condições que se irão criar com a liquidação gradativa do regime econômico vigente (LEMME, 1991, p. 49).

No Maranhão, não foi diferente, a política de educação do Estado Novo veio fortalecer o discurso em prol de uma educação técnica destinada tanto às crianças pobres do meio urbano quanto àquelas que residiam no meio rural, fato observado, desde o início do século XX, em todo o país. O objetivo desse interesse era, entre outros, traçar novos rumos ao desenvolvimento econômico-agrícola do Estado, que vivia, segundo as suas elites em

plena decadência e marasmo econômico (COUTINHO, NASCIMENTO & RODRIGUES, 2008).

Propunha-se, assim, que para garantir a oferta de educação profissional, também era necessário envidar esforços para a formação de educadores, um problema recorrente a educação nacional, especialmente para a escola primária rural. Para tanto, elaborou-se todo um arsenal ideológico a ser implantado em cursos de formação em Magistério e em currículos das escolas da zona rural, visando formar um corpo docente que trabalhasse teórico-metodologicamente de forma diferente da escola urbana, segundo os princípios da ruralização do ensino.

A idéia de marasmo econômico tão recorrente nos discursos e no corpo de justificativa da elaboração de ações, como o Curso de Especialização Rural para as professoras de prendas, em 1937, assentava-se em raízes profundas no quadro da história do Maranhão. Acreditava-se que o Maranhão vivenciara períodos de grande evidência econômica através da agro-exportação. Era o Maranhão, portanto, um lugar da abundância e de gozo intelectual por meio de seus atenienses e que deixara de existir, segundo tal crença, em decorrência da falta de incentivo, bem como, da “improdutividade” e falta de vontade daqueles que habitam tal lugar.

Por dentro desta ideologia, deve-se levar em conta duas questões fundamentais forjadas neste contexto, a saber: a concepção de trabalho que ganha centralidade dentro da ideologia trabalhista e a idéia de pobreza como mal incômodo e perigoso a ser eliminado (GOMES, 1982). A improdutividade, no âmbito da agricultura, tão declamada como raiz do processo de decadência econômica, é tida como um produto da relação entre estes elementos que atingia diretamente a chamada “riqueza social”. Desta forma, a política social no Estado Novo defendia a promoção de mudanças substanciais na capacidade produtiva dos trabalhadores da cidade e da zona rural, visando a geração de um exército ativo.

No que diz respeito ao caráter da educação para os pobres da zona rural em São Luís, na década de 1920, momento em que se verifica o movimento de *entusiasmo pela educação*, o Governo Godofredo Viana (1922-1926) cria escolas nas redes urbana e rural, porém ainda isoladas e ausentes de estrutura viável de funcionamento, fato que se estenderá até o Maranhão atual, mas que sofreu algumas redefinições no discurso e na natureza de algumas práticas, sobretudo no decorrer da década de 1930. Sobre isso é possível afirmar que,

(...) até a Revolução de 1930, a instrução pública no Maranhão não formava um todo homogêneo, não passando, principalmente no interior do Estado, de uma reunião de escolas isoladas em todos os sentidos, em que os professores, em sua grande maioria, buscavam mais um emprego para sobreviver do que uma difusão do ensino ou o interesse coletivo, e em que fica claro, também, o desinteresse do governo pela real cultura e conscientização das massas (ANDRADE, 1984, p.40).

Há, portanto, um quadro histórico que evidencia uma longa permanência de negligenciamento da promoção da educação escolar aos camponeses maranhenses. Nesta perspectiva, diagnostica-se a presença de poucas escolas, professores em condições precárias de vida e ao exercício da profissão, falta de ações políticas efetivas e contínuas. Além disso, havia o acirramento do debate acerca da natureza da educação rural, sempre associada ao “trabalho prático” como necessário ideal educativo.

A relação entre trabalho e educação, que é construída nesse esquema ideológico, não considera o fundamento histórico-ontológico que há entre estas categorias. O valor do trabalho que o Estado Novo instituiu apoiava-se na definição enquanto direito e dever do homem, ou seja, enquanto tarefa moral e ao mesmo tempo um ato de realização individual para ascensão enquanto cidadão. Está desvinculado da concepção do trabalho e educação como atos humanos fundados em condições efetivas, reais. Dessa forma, não toma o trabalho enquanto elemento constituinte da essência humana, como algo que precede a existência do homem. É, portanto, através do trabalho, que também é um ato educativo, que o homem se produz e produz a sua cultura identitária (GRAMSCI, 2000). Porém, o trabalho é tomado, no regime de 1937, como labor, que tem sua forma e caráter definida conforme as relações capitalistas hegemônicas em evidência.

Sobre a relação trabalho e educação escolar, havia, naquela época, o conflito entre a instrução profissional e o ensino eminentemente literário, próprio de instituições como o Liceu Maranhense, criado em 1838, tradicional espaço de formação da elite intelectual do Estado. As escolas propedêuticas pautavam-se num currículo de profunda influência européia - devido, entre outros aspectos, à presença mítica da Atenas Maranhense³⁵ - tendendo, naquele momento, ao modelo intelectualizante, também denominado por Fran Paxeco de “farfalhice livresca” (apud MARTINS, 2006).

A concepção de educação técnica encontrava apoio, ainda, nas idéias, por exemplo, de Ludovico Schewenhagem³⁶ que atribuía o *estado de fome* do Maranhão à falta de ensino agrícola, por isto, o ensino primário deveria assumir as dimensões teóricas e

³⁵ Sobre a criação do Mito da Atenas Maranhense, ver Lacroix (2000) e Martins (2006)

³⁶ Ludovico Schewenhagem foi professor de Filologia no Maranhão, durante 25 anos. Ver Andrade (1984, p.52)

práticas, com a implantação de *hortos e campos extensos* nas escolas do interior e dos subúrbios de São Luís, onde os alunos aprenderiam pela manhã, sob a direção do professor, a plantar macaxeira, legumes, arroz, feijão, café etc; e, pela tarde, aprenderiam a ler, escrever e contar.

Quanto a educação das meninas, estas teriam uma formação diferenciada a partir dos pressupostos morais da família patriarcal. Pela manhã teriam ensino teórico e à tarde aulas de costura, fabricação de redes, de chapéus de palhas e *de outras coisas úteis*. Ainda se colocava com grande ênfase a necessidade de haver a formação específica de professoras que soubessem ensinar estes *trabalhos necessários*. Segundo Ludovico Schewenhagem, não ocorria no caso das normalistas “com todos os seus estudos filosóficos, químicos e matemáticos, que estão geralmente muito acima do nível intelectual duma mocinha de 14 a 15 anos” (SCHEWENHAGEM, 1904, p.01).

Na mesma perspectiva, Fran Paxeco construiu uma crítica à falta de ampliação de um ensino prático-agrícola, evocando a necessidade de que se superasse o ensino bacharelesco caracterizado por ele como improdutivo e incoerente com a demanda de mão-de-obra para a produção da agricultura local. Não defendia, portanto, a produção em massa de intelectualidade e sim de uma mão-de-obra útil para servir à produtividade do Maranhão em declínio econômico. Sobre isto, afirmara que

É axiomático que todo ensino sem um fim direto, pratico, prestimoso ao cidadão e à coletividade, peca por estéril (...). As nações novas, em que as preocupações materiaes absorvem por completo as aspirações espirituales, põem num plano subalterno, e com razão, a instrução clássica, patrimônio das civilizações hegemônicas, conferindo a prioridade do seu zelo à instrução profissional. E onde é que se topa no Maranhão uma instituição que incentive esta ordem de estudos? Projetam-se escolas modelos, patrocinam-se externatos sertanejos e não se atende a esta lacuna indesculpavel. Supõe-se que a leitura, a escrita e a aritimetica elementar escancaram todas as carreiras, quando esses breves conhecimentos somente contribuem para aguçar o apetite do bacharelismo ou, mais modestamente, para engrossar as fileiras improdutivas do amanuensado (...) Sem os campos de experiencia, sem as estações experimentales, sem os institutos agronomicos, toda a nossa vida, todo nosso progresso agrícola serão d’ora avante impossíveis, e continuaremos a patinhar nesse tijucal em que temos vivido por mais de 80 annos, se viver se póde chamar a esse estado de panico e de desalento que nos vai aos poucos e sinistramente conduzindo ao tremedal de fallencias pavorosas. (PAXECO, 1904, p. 01).

Verifica-se que estes intelectuais pertenciam ao mundo restrito e privilegiado da elite maranhense e lançavam suas críticas partindo de seu espaço de origem. Pensavam a partir do seu lugar social defendendo os interesses restritos ao seu grupo, qual seja: evidenciar a separação sócio-educacional entre as classes. Pretendiam, assim, dar à massa

pobre, tida por eles como ociosa e improdutivo, o caráter de massa laboriosa a serviço do engrandecimento de um Estado mergulhado, segundo seus discursos, no “marasmo econômico” e intelectual que propiciou, segundo Martins (2006), a difusão entre esta intelectualidade - denominada por ele de neo-atenienses - de um “sentimento de decadência”.

Além disso, a idéia de escola e sua funcionalidade nesse processo estaria a serviço de uma lógica instrucional, que, para estes intelectuais, segundo Rodrigues (1993), teria um certo viés salvacionista, uma vez que supervalorizavam a instituição escolar, atribuindo-lhes poderes “extraordinários” que não possui isoladamente, entre os quais evitar que se amplie o temor pelo conflito social.

De acordo com Lenharo (apud MÉLO FILHO, 2006, p.26) “O Estado Novo levou a sério a existência da luta de classes, assim como as possibilidades reais da classe operária no jogo do poder”. Tal temor pode ser considerado em termos do campesinato, já que a chamada zona rural no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1940, ainda era dominante, mantendo, portanto, o maior contingente populacional alheio às políticas públicas e altamente exposto à miséria social, doenças, exploração nas relações de trabalho, mandonismo local entre outros. Esse quadro social, potencialmente, segundo ótica deste Estado burguês, configurar-se-ia numa “bomba-relógio” em termos de insurreição social, acaso não fosse tecida qualquer ação ou manobra ideológica direcionada à minimização de tensões neste espaço, além do jogo político no seio da própria elite.

Nesta linha de pensamento, o Estado Novo formulou políticas sociais que objetivassem garantir a adesão popular. Era necessário que a população sentisse que “[...] o Estado Novo estava do seu lado, para lhes proporcionar o que a República Velha lhes havia negado: direito à educação, saúde e trabalho” (RODRIGUES, 1993, p. 114), portanto, a educação escolar configura-se como um dos motores desse projeto em busca de consenso.

Tentava-se desmobilizar qualquer forma de descontentamento e investia-se na paz e harmonia social, através de várias estratégias como a garantia de vantagens materiais efetivas para os grupos dominados (GOMES, 1982). Entre estas, a oficialização de um modelo educacional que tinha uma missão determinada de formadora de uma mentalidade a serviço dos interesses nacionais, questão que a educação rural assumia sob um caráter específico.

Nesse processo, quando se considera a educação rural como categoria historicamente determinada, deve-se ter em mente que as intenções político-formativas que determinaram o seu caráter sofreram modificações com o tempo, em decorrência das

alterações sofridas pelas relações de produção no seio da sociedade sob regime capitalista. Não é possível, portanto, falar de uma educação rural *in abstracto, em geral e a-histórica* (MARX, 1998). Não há, portanto, uma unidade ao se abordar tal conceito, que é fundamentalmente histórico e perpassado pela política e conflitualidade no âmbito das lutas de classes.

Esta questão é substancial porque reafirma a dimensão da historicidade conceitual na forma e no conteúdo em que se pensa e executa a Educação Rural, tanto no âmbito da política educacional, quanto no espaço da prática cotidiana dos sujeitos que a vivenciaram (ou vivenciam).

Nesse sentido, abordar a Educação Rural deve passar necessariamente por cuidados teóricos, para que não se recaia numa superficialidade ou em visões unilaterais, ou até mesmo dicotômicas. Há que se questionar, portanto, a construção/percepção da escola rural, uma vez que sob ela são elaboradas múltiplas relações, como a articulação campo-cidade e a atuação do Estado na produção e reprodução de políticas (MENDONÇA, 2007).

É importante por em destaque que as políticas de educação rural, sob o caráter agrícola, são anteriores ao Estado Novo, apresentando-se na Primeira República, em 1910, a partir dos Aprendizados e Patronatos Agrícolas. Neste contexto, determinaram a criação destas instituições a questão da profilaxia social, no contexto de medicalização da sociedade e avanço da racionalidade científica, aliado à questão sócio-política de afastamento dos desvios sociais no ambiente urbano. Sob estas referências são forjadas, pelos grupos urbano-industriais, a assistência à infância pobre das cidades para locais de ensino agrícola na forma de externato, como os acima enumerados (RIZZINI, 1993).

O campo, nesse sentido, compõe uma relação dialética com a cidade, mas tem uma função específica quando se trata da infância e juventude pobres, sendo visto como espaço utilitário na promoção da separação social, uma vez que serviu a fomentar práticas pedagógicas segregadoras, inclusive reafirmando a educação sexista e destinando às mulheres os papéis secundários “em virtude da natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar” (BRASIL/MEC, 2003, p.16).

Infere-se, portanto, que se deve ultrapassar as interpretações restritas que lançam análises parciais que desconsideram a educação rural como também produto da dialética campo-cidade, do disciplinamento da força de trabalho de crianças e jovens, da busca pela construção do consenso em torno de uma unidade nacional (MENDONÇA, 2007).

A educação rural, em São Luís, no contexto do Estado Novo, fora elaborada, conforme já exposto, na relação entre a política nacional e as determinações locais. A

ruralização do ensino, neste sentido, sofrera a ingerência destas múltiplas relações externas e internas em termos de políticas públicas voltadas ao suposto desenvolvimento e a educação aos pobres, esses últimos necessários à máquina do capital em plena expansão.

3.1 O rural, a ruralização e a realidade ludovicense entre 1937-1945

A chegada da República não representou transformações expressivas na estrutura econômica e social do país. O espaço sócio-político ainda possuía como presença forte fazendeiros, senhores de engenho e coronéis com uma zona de influência grande num Maranhão “anêmico e cheios de dívidas”. Tal zona de influência tinha como base a relação intrínseca entre o governo federal e os governos estaduais (RODRIGUES, 1993).

Um ponto levantado fora o estado de certo esquecimento identificado entre as políticas elaboradas para o Norte e Nordeste, e as do Sul e Sudeste. Sobre isso, Rodrigues (1993) chama a atenção para a afirmação de Nascimento de Moraes Filho ao ser entrevistado de que “[...] o Maranhão não estava na lista dos protegidos, mas aparecia entre os Estados que estavam relegados ao ostracismo, até o início do Estado Novo” (apud RODRIGUES, 1993, p. 62). Em outras palavras, o Maranhão representava, no âmbito do contexto político nacional do jogo de poder entre e intra-oligarquias, um estado de terceira classe³⁷.

Desta forma, o Maranhão apresenta adesões diretas ao chamado “movimento revolucionário de 1930”, que pretendia se configurar como uma espécie de rompimento oficial com a estrutura passada, e que fora visto como um movimento “salvacionista” do estado de penúria pelo que o Maranhão se caracterizava política, social e economicamente. Sobre isso, Astolfo Serra, intelectual maranhense, defensor desse movimento, afirmava que a “Revolução de 1930” tinha como mérito a exclusão dos “desonestos e prevaricadores”, sendo feita “com o povo e para o povo”, e conclui afirmando que “Sua finalidade é organizar o povo, como força, é fazer do povo uma energia prodigiosa, com capacidade para

³⁷ “Quanto ao processo excludente da política oligárquica, os estados brasileiros eram classificados em três categorias, segundo o grau de importância para a tomada de decisão. Os estados de primeira classe creditados para a reivindicação da Presidência da República constituíam-se em apenas dois: São Paulo e Minas Gerais. Os de segunda classe podiam candidatar-se à Vice-Presidência: Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro. Os outros estados formavam a terceira classe, os “bagageiros” da Federação. O Maranhão, seguramente, esteve incluído nessa última categoria” (RODRIGUES, 1993, p. 62-63).

o trabalho de que precisa para enriquecer o País com sua própria riqueza” (SERRA apud RODRIGUES, 1993, p.70).

Os chamados “desonestos e prevaricadores” podem ser identificados como os liberais, integralistas e comunistas. Os ataques a esses ideários políticos fizeram-se notórios no Maranhão, sobretudo no que se refere à ameaça comunista. O Interventor Paulo Ramos, em discurso proferido por ocasião da Festa da Bandeira, relacionara o comunismo ao satanismo, como um flagelo que só havia trazido ao povo russo miséria e infelicidade. Traça tal argumentação dramática, evocando o seu teor irracional assentado, segundo ele, no ateísmo e no ataque à propriedade privada para justificar mais uma vez a implantação do regime autoritário como medida de segurança nacional. Clama à população a adesão a esse regime como forma de se proteger do mal irracional, sobre isto afirmou que:

Contra essa doutrina maldita, contra esse credo sinistro, levantam-se todas as consciências sãs, erguem-se todos os espíritos iluminados pela razão e protestam todas as nações civilizadas, na compreensão nítida do dever que lhes assiste de garantir a sua segurança, de consolidar a sua estabilidade, de defender a sua própria vida nacional. O comunismo, além disso, não reconhece o direito de propriedade privada, que assiste ao homem sobre o produto de seu labor honesto. Prega a dissolução da família e nega aos pais o direito sobre os filhos. Finalmente, o comunismo nega a existência de Deus, o que basta para enquadrar o comunista na categoria dos irracionais (RAMOS apud RODRIGUES, 1993, p. 134).

Conforme já exposto, o Estado Novo caracterizou-se pela centralização conservadora manifestada, na forma de organização burocrática, na figura do governante, de seus aparelhos políticos e de uma legislação que inibia as manifestações políticas, como o fim dos partidos e dissolução das Câmaras dos Deputados, Senado Federal, Assembléias Legislativas dos Estados e Câmaras Municipais. Tal questão esteve assegurada na Constituição Federal de 1937, no artigo 178, que fortalecia o papel de um novo elemento no cenário político dos estados, a interventoria federal. Segundo Rodrigues (1993), esse mecanismo de poder constituía-se na substituição de governos locais por interventorias, que deveriam executar as ordens expressas do Presidente da República, uma vez que eram indicadas por esse, devendo atuar esses sujeitos como bons serviçais, obedientes e eficientes no cumprimento das determinações.

A nomeação de interventores federais para os Estados já havia sido prática política adotada logo após a “Revolução de 1930”, estendendo-se até 1934, quando fora elaborada uma nova Constituição para o país. Para o executivo no Estado Novo, as interventorias constituíam elemento-chave na relação entre as ações nacionais e as

dinâmicas locais. Eram geralmente naturais do local, que mesmo indicadas ao governo federal, tinha uma ligação com as elites estaduais.

Segundo Abreu (2005), a identificação ideológica dos interventores com as oligarquias tradicionais – das quais eles eram, muitas vezes, membros marginais – tornou possível ao Estado Novo vencer as resistências oligárquicas e inseri-las na nova organização política e administrativa que se visava implantar³⁸.

Relembre-se que no Maranhão, o Estado Novo teve como figura de destaque Paulo Martins de Souza Ramos³⁹ à frente do governo local entre 1937 e 1945. Paulo Ramos assumira o trabalho de intervenção seguindo os princípios da nova forma – Estado centralizado e de feição autoritária. Desta forma, colocara-se como seguidor fiel do governo de Vargas. Sobre isto, afirmara em discurso que

Nomeado Interventor Federal no Maranhão, por ato de 24 de novembro do ano passado (1937), do honrado Presidente Getúlio Vargas, agradeço a Sua Excelência a alta distinção com que me honrara, reafirmando ao eminente chefe de governo que continuaria à frente dos destinos do Maranhão com o mesmo ardor patriótico e serena energia, trabalhando pelo reerguimento do meu Estado e pela maior grandeza do Brasil. E nesse propósito continuo - meus honrados concidadãos. E dessas diretrizes não me distanciarei um milímetro, podeis ficar certo – nobre Povo Maranhense (RAMOS apud MELO, 2009, p. 63).

Afirmara, ainda, que o Estado Novo fora uma resposta à situação conflituosa que se instalara na década de 1930 no país, devido à “democracia demasiada” presentes nos documentos constitucionais de 1891 e de 1934. Segundo o ideário político vigente, era preciso restaurar o progresso e superar os problemas fundamentais que atingiam a formação da nacionalidade pretendida e, para tanto, o consenso e aceitação social, bem como construção de alianças variadas – com a Igreja, intelectuais da Academia Maranhense de Letras, empresários e profissionais liberais – era condição *sine qua non*. A não aceitação ao regime e seus princípios era respondida por Paulo Ramos na forma de censura e repressão violenta⁴⁰ (RODRIGUES, 1993).

³⁸ Sobre o jogo de poder entre interventorias e oligarquias no Maranhão após a “Revolução de 1930”, ver: CALDEIRA, José de Ribamar Chaves. **As Interventorias Estaduais no Maranhão**: um estudo sobre as transformações políticas regionais no pós-30. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Unicamp, 1981.

³⁹ Natural da cidade de Caxias no Maranhão, Paulo Ramos formou-se em Direito na Faculdade de Direito de Belém-PA, após isto ingressou nos quadros de funcionários do Ministério da Fazenda. Fora eleito pela Assembléia Estadual em 1936 e indicado como interventor pelo Presidente Vargas para o Governo do Estado do Maranhão quando da instauração do Estado Novo.

⁴⁰ Segundo Rodrigues (1993, p. 101), “[...] aos intelectuais que discordaram dos princípios do Estado Novo, foi-lhes tolhido o direito de expressão. Entre esses, Rubem Almeida, Solano Rodrigues, Corrêa de Araújo, Olivar Leite, Manoel Sobrinho, Lafaiete de Mendonça, Jota Moreira, Clóvis Pereira, João Vítor Ribeiro, os quais, por cultivarem princípios adotados pelo Integralismo e discordarem das propostas nacionalistas,

No tocante à economia local, entre 1930 e 1940, configurava-se uma situação de crise, uma vez que o Maranhão vivenciara longos períodos de choque na produção e escoamento, apresentando estado de crise desde as últimas décadas do século XIX, com abolição da escravatura. Nem o coco-babaçu, que ganhara os mercados externos a partir de 1916 em consequência da Primeira Guerra, conseguira minimizar o quadro caótico. O comércio desse produto, que na década de 1930 ocupou uma posição de destaque no âmbito das exportações, sofreu um arrefecimento tão logo eclodiu a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

A indústria têxtil, em São Luís, vivenciara, nesse período, uma agudização da crise sofrida com a retenção do mercado somada a problemas de ordem tecnológica, gerencial, financeira, trabalhista. Tal fato gera um “lamento” oficial recorrente, uma vez que, no contexto em que se apregoa o fomento à industrialização nacional, o Maranhão tinha como sua economia mais “viva” a extração do babaçu, dependente do trabalho de uma mão de obra pouco estável e confiável – o trabalhador rural morador do interior do Estado. Sobre isso, Paulo Ramos afirmara, em Relatório de 1941, que incomodava o fato de

estarem a economia e as finanças do Estado dependendo de uma indisciplinada, incerta e fugidia indústria de extração manual de frutos silvestres, exercitada, além de tudo, não por uma classe devidamente organizada, com responsabilidades definidas no seio da comunhão, mas pela massa extremamente movediça dos habitantes do interior que não alcançaram melhor meio de vida (RAMOS, 1941, p.22 apud BARBOSA, 2005, p.16).

Paulo Ramos, no mesmo documento, colocara que a grande produção agrícola passava, naquele momento, por sérias dificuldades relacionadas à falta de crédito agrícola, a má qualidade das sementes, que impossibilitava a exportação de produtos de alta qualidade e que fossem competitivos nos mercados interna e externo; a falta de transporte para escoamento dessa produção para os locais de consumo, além da precária condição das estradas. Tal panorama, porém, ignora os dados referentes à pequena produção agrícola – o que silencia um dado fundamental, afinal, em 1940, segundo dados do IBGE (1944 apud BARBOSA, 2005), o Maranhão possuía um contingente populacional de grande concentração na zona rural, correspondendo 85% do total.

Articulado ao contexto socioeconômico do período, a escola rural na ditadura Vargas caracterizou-se pela expressão do confronto entre os interesses do grande capital sobre os interesses da pequena agricultura e das organizações políticas dos trabalhadores do

sofreram uma série de punições, tais como prisões e maus tratos por parte da polícia, afastamentos das atividades intelectuais (jornalismo e magistério)”.

campo. Desse modo, diante da expansão industrial e da demanda por educação nos centros urbanos, o campo ficou à mercê dos limites impostos pela política econômica, pela visão dos dirigentes governamentais e da burguesia, que viam esse espaço como marcado pelo atraso, pobreza, falta de cultura, porém, necessário à indústria nascente.

Nota-se que no âmbito da política governamental do Estado Novo a educação, tanto urbana quanto rural, estava relacionada fortemente ao projeto de construção da unidade nacional e de fortalecimento da própria estrutura de Estado autoritário e centralizador de feição bonapartista. A questão nacional⁴¹ estava em jogo e uma consciência cívica começa a ser vinculada a outros valores relacionados ao trabalho, ao ordenamento e à paz social no sentido de forjar uma unidade imaginária pela via da Nação (CHAUÍ, 2000).

As concepções de educação passam a ser vistas sob a ótica do nacionalismo, ligadas ao Estado e à sua política de desenvolvimento, ou seja, a prioridade maior estava na instalação de um processo industrial de base que aglutinasse o ideal do trabalhismo de cunho patriótico, “[...] possibilitando as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo de manutenção do ideário do Estado Novo” (LEITE, 1999, p. 30).

A educação urbana fazia parte diretamente desse processo, dando suporte à industrialização brasileira, enquanto que a educação rural, inalterado o seu caráter, permaneceu com sua missão de demonstrar ao homem do campo as excelências do meio rural, mantendo-o marginalizado dos benefícios que a industrialização viria trazer para a sociedade urbana. No caso da segunda, no Art. 132 da Carta Constitucional de 1937, há referência acerca do trabalho no campo e nas oficinas para a juventude, admitindo, entre outras facilidades, o financiamento público para iniciativas privadas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados patronatos.

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras de por fim organizar para a juventude períodos de *trabalho* anual nos *campos* e oficinas, assim como prover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (BRASIL, MEC, p. 14, 2003).

Considerando-se o âmbito do planejamento da educação no Estado Novo, verifica-se que esta se associa à política de substituição de importações, visava à formação

⁴¹ “O processo histórico de invenção da nação nos auxilia a compreender um fenômeno significativo, no Brasil, qual seja a passagem da idéia de “caráter nacional” para a de “identidade nacional”. O primeiro corresponde, grosso modo, aos períodos de vigência do “princípio de nacionalidade” (1830-1880) e da “idéia nacional” (1880-1960), enquanto a segunda aparece no período da “questão nacional” (1918-1960)” (CHAUÍ, 2000, p. 21)

dos trabalhadores das fábricas e indústrias instaladas, e voltava-se para o trabalho do campo, no sentido de conformá-lo à lógica desenvolvimentista. Dessa maneira, o planejamento educacional se coloca como uma forma de racionalização e de inserção do Brasil na dinâmica do capital.

Conforme expõe Calazans, (1996, p. 13), “se concordarmos que é ‘o capitalismo que planeja o planejamento’, estaremos anuindo que o planejamento da educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista”. Assim, percebe-se que o capitalismo utiliza o planejamento como forma de racionalização da reprodução ampliada do capital. Isto ocorre com o planejamento em seus múltiplos aspectos: infra-estrutural e de transportes, trabalhista e o educacional.

O planejamento na educação durante o Estado Novo não estava isolado do movimento da política de ajustamento aos interesses do capital internacional, que se colocara na nascente sociedade urbana brasileira. De um lado, há uma tentativa de ruptura com a velha ordem social oligárquica e de outro, há o reajustamento dos setores emergentes na sociedade com setores tradicionais tanto no âmbito interno quanto externo.

Desse modo, a manutenção da ordem social e a educação rural como preocupação nos meios políticos e acadêmicos no Estado Novo tinha uma razão de ser: o elevado número de analfabetos na zona rural, a redução da produção agrícola, intensificação das migrações, a necessidade de uma uniformidade sócio-cultural da Nação e o controle sobre os problemas sociais em decorrência do grande número de homens em busca de emprego que se amontoavam nas cidades que, apesar de necessários ao capital, eram vistos como um problema social, uma vez que não havia como absorver toda essa força de trabalho que chegava às cidades. São premissas sinalizadas como sendo a palavra da “nova oligarquia” que estava no poder e das elites urbano-industriais, utilizadas para a manutenção do *status quo*.

Como já exposto, a política da educação rural não fora algo gerado no Estado Novo, mas já vinha se delineando em termos de discussão e campo de práticas desde anos precedentes, sendo esboçado desde a Primeira República. Nesse contexto é que foram geradas idéias, no âmbito da intelectualidade e das instituições oficiais, sobre a questão nacional e o projeto de elaboração de uma consciência nacional que incluísse os sujeitos do país na zona urbana e rural.

O contexto da Primeira República partia da defesa de que os chamados “campônios” eram destituídos de conhecimentos mais rudimentares sendo necessário, portanto, combater a ignorância “selvagem” através da escola primária e do aprendizado

agrícola para os filhos dos sujeitos “marginais à Nação”, como é o caso dos caboclos, mulatos e negros, recém-saídos da escravidão (MENDONÇA, 2007). Experimentou-se, assim, ao longo desse período a construção do fundamento das formas tradicionais de conceber o “atraso” da agricultura brasileira que se baseava no deslocamento da natureza para o homem. Sobre isto, Mendonça (2007, p. 23) afirma que

Por meio dessa leitura preservava-se a estrutura fundiária do país sem ameaças ao ritmo da produção mercantil, ao mesmo tempo em que se legitimavam inúmeras modalidades de intervir “pedagogicamente” junto ao atrasado homem do campo, de modo a, dentre outras coisas, evitar sua fuga ao mercado.

É sobre o caráter desta intervenção pedagógica que se pretende discutir a produção de idéias legitimadoras que constituíam o conjunto de ações elaboradas para a zona rural no período do Estado Novo, em São Luís, representadas no ideário do ruralismo e da ruralização. Para tanto, tal questão está ligada à necessidade primeira de pensar que tipo de homem era visto como pertencente ao meio rural e o que a intervenção pedagógica visava a alcançar nesse ímpeto “salvacionista” em São Luís.

Desta forma, a idéia era aglutinar indivíduos considerados fora do que se entendia até então como país legítimo, inserindo-os na ideologia do trabalhador nacional. É sobre esses pressupostos que se articulam instituições já existentes, como os Aprendizados (AAs)⁴² e Patronatos Agrícolas (PAs)⁴³, que foram instituições de instrução profissional de ensino primário e médio no saber técnico referente ao trato com a terra. Dessa forma, os AAs e os PAs foram instituições especiais que objetivavam a experimentação e preparo de trabalhadores para manejar técnicas e tecnologias modernas de cultivo, no sentido de inculcar o valor econômico e a necessidade de maximização da produtividade da mesma. Eram chamados de *viveiros de mão-de-obra* por que era neles que fazendeiros recorriam para recrutar força de trabalho para as grandes lavouras.

⁴² “Entre 1911 e 1930 o Ministério (da Agricultura, Indústria e Comércio) manteve de oito a cinco Aprendizados, distribuídos por distintas regiões do país e onde se matricularam entre 150 e 250 menores. Sua incidência, entretanto, concentrou-se nas áreas produtoras de açúcar e algodão do Norte e do Nordeste, privilegiadas com 50% desses totais, coerentemente à forte articulação região/ nação decorrente da articulação entre a SNA e o MAIC (MENDONÇA, 2007, p. 24)”.

⁴³ “Os PAs eram definidos como núcleos de ensino profissional destinados a habilitar seus internos em especialidades como horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas industriais, mediante cursos de primeiras letras profissionalizantes. Sua clientela era composta por menores órfãos, entre 10 e 16 anos, recrutados pelos Chefes de Polícia e Juizes da cidade do Rio de Janeiro, a Capital Federal – auto-proclamados como “guardiões” da ordem social. Estabelecia-se, assim, uma triangulação entre o Ministério da Agricultura, o Poder Judiciário e a Polícia do Distrito Federal que articulava cidade, regiões e nação para promover a subordinação do trabalhador rural (MENDONÇA, 2007, p. 27)”

Os Aprendizados se encarregavam de ministrar um curso regular com dois anos de duração, objetivando fornecer a aprendizagem dos **métodos racionais** do trato do solo, bem como noções de higiene e criação animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas. Paralelamente a tais noções, manteriam um curso de primeiras letras, em teoria destinado a aprimorar a “qualificação técnica” de seu público-alvo: jovens entre 14 e 18 anos, comprovadamente filhos de pequenos agricultores. Funcionando sob o regime do internato, os AAs organizavam-se como uma propriedade agrícola, dotada de todas as instalações necessárias a seu fim, incluindo coqueiras, silos, pomares e até instalações para o beneficiamento da produção, sempre com um caráter eminentemente pragmático. Para “remunerar” os “serviços” prestados, atribuía-se uma diária para cada interno, a ser tutelada pelo diretor de cada estabelecimento, juntamente com a renda obtida através da venda, às comunidades vizinhas, dos gêneros aí produzidos. Parte dela, entretanto, deveria ser distribuída entre os alunos “*sob a forma de prêmios à produtividade e ao desempenho de cada um*”, de modo a divulgar padrões de competitividade próprios à organização mercantil da produção (MENDONÇA, 2007, p. 24).

Os Aprendizados trouxeram como ponto característico comum a defesa do “ensino agrícola” enquanto instrumento de poder dos grupos hegemônicos agrários sobre o homem do campo (MENDONÇA, 2007). Nesse sentido, o caráter do saber agrícola pretendia sufocar o formato extensivo, empírico e extrativo em direção a uma racionalização do processo produtivo tomando feição experimental e científica.

Defendia-se, no projeto político-pedagógico geral desse tipo de instituição, a necessidade de que os lavradores superassem as “práticas rotineiras” adotando inovações desenvolvidas pelos povos considerados cultos e avançados, os europeus. Tal questão tem como pano de fundo o conflito entre a modernização tecnológica com base na ciência e a tradição dos camponeses (ZARTH, 2007).

3.2 Ruralização e Ensino Primário Rural: tensões sociais e embates políticos

Anteriormente destacou-se que o campo e a cidade devem ser analisados como par dialético. Desta forma, é necessário considerar-se a vinculação da origem e desenvolvimento do ensino agrícola com a questão social urbana que se acentua no contexto da Primeira Guerra Mundial. A defesa desse tipo de ensino tem a ver com as conseqüências sofridas pelas grandes propriedades e pelo consumo afetado por esse conflito internacional.

Nesta conjuntura de valorização dos Patronatos Agrícolas os grupos dominantes agrários procurariam maximizar a exploração de suas fazendas necessitando, para tanto, de maior contingente de trabalhadores. Ao mesmo tempo, as crises de abastecimento urbano, marcadas pela elevação dos preços de alimentos seriam

marcadas por mobilizações operárias e de trabalhadores em geral, definindo-se, assim, a chamada “questão social” (MENDONÇA, 2007, p. 25).

Assim, a questão social urbana era um elemento fundamental que pode ser visualizado também na intencionalidade de que tais instituições, claramente de feição educativas, tornem-se alternativas às instituições prisionais, tidas, segundo Mendonça (2007), como *degradantes e infames*.

Os destinados a esses espaços de instrução prática englobavam tanto os filhos de lavradores quanto a infância desvalida⁴⁴ das cidades, levadas ao campo para serem “internadas” nessas instituições. Nesse sentido, a correção dessa forma passava pelo adestramento de um outro tipo de “detento”, em uma escola feita de/ para o trabalho que pudesse sufocar a infância desviante, além de calar qualquer tendência subversiva de um operariado que se ampliava.



Ilustração 1⁴⁵: Crianças Nuas nas ruas de São Luís



Ilustração 2⁴⁶: Sítio Diamante que se localizava ao lado do bairro Camboa

O século XX reflete um contexto peculiar no que diz respeito à forma de se ver e organizar o espaço urbano. Desde o século XIX delineava-se paulatinamente um ideário normatizador da forma de habitar na cidade. Vê-se em São Luís, nos idos do período oitocentista a proibição legal, com o *Código de Posturas* de 1866, a coexistência de

⁴⁴ Sobre as crianças pobres na cidade de São Luís, o discurso da intelectualidade do início do século XX – médicos, juristas, educadores e jornalistas – denunciava os perigos no maltrato a que as crianças pobres eram submetidas, bem como, da alta mortalidade infantil. Tais perigos poderiam, via de regra, influenciar um futuro desvio social, o que tornava imprescindível, aos olhos temerosos da elite intelectual, barrar o desenvolvimento e expansão do número de criminosos. Isto se daria nas propostas, projetos, leis que serviam para “proteger e assistir a ‘infância desvalida’, mas também, de aliviar a consciência de uma sociedade envergonhada e ameaçada com sua presença” (RIZZINI, 1993, p.26).

⁴⁵ Fonte da Ilustração 1: PAXECO, Fran. Geografia do Maranhão. São Luís: Typografia Teixeira, 1922.

⁴⁶ Fonte da Ilustração 2: MIRANDA, Cássio. Serviço de Saneamento e Prophilaxia Rural do Maranhão, 1923.

habitações de palha no mesmo espaço dos grandes sobrados (CORREIA, 2006). Tal configuração parte da idéia de que “a cidade apenas evidencia ‘as circunstâncias contraditórias do mundo em que faz’” (ARGAN apud CORREIA, 2006, p.28).

A cidade é, portanto, um palco privilegiado de relações sociais, é um “ponto de intercessão entre a idealidade e a concretude”, onde discursos e práticas se cruzam em intensa contradição. “São Luís é também um lugar que une, mas também que separa a sua gente, na tensa relação que se estabelece quando se cruzam no mesmo espaço diferentes visões de mundo e distintas oportunidades de vida” (CORREIA, 2006, p.30). É um espaço da invenção e re-invenção de um *discurso competente* (CHAUÍ, 1997), que, pode ser captado tanto na dimensão da palavra, oficial ou não, quanto na imagem, é o que ocorre, por exemplo, nas discussões da medicina higienista e no caráter das políticas sociais que são implementadas.

Dessa forma, a cidade torna-se uma espécie de cenário onde pulula a movimentação e características de um século (XX) marcado por inovações e acirramento das contradições em variados campos. Não se pretende com esta perspectiva tomar a São Luís desse período como uma ruptura abrupta com os séculos precedentes, pretende-se, assim, perceber as permanências em articulação com o ideário inovador que se instala mesmo na restrita área central da cidade.



Ilustração 3: Bairro Codozinho em São Luís⁴⁷



Ilustração 4⁴⁸: Bonde Puxado a Burros

⁴⁷ Fonte da Ilustração 1: MIRANDA, Cássio. Serviço de Saneamento e Prophilaxia Rural do Maranhão, 1923.

⁴⁸ Fonte da Ilustração 2: PAXECO, Fran. Geografia do Maranhão. São Luís: Typografia Teixeira, 1922.

Nas décadas de 1930 e 1940, São Luís era esse espaço múltiplo, sócio-político-histórico e culturalmente. Tal diversidade se perfazia a partir do traço marcante da convivência das fortes e intensas contradições sócio-históricas construídas, sobretudo, com base na agro-exportação e no sistema escravista. Havia, portanto, a prevalência de uma sociabilidade rural num mesmo território onde se forjava, desde os dois séculos anteriores, jeitos e formas de pensar e viver ligados a referências estrangeiras, sejam elas lusitanas ou francesas.

A idéia de tradição oficial aceita pela convivência social urbana passava por essas raízes, que se opunham fortemente à cultura local praticada pela maioria da população de raiz rural, mestiça e pobre. Tal insistência em tentar invisibilizar esses sujeitos refletiu nas dificuldades encontradas nesta pesquisa em reunir um número grande de informações substanciais sobre a força/presença da ruralidade em São Luís nesse período. Tal fato pode ser justificado pelo pouco interesse dos instrumentos de registro de época em relatar a chamada cultura não-erudita ou popular em confronto com o projeto ideológico de construção da Atenas Maranhense⁴⁹ como reduto da intelectualidade literária assentada na erudição clássica de base européia (BARROS, 2008).

É importante colocar que os dados aqui destacados foram extraídos de notas e manifestações de repúdio e reclamações que intencionam desqualificar o fazer cultural da população rural no tocante às tradicionais manifestações e danças festivas. Tais pistas ajudam a montar o quadro de análise, ao permitir desvelar contradições sociais, políticas e culturais marcantes no período em estudo.

Relacionado aos costumes culturais deste povo de matriz africana e indígena, que constituía o quadro social da população rural de São Luís e restante do Estado, Ferretti (2008) afirma que, na primeira metade do século XX, houve muita rejeição, por parte da

⁴⁹ Como aponta Martins (2008, pp. 01-02), “Entende-se por “atenienses” um grupo de intelectuais surgidos durante o século XIX, mais especificamente em São Luís do Maranhão, decorrente do epíteto de “Atenas Brasileira” que a cidade recebeu em função da movimentada vida cultural e do número expressivo de intelectuais e literatos ali nascidos ou residentes – depois em parte migrados para a Corte no Rio de Janeiro –, com um papel muito importante na configuração da vida política e literária do país que tinha acabado de emancipar-se da antiga metrópole portuguesa. Os “atenienses” são, portanto, os vários grupos de intelectuais e homens de letras surgidos em torno da *cidade letrada* (RAMA, 1985, 82) de colonização portuguesa, como São Luís, a qual teria sido um dos poucos centros de intensa atividade intelectual do primeiro e segundo período imperial brasileiro. [...]. A genealogia da construção simbólica de São Luís como “Atenas Brasileira” é um mito legitimador do Maranhão oitocentista e de um projeto de literatura nacional – até de nacionalidade. [...] Um modo muito produtivo de compreender o mito da “Atenas Brasileira” é analisar a *construção alegórica ou simbólica do passado* de São Luís do Maranhão como *cidade letrada*. O que está em jogo é a origem de um mito, uma espécie de “rito de inicialização ou instituição criadora das tradições da identidade maranhense” (BORRALHO, 2000, p. 40), na qual historiografia da província cumpre o papel de resgatar o passado glorioso com o objetivo de construir uma alusão diferenciada a uma porção da nação brasileira”.

camada abastada da capital – mediada pela Igreja, Imprensa, Medicina, Política e Polícia – na convivência social com esses sujeitos e suas práticas culturais diversas.

Havia grande exaltação contra batuques⁵⁰, bumba-meu-boi, rodas de tambor de crioula, caixas do Divino e demais “brincadeiras”⁵¹ feitas por e para as pessoas simples da zona urbana e rural, além de reclamações e batidas policiais contra pajelanças e “feitiçarias”. Segundo Ferretti (2008, p. 10), “Festividades e costumes populares foram [...] controlados com rigor desde os tempos coloniais até fins do império e durante a primeira metade do século XX. Os escravos, índios e mestiços eram cerceados em suas atividades por inúmeras prescrições”, vistas como “[...] sinais de atraso, decadência, perversão, crime e malignidade nos corpos, gestos, utensílios, saberes e crenças [...], e em seus rituais, festas e terreiros” (BARROS, 2008, p. 03).

Tais caracterizações foram impostas, no decurso da história, como aspectos a serem “naturalizados” enquanto formas de ser e de se manifestar dos camponeses. Tais construções históricas produzidas por uma classe sobre outra, põe a mostra o debate de símbolos culturais entorno da elaboração identitária que integra a construção da idéia de povo brasileiro, um espaço de poder tão eficaz quanto a da manipulação das políticas públicas. Integra, portanto, o chamado Mito Fundador que se configura como projeto ideológico que objetiva naturalizar as desigualdades e conflitos que permeiam a sociedade brasileira, ao esvaziar origens históricas, desqualificar a ação do povo, seja operário ou camponês, como sujeito da constituição do país colocando como produto da ação do Estado, Deus e Natureza (CHAUÍ, 2000).

Desta forma, o Maranhão, semelhante ao que ocorreu em Pernambuco, Bahia e outros países da América Latina, teve parte de sua história marcada pelo intenso desmonte e desqualificação das práticas e representações relacionadas ao legado do povo africano e indígena. Segundo Barros (2008), tal fato fora construído tendo a Imprensa como canal

⁵⁰ Batuques referem-se ao “termo genérico dado, sobretudo durante o século XIX, às danças e cerimônias religiosas de escravos africanos e segmentos negros do campesinato no Maranhão [...]”. Entretanto, com o estabelecimento do Estado Nacional Imperial (1822), quando se fortaleceram e ampliaram as legislações municipais, que se concentraram em tudo aquilo que era considerado básico para a europeização cultural do Brasil, especialmente vestuário, drogas, e festas e religiosidades características particularmente dos mais pobres e negros, começou-se a proibir os batuques dentro das cidades depois que fosse dado o toque de recolher. Temia-se que eles se constituíssem como base de revoltas. Essa repressão institucional, embora presente, não era completa e tentou limitar a celebração dos batuques a lugares fora das cidades e das vilas (ASSUNÇÃO apud BARROS, 2008, p. 04).

⁵¹ Brincadeira usualmente refere-se às manifestações culturais como bumba-meu-boi, onde *brincar* significa participar das festas e danças tradicionais. “*Brinquedo* era (e ainda é) uma expressão usada com frequência pela imprensa para se referir aos rituais festivos dos pajés e pais-de-santo. Certamente o uso de expressões como *brinquedo* ou *brincadeira* está relacionado às estratégias de proteção contra a perseguição policial, uma vez que era utilizado, desde pelo menos final do século XIX, para encobrir práticas religiosas sob o manto de diversões profanas (FERRETTI, M., 2000)”. (BARROS, 2008, p. 04).

central de expressão de estereótipos e preconceitos, através de suas representações morais e estéticas de cunho social e classista, bem como relatos de ações de combate às mesmas, identificando tais práticas como caso de polícia.

Uma boa ilustração desse estado de coisas fora a notícia sobre bumba-meu-boi veiculada pelo jornal A Tarde, de 30 de Junho de 1915, onde é possível perceber as visões sobre o urbano ligada à civilidade, e manifestações culturais populares e mundo rural ligados ao atraso e ignorância, pondo à mostra que, qualquer proximidade destas práticas no centro urbano de vivência e convivência da sociedade maranhense considerada legítima (leia-se elite abastada da capital), era vista como uma invasão de espaço vital de florescimento da cultura oficial. O trecho citado relata que:

percorreu as ruas da capital, naquela algazarra infernal [...], escandalizando a nossa civilização e perturbando o socego público. Há tempos que essa brincadeira foi relegada para os pontos afastados da urbe, de vida menos intensa e agitada e de menor progresso e desenvolvimento. Mas agora o boi investiu contra a cidade e vai à Praça João Lisboa, ao nosso principal salão público, ponto mais central, mais cuidado do município e aí volta a exhibir sua grotesca e brilhante ruidez. Coisas da época. (apud FERRETTI, 2008, p. 14).

Negava-se a cultura miscigenada que constituía esse universo rural, agravado pela pobreza, analfabetismo, costumes e crenças baseadas, em sua maioria, no sincretismo entre os dois últimos. Negava-se, sobretudo, a síntese que esse ‘caldo’ cultural e econômico produzira em meio à carência material e riqueza imaterial. Porém, era a cultura que se manifestava e se fazia notar nas épocas festivas de São João, nos folgedos, nas folias feitas a partir de “costumes antigos”, fundados em esquemas simbólicos nascidos no universo do labor cotidiano.

Dentro desta conflitualidade causada pela inaceitação cultural, há, portanto, a prevalência da visão sobre estes homens e mulheres moradores das áreas distantes do círculo urbano, como boçais, bárbaros, incultos e (re)produtores de uma cultura “abominável”. Segundo a visão da elite, era um universo rural “bárbaro”, repleto de analfabetos, ignorantes, que sobreviviam do trabalho manual e eram acometidos de doenças advindas desse estado de rudeza.

No aspecto sócio-educacional, o conflito urbanidade e zona rural fez-se notar na elaboração das políticas oficiais. Entre 1920 e 1940 o contexto impulsiona uma complexificação do debate acerca do caráter do ensino agrícola e/ou rural. Desta forma, as políticas educacionais agrícolas polarizavam-se em duas propostas distintas: 1) A escola rural enquanto instrumento de alfabetização ou 2) a escola rural enquanto instrumento de

qualificação para o trabalho. Segundo Mendonça (2007), a partir do Estado Novo deu-se a vitória desta última com a chamada “vertente ruralizadora” do ensino básico agrícola, tendo como base o binômio educação e treinamento.

Segundo Mendonça (2007), o ensino agrícola, nos níveis *elementar, médio e o especial*⁵², fora oficialmente implantado pelo Ministério da Agricultura⁵³ a partir de 1910. Esse contexto reflete uma conjuntura de pós-abolição, onde, segundo a autora citada “[...] tornara premente estabelecer balizas mínimas que redefiniram as formas de controle e tutela sobre a *população rural brasileira* agora também integrada por ex-escravos e seus descendentes, em pleno processo de formação do mercado de trabalho nacional” (MENDONÇA, 2007, p. 31)

Diferentemente, a aprovação da Constituição Federal de 1937 sinaliza com a educação profissional, no contexto de uma sociedade urbano-industrial em curso, mas destinada aos desfavorecidos, legitimando a dualidade e as desigualdades no sistema de ensino, como expressão dos processos inerentes ao modelo civilizatório autoritário e sob o abuso do poder, além de explicitar restrições à educação dos mais pobres e colocá-los sob a beneficência das elites, fato explícito no Artigo 129:

[...] é dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escola de aprendizes, destinadas a filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL/MEC, 2003, p.13).

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola aprovada pelo Decreto-Lei N. 9.613 – de 20 de agosto de 1946, em seu Art. 2º, deixa claro quanto ao propósito da educação rural no processo mais amplo do capitalismo no Brasil e à influência que a agricultura exercia ainda no tocante à sustentabilidade da indústria. Assim, o ensino agrícola deveria atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.

⁵² A autora utiliza estes termos advindos de fontes de época, por isso, encontram-se em itálico. Segundo a mesma, o ensino especial agrícola fora consolidado pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), que circunscreveu o ensino agrícola no campo do “ensino profissionalizante”.

⁵³ O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) foi criado em 1906, substituindo a Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, cujas atribuições passaram em 1891 para o Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas. Em 1930, o MAIC passou a denominar-se Ministério da Agricultura (Fonte: Relatório apresentado ao Presidente da República pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio, Miguel Calmon du Pin e Almeida [sobre o ano de 1923]).

2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

A educação agrícola, no que diz respeito à continuidade dos estudos, mediante a Lei Orgânica nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, não permitiu um tratamento democrático aos jovens que optassem por fazer o ensino superior, pois, a Lei somente permitia matrícula em cursos diretamente relacionados com o curso agrícola técnico concluído e as mulheres só poderiam fazê-lo em estabelecimentos exclusivos à frequência feminina (BRASIL/MEC, 2003, p.15).

É importante colocar que, apesar de duas propostas diversas, a escola era considerada o “elemento viabilizador”, porém, com o avanço da influência da Guerra Fria nos países periféricos a escola passa a ser substituída por agências de cunho assistencialista, social e técnico. Tais agências adotam um modelo de educação rural, que não divergia essencialmente do já existente, mas inseriram novos elementos. Um deles foi a preocupação com a qualificação da mão-de-obra rural adulta, em detrimento de educar a infância. Nesse caso, assumira três funções específicas: “imobilização” da força de trabalho no campo, “neutralização” dos conflitos sociais rurais e, por fim, “qualificação” da mão de obra, assumindo uma feição de “escola de trabalho”, assentando-se, primordialmente, na dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual (MENDONÇA, 2007).

No Maranhão, como em alguns estados brasileiros, a preocupação com o ensino agrícola é anterior ao século XX e pode ser demarcada no século anterior com as primeiras propostas de criação de instituições dessa natureza, como é o caso da Escola de Agricultura Prática, rejeitada pela Assembléia Provincial em 1851. Cinco anos mais tarde, nova proposta surgira e somente fora regulamentada pelo Chefe de Província Conselheiro João Lustosa da Cunha Paranaguá em 1858 (MEIRELES, 1995).

Havia uma inquietação oficial acerca da educação prática agrícola, que estava intrinsecamente ligada à influência dos países estrangeiros e o melhoramento da lavoura a partir da educação dos trabalhadores. Considerava-se o incentivo à instrução técnica como saída e pouco se debate as condições de vida e de produção a que esses sujeitos estavam submetidos.

Sobre a Escola Prática de Agricultura, criada em 07 de Abril de 1859, Marques (1970) elencou sua finalidade em três pontos principais:

1º - ensinar à mocidade da Província a agricultura prática e teoricamente; 2º - Instituir uma série de experiências e ensaios concernentes ao melhoramento do sistema atual de nossa lavoura, criando ao mesmo tempo um centro de observação e demonstrações práticas para a instrução dos lavradores; 3º - Transplantar para a Província os métodos e progressos agrícolas, cuja proficiência houver sido abonada por uma esclarecida e constante experiência dos países estrangeiros mais adiantados (MARQUES, 1970, p. 263).

A Escola do Cutim, também conhecida como “Eschola do Cutim ou Eschola Agrícola do Maranhão”, era considerada uma instituição de grau médio de caráter profissionalizante que visava à formação de técnicos agrícolas. Como aponta o 1º artigo do seu regulamento, o objetivo maior da instituição era ensinar, prática e teoricamente, aos jovens a profissão de lavrador como aprendizes agrícolas, e, partir daí, melhorar o “systema atual da lavoura”.

Para Meireles (1995), a escola buscava instruir o lavrador na prática de pesquisas e experiências racionais, e conseqüentemente trazer para o Maranhão “[...] os métodos e processos agrícolas mais atuais e que já houvessem aprovados em países estrangeiros” (MEIRELES, 1995, p. 60). O uso de técnicas vindas da Europa e Estados Unidos⁵⁴ figurava, assim, como elemento legitimador.

Desta forma, o campo das práticas tradicionais de cultivo assumia um *status* de segunda categoria frente aos saberes, técnicas e instrumentos considerados superiores dos países imperialistas. Dos Estados Unidos, por exemplo, teriam vindo sementes selecionadas, e da Europa, gados de *raças superiores*, livros para compor acervo bibliográfico da instituição e, por fim, um técnico francês, Louis Clemente, contratado para instruir na administração de estabelecimentos rurais (MESQUITA, 1987). Com o objetivo de formar professores para dar aulas na Escola do Cutim foram enviados, também, três jovens para estudar agricultura e outros dois jovens, que já estudavam Ciências Naturais na Europa, mantidos pela Província, esses, foram instruídos em dedicarem-se aos estudos relativos à Agronomia (CABRAL, 1984).

No município de Guimarães, localizado no litoral ocidental maranhense, também fora erigida uma escola de ensino agrícola na primeira década do século XX. A instituição chamara-se Aprendizado Agrícola Cristino Cruz e teve pouco tempo de atuação “[...] com escolas de profissionalização para aprendizes de vários ofícios, onde se destacavam as

⁵⁴ “Um das dessas medidas tomadas foi o patrocínio de viagens para o exterior, de técnicos maranhenses, com o objetivo de aprender modernas técnicas agrícolas. Duas tentativas desta natureza foram realizadas. Em 1847, a Assembléia Provincial decretou uma lei, mandando uma pessoa da terra ir estudar agricultura nos Estados Unidos. Dez anos depois, em 1957, uma nova lei autorizou a ida de dois técnicos: um para estudar a cana e outro para estudar as culturas do algodão, arroz e milho, na fazenda do Dr. Phillips, em Hinds Country, Mississippi” (MESQUITA, 1987, p.185).

avançadas técnicas no setor agrícola bem como da industrialização de madeira, através de requintados móveis.” (VAZ, 2009, p. 103). Em 1914 fora desativado e abandonado suas instalações até 1916 quando, por ordens do Governador Herculano Nina Parga, transferira-se para São Luís. Fernandes (2003) detalhou a criação da referida instalação com os seguintes dados,

O terreno em que foi instalado, na Ilha, no lugar Maiobinha, com cerca de 870 hectares, casa de morada e dependências, foi adquirido pela quantia de 3:300\$000, em hasta pública, por intermédio de Sr. Joaquim Ribeiro Lopes da Silva. Competentemente autorizado pelo Governo, que figurava comprar em nome próprio, para depois transferir ao Estado, meio empregado para contornar dificuldades que tendiam a embaraçar a instalação desse instituto.

Segundo a lei nº 731, de 10 de Abril de 1916, decreto nº 28, de 22 de novembro, e regulamento respectivo, o ensino é de feição prática, havendo um professor para o Curso Primário Complementar, e foi fixado para dez alunos internos, podendo admitir outros tantos externos, número julgado suficiente pelo Diretor para começo de trabalhos (FERNANDES, 2003, p. 259)

O Aprendizado Agrícola Cristino Cruz destinara-se a ministrar um ensino de feição prática, além de um curso primário complementar. Segundo Andrade (1984), o Aprendizado Agrícola compreendia uma segunda rede de escolarização, proletarizante, “que realizava a divisão de classes às claras, sem mesmo os subterfúgios da escola primária única” (ANDRADE, 1984, p.35). Sua existência fora curta, uma vez que as reclamações dos governantes do período eram muitas em relação à sua manutenção considerada muito onerosa para os cofres públicos pela natureza do trabalho que exercia.

Entre 1930 e 1934, durante a intervenção de Magalhães de Almeida indicado pelo Governo de Vargas, foram criadas no primeiro quadriênio várias escolas na zona urbana e rural no interior do estado e na capital. Segue abaixo um quadro demonstrativo relativo às escolas rurais, a partir de dados descritos por Fernandes (2003):

QUADRO DE CRIAÇÃO DE ESCOLAS RURAIS NO MARANHÃO ENTRE 1930-1934⁵⁵

MUNÍCIPIO	QUANTIDADE	LOCAL
São Luís	1	Bairro Codozinho
	1	Bairro Baixinha
	1	Bairro Roma
	1	Vila Operária (Bairro Roma)
São José de Ribamar	1	Sítio do Apicum

⁵⁵ Quadro sistematizado a partir de dados descritos em FERNANDES, Henrique Costa (1881-1929). **Administrações Maranhenses**. São Luís: Instituto Geia, 2003.

Paço do Lumiar	1	Mata
Carolina	2	Povoado Estreito
Pinheiro	1	Povoado Ponta do Campinho
Miritiba	1	Vila Primeira Cruz
Vargem Grande	1	Povoado Manga
São Vicente Férrer	1	Povoado Morros
(Vila de) Morros	1	Alto da Vila
São Bernardo	1	Povoado Sant'Ana
	1	Povoado Melancia
São Pedro	1	Povoado Santa Inês
Monção	1	Povoado Jacareí
Curralinho	1	Povoado Garapa
Grajaú	1	Povoado Monte Alegre
Turiaçu	1	Povoado Areal
São Francisco	1	Povoado Caraíbas
Tutóia	1	Tutóia Velha
	1	Povoado Rio Novo
Barra do Corda	1	Povoado São Joaquim
Axixá	1	Povoado Cachoeira Grande
Godofredo Viana	1	Povoado Majo
Icatu	1	Povoado Tatuaba
	1	Povoado Baiacu
São Bento	1	Povoado Bacabal
Flores	1	Varjota
	1	Povoado Guarapa
	1	Povoado Buriti Cortado
Pastos Bons	1	Povoado Lages
	1	Raposa
	1	Povoado Saquinho
Nova Iorque	1	Povoado Chapada
Vitória do Mearim	1	Povoado Mata do Boi
Cajapió	1	São Bento do Bacurituba
(Vila do) Arari	1	(Vila do) Arari

Tais dados não fornecem algumas informações que seriam importantes discutir nesse momento, qual seja: a efetividade da criação destas instituições, se envolvia a construção de prédios escolares ou, tão-somente, a instalação das aulas em algum local

“transformado” em espaço instrucional como Igrejas, salões paroquiais, casebres improvisados, entre outros. Apesar da limitação dos dados em relação à concretização destas escolas rurais, esses trazem outros elementos que possuem grande relevância, no que se refere ao atendimento de um número de povoados e localidades que ficam aquém da demanda de pessoas que viviam em comunidades rurais - tanto em São Luís quanto no interior do Maranhão - num contexto de dificuldades acentuadas de transportes e acesso a direitos fundamentais da população rural, questão que permanece e se atenua até a atualidade.



Ilustração 56: Bairro da Baixinha em São Luís - Estrada do Matadouro⁵⁶

Sobre a condição das escolas rurais na primeira metade do século XX em São Luís, vale ressaltar a precariedade e falta de condições materiais equiparadas às escolas urbanas centrais da capital ludovicense, como Escola Modelo ou Liceu Maranhense. Sobre

⁵⁶ Fonte da Ilustração 5: MIRANDA, Cássio. Serviço de Saneamento e Prophylaxia Rural do Maranhão, 1923.

isso, o médico José Murta, ao inspecionar escolas na parte periférica da cidade, como os bairros da Baixinha e do Cutim, descreveu em seu relatório que a marca maior era “miséria total”, seja do edifício, seja do mobiliário. Nesses estabelecimentos, conforme relato (MURTA, 1931), as crianças sentavam em longos bancos sem encosto, “em torno de uma alta meza, na tortura da sua sedentariedade e esquecidos dos poderes competentes, tornam-se atrofiados, deformados e tuberculizados” (MURTA, 1931, p. 10). Faziam, desta forma, parte da massa popular que não cabia na lógica higiênico-produtivista que circulava, mesmo que precariamente, nas escolas, de certa forma privilegiadas, do centro da capital.

No Maranhão há uma defesa pela ruralização do ensino primário entendida, nas falas dos seus defensores mais aguerridos, como a inserção das escolas da zona rural de São Luís à lógica da produção agrícola como ferramenta para o avanço econômico da cidade. Havia, assim, uma preponderância no discurso do fomento ao desenvolvimento agrícola *pari passu* ao projeto de industrialização da capital. A contraditoriedade desse conjunto de idéias estava, quando se discutia o lugar do homem rural nesse projeto, no certo silêncio em que se tratava a questão da miséria presente na vida dos habitantes destas áreas.

Todo o período que compreende o Estado Novo no Maranhão fora marcado pela preponderância na produção agrícola. Segundo Ramos (apud MELO, 2009), em relatório administrativo de 1943, há uma intensa produção na economia estadual que se destaca na exportação de produtos para outros estados e para fora do país, como é o caso do coco babaçu e seus derivados, que corresponderam a 44,82% do montante dos produtos exportados pelo Estado, seguido do algodão e de seus derivados (18,35%), da cera de carnaúba (11,44%) e do arroz (6,67%). Sobre o caráter desse tipo de incentivo político-econômico do Estado Novo frente à produção agrícola maranhense, vale ressaltar que

A política econômico-financeira por ele implantada priorizava os problemas dos transportes e da agricultura e, embora considerasse a produção agrícola incipiente, reconhecia, diante dos sintomas de falência das têxteis, a necessidade de resgatá-la como principal fonte de receita para os cofres estatais. Em sua avaliação, “o sertão maranhense, opulento nas suas reservas, jazia abandonado e esquecido, à falta de vias de comunicação e transporte fácil, estiolando, assim, as atividades fecundas do que resultava o decréscimo da produção agrícola e, conseqüentemente, da nossa exportação” (RAMOS, 1939, p. 15). Para o Interventor Paulo Ramos, num Estado que dispunha de uma área cultivável superior a 400.000 km², cujo solo se presta à cultura de todos os produtos da zona tropical, a ordem econômica só tinha uma via a seguir – produzir cada vez mais e melhor (RAMOS, 1939, p. 16) (MELO, 2009, p. 69).

Relaciona-se esse projeto político de incentivo à agricultura como estreitamente vinculada às ações relacionadas à zona rural, no que diz respeito ao projeto de educação para

os pequenos trabalhadores presentes nesses espaços. A educação ruralizada serviria segundo o “Projeto de Ruralização”, para que o indivíduo pudesse “sentir que é dele (a natureza – seu habitat) e que é mais honroso ser um elemento de valor no campo do que um anônimo nas massas dos desocupados das cidades” (MARANHÃO, 1937, p.6). A massa trabalhadora da zona rural deveria ter uma utilidade real, tanto no aspecto produtivo quanto instrucional.

Nota-se que há um interesse em conter a saída da mão de obra do campo. Os números referentes ao censo de 1920 indicavam que:

Para 23% de maranhenses que fazem a terra produzir, temos 4% de indivíduos que se dedicam às indústrias manufatureiras e extrativas, 4% dos que adotam profissões não produtivas e 69% sem profissão [...] Mas se a fisionomia de nossa população é caracteristicamente agrícola, é lógico que tudo devemos fazer por mantê-la e desenvolvê-la, no esforço que deverá começar na escola, procurando orientar a educação da criança pelo amor e o trato da terra fecunda e generosa [...] E não é só isso. Se compararmos o recenseamento de 1920 com o de 1900, veremos que a massa dos que não produzem ascendeu de 45% para 69% em quanto que a porcentagem dos agricultores desceu de 30% para 23%. Para tal, certo, contribuiu o atrativo que as cidades exercem sobre as populações rurais. Mas não se levem só em conta do urbanismo tão desconcertantes porcentagens, fator delas e fator preponderante foi também o abandono das populações rurais, a falta de escolas que despertassem na criança o amor à terra, sempre boa e generosa (MARANHÃO, 1937, p.6-7).

As análises indicativas da realidade maranhense serviram de base para que se tomassem medidas corretivas visando a superar tais problemas não só no Maranhão, mas nos demais estados onde se identificavam os mesmos, conforme indicam os estudos de Pinheiro (2006) sobre as escolas rurais primárias na Paraíba, entre 1935 e 1960.

Para realizar a ruralização pela via da educação seriam necessários escolas e corpo docente qualificado. Verifica-se nos relatórios⁵⁷ da *Instrução Pública* que havia um quadro reduzido de professoras normalistas em exercício da docência no interior do Estado (leia-se sede dos Municípios). As professoras, segundo relatos dos documentos, recusavam-se a sair da capital adentrando, ou nas escolas, ou nas outras instituições públicas de São Luís. Sobre isto, em 1943, ainda no regime getulista, Luiz Rego descreve esse quadro e sugere como saída a adoção daquilo que ele denomina de “mentalidade ruralista”.

Cabe-me, entretanto, aludir ao número pequeno de candidatas à Escola que em 1943 só atingiu a 28 alunas. Poder-se-á concluir: essa redução resulta da

⁵⁷ Ver: MONTELLO, Josué. Reforma do Ensino Normal no Maranhão: Sugestões apresentadas ao Interventor Saturnino Belo. Serviço de Imprensa Oficial: São Luís, 1946.

REGO, Luís. Questões de Educação. São Luís, Tipografia M. Silva, 1934.

_____. Meu Desejo de Ser Útil. São Luís, 1934.

_____. Relatório. São Luís, 1943.

exigência da apresentação do certificado de conclusão da 5ª série ginásial. Para ingresso na Escola quando várias candidatas com certificado de 4ª série ginásial se pretendiam matricular. Entretanto, a causa fundamental reside em as moças, presentemente, que residem na Capital, procurarem as repartições públicas, submetendo-se, para isso, aos concursos realizados pelo DASP. E assim fazem porque pretendem de logo maior remuneração, como ano que se constitui a causa principal – porque não desejam ir ao interior do Estado, onde, quando nomeados, primeiramente teriam que ir. (...). Como se vê, o problema se resolverá desde que se forme uma mentalidade ruralista. Daí a acertada medida já adotada pelo Governo, em criar uma Escola Nova Rural em Caxias, estabelecimento que iria preparar professores para servir no meio em que estão vivendo. (REGO, 1943, p. XII)

A Escola Normal do Maranhão, localizada na capital do Estado, criada em 1890 no Governo de José Tomas de Porciúncula (1854-1901) tinha, dentro da lógica do ensino agrícola-rural, em 1933, a cadeira de Agricultura, Trabalhos Rurais, trabalho de sericultura, além do *Horto Botânico* e *Aprendizado Agrícola do Estado*, para aulas práticas (REGO, 1934), com vistas, segundo Motta (2002), ao atendimento da “clientela da zona rural” e contenção do êxodo rural. Em 1941, enquanto Diretor da Instrução Pública, criara, entre outros, Clubes Agrícolas, além de várias escolas primárias e secundárias, escolas para “leprosos” e outra para formação agrícola.

Porém, o número de formandas e a demanda escolar sempre mantiveram grande descompasso. Além de que, em sua maioria, a Escola Normal atendia às filhas da elite maranhense, que tinham uma vida abastada e centrada no universo urbano, não constituindo, assim, grande interesse o exercício da docência no meio rural e pobre da capital e/ou estado.

Para a zona rural, quando muito, bastavam as professoras leigas. Mesmo com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, da Lei Orgânica do ensino Normal nº 8.530 e do Decreto Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola – esta última, aprovada durante o Governo Provisório, após a queda de Vargas, visando preparar profissionalmente os trabalhadores da agricultura, não se garantiu a educação e nem a formação dos professores para a escola rural. Além do mais, se fez permanecer restrições quanto à possibilidade de esses alunos ingressarem posteriormente em estudos mais elevados ou de nível universitário.

As escolas normais rurais, para Sud Menucci⁵⁸ – considerado um “cânon da reflexão ruralista no Brasil” ou “um dos vultos paradigmáticos da *Cruzada pela escola rural*” – constituíam um espaço privilegiado ao desenvolvimento e difusão da *mentalidade agrícola* que, segundo ele deveria se estruturar em três eixos de atribuições: o pedagógico, o

⁵⁸ Fora eleito enquanto tal tanto por suas ações em órgãos relacionados à instrução pública rural, quanto por suas idéias sobre o ruralismo e a ruralização das escolas entre as décadas de 1920 e 1940.

higiênico, ou melhor, o sanitário, e o agrícola. Desta forma, evocara a necessidade de todos os profissionais da referida instituição deterem este tipo de mentalidade, que se assentava na crença de que

[...] o campo é a esperança atual única do Brasil e de mesmo que o nosso país, através do ferro-esponja e do petróleo, venha a ser uma potência, nunca se libertará dos trabalhadores agrários e que deles o seu povo precisará sempre, por que só a terra cria produtos. A indústria, por muito que faça, apenas os modifica (MENUCCI apud MONARCHA, 2007, p.27)

Mas, vale questionar qual o tipo de trabalhador agrário que Menucci abordou. Isto é importante por que permite a visualização da perspectiva do homem rural brasileiro e de como esse fora constituído historicamente. Um dado importante sobre isto é como pensa a influência da escravidão na gente e no caráter das relações sociais de trabalho. Discutindo, em 1935, em *Pelo sentido ruralista da civilização*, utilizou, portanto, esta marca histórica para pensar a ojeriza ao trabalho manual na lavoura que fora cimentada nas mentes e práticas sociais.

A ojeriza pela agricultura, que três séculos de escravidão haviam cristalizado na alma da nacionalidade, criando, principalmente nas suas mais baixas camadas, o preconceito de que esse gênero de atividade humana era reservado aos párias, por aviltante e degradante, não permitia ver que a substituição do braço escravo pelo braço livre, exigia dos obreiros agrícolas outro cabedal de conhecimentos e das lavouras, outra porcentagem de rendimento (MENNUCCI apud MATTOS, 2004, p. 79).

Portanto, o pensamento ruralista começou a ser desenvolvido na década de 1920 e, grosso modo, baseia-se na crença de que o destino do país era e deveria ser agrícola, e que o homem do interior do Brasil deveria se fixar nesse espaço, e, para tanto, propunha a criação de escolas normais e grupos escolares, que seriam, para ele, as genuínas “escolas brasileiras” (MONARCHA, 2007), que estavam esquecidas em detrimento do ensino das cidades.

Para o Estado Novo, no Maranhão, a educação rural envolvia múltiplas intencionalidades, entre elas a fixação do homem à terra em que vive, adaptando-o ao seu meio e mantendo-o em seu lugar de forma pacífica e ordeira. Tratava-se da necessidade de reter trabalhadores no campo e evitando o inchaço das cidades e desordenamento da sociedade industrial e urbana em construção. Era preciso manter o trabalhador no campo e socializá-lo de acordo com o pensamento político hegemônico, a partir da construção de uma mentalidade ruralista. Para tal, a escola seria elemento estratégico privilegiado ao

projeto de unidade, harmonia e crescimento nacional no contexto da complexa estrutura agrária vigente. Nessa perspectiva, é que a ruralização do ensino tomou sentido.

Somado a isso, articulou-se a necessidade, que se intensifica nas décadas de 1930 e 1940, de ampliação da área de atuação social do capitalismo, visando a sua própria sobrevivência. Isso só é possível, para Romanelli (2009), na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Minimamente integrar-se a uma dinâmica produtiva real. “Onde, pois, se desenvolvem as relações capitalistas, nasce a necessidade de leitura e escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (ROMANELLI, 2009, p. 59). Em relação à zona rural, insere-se mais um dado, qual seja, a demanda pelos conhecimentos produtivos agrícolas, na tentativa de, por si mesmo, levar o desenvolvimento a um espaço permeado pela carência.

Na perspectiva de se discutir o lugar do “*Curso de Especialização Rural*”, criado em 1937, oferecido às professoras normalistas, no projeto de ruralização das escolas municipais da capital do Maranhão no contexto da política educacional estadonovista. Problematizam-se na parte consecutiva desse trabalho, os elementos estruturantes que embasaram sua organização e funcionamento no contexto ludovicense, bem como sua relação com controle das tensões e conflitos sociais e políticos em São Luís, os sujeitos do espaço rural, o caráter da educação oferecida através da escola ruralizada, a formação das professoras normalistas dentro desse projeto político-educacional e, por fim, alguns elementos para se analisar a realidade sócio-educacional das escolas rurais no Maranhão, durante o Estado Novo.

4 A ESCOLA RURAL NO MARANHÃO DURANTE O ESTADO NOVO: transformação capitalista do processo de produção no campo e a educação rural

Como já exposto, entender a configuração e o caráter da educação rural, no que tange à sua efetividade (ou negação) enquanto política social, passa primeiramente pela compreensão de que não se pode ignorar a sua íntima relação com o percurso histórico de manifestação do movimento do capital no campo (RIBEIRO, 2010). Isto quer dizer que as relações sociais, no espaço de vida e produção do camponês, como pequeno produtor direto, são realizadas dentro de um contexto social e histórico de uma sociedade classista direcionada pelo modo capitalista de produção. Dessa forma, nesse sistema, o sujeito do campo possui um lugar determinado dentro das relações sociais de produção, ao passo que, por meio de seu trabalho, assegura o sustento familiar, mas, contraditoriamente, contribui para a reprodução das forças produtivas que alimentam o capital (DAMASCENO, 1990) no campo.

Sobre isso, Marx (1998) explica que o movimento que produz o assalariado e o capitalista tem suas raízes na sujeição do trabalhador. Nesse percurso, tal história de expropriação no processo de acumulação primitiva fora construída e “[...] inscrita a sangue e fogo nos anais da humanidade” (MARX, 1998, p. 829). Nesse histórico, “[...] a expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo esse processo” criando um “mercado interno”, uma vez que estabelece um divórcio entre eles e seus meios de produção, destruindo a “indústria doméstica rural” e dissociando a manufatura e a agricultura (MARX, 1998, p. 830). Sobre isso, Marx (1998, p. 861) conclui que “[...] só a destruição⁵⁹ da indústria doméstica rural pode proporcionar ao mercado interno de um país a extensão e a solidez exigidas pelo modo capitalista de produção”.

⁵⁹ Na obra *O Capital*, tomo II, Karl Marx afirma que “Na esfera da agricultura, a grande indústria atua de modo mais revolucionário à medida que aniquila o baluarte da velha sociedade, o “camponês”, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de revolucionamento social e as antíteses do campo são, assim, niveladas às da cidade [...] A ruptura do laço familiar original de agricultura e manufatura, que envolvia a configuração infantilmente não desenvolvida de ambas, é completada pelo modo de produção capitalista. Mas ele cria, ao mesmo tempo, os pressupostos materiais de uma síntese nova, mais elevada, da união entre agricultura e indústria com base em suas configurações antiteticamente elaboradas. Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, à terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais” (MARX, 1996, p. 132).

Há, portanto, dentro da história uma sujeição da produção camponesa em relação ao capital, relação que se sustenta primordialmente pela via da sujeição da renda da terra⁶⁰. Nesse contexto, são incluídas questões como a geração de mais excedente, para maximização do processo de acumulação e circulação de capital via ampliação da renda da terra. Esse tipo de “tributo social” é, portanto, a parte da mais-valia social extraída da classe trabalhadora rural. É a capacidade empreendida pelo capital de extrair o excedente econômico realizada de forma camuflada e silenciada por meio dos aparelhos ideológicos burgueses e que objetivam usurpar, através do meio de produção, o produto do trabalho humano. Nesse processo de expropriação, Marx (1996) afirmou que

Tanto na agricultura quanto na manufatura, a transformação capitalista do processo de produção aparece, ao mesmo tempo, como martirólogo dos produtores, o meio de trabalho como um meio de subjugação, exploração e pauperização do trabalhador, a combinação social dos processos de trabalho como opressão organizada de sua vitalidade, liberdade e autonomia individuais (MARX, 1996, p. 133).

Tornar o trabalhador da zona rural mais produtivo significa, nesse sentido, potencializar a acumulação do excedente, fruto de seu trabalho. A educação rural, nessa perspectiva, age como instrumento ideológico a serviço desta lógica, atuando na produção de coerção e consentimento em torno de um projeto de classe hegemônico.

Nessa dialética entre base material e superestrutura no Governo Estadonovista, busca-se explicitar os pontos de aproximações e distanciamentos do caráter e natureza da política de educação rural, a partir do quadro de tentativa de uniformização das políticas educacionais no Brasil. Nesse contexto, busca-se verificar as especificidades econômico-político-educacionais do Maranhão e problematizá-las no presente capítulo.

Para tanto, considerou-se o lugar da escola rural nas ações e discursos da política educacional Estadonovista, em São Luís, enfocando a natureza do “Curso de Especialização Rural” (abril de 1937) ofertado às professoras normalistas, por meio do projeto de ruralização das escolas municipais da capital do Maranhão, particularmente na zona rural ludovicense, durante esse regime.

⁶⁰ “Torna-se necessário apreender que, no contexto capitalista, a renda fundiária adquire um novo caráter, enquanto na situação pré-capitalista (o caso da parceria, por exemplo), a extração da renda da terra se dá de forma direta, com o pequeno produtor entregando ao proprietário da terra a parte que este estipula como pagamento pelo uso da terra, ou seja, a renda é um tributo pessoal. No contexto capitalista essa apropriação assume uma nova natureza, transforma-se num tributo social, vale dizer, a renda fundiária não é paga pelo capitalista, mas pelo conjunto da sociedade, adquirindo, portanto, o caráter do trabalho social que se encontra nele embutido, pois esta é de fato, parte da mais-valia gerada socialmente pelos trabalhadores (DAMASCENO, 1990, p. 21)”.

Intencionou-se, com tal correlação, desvelar os embates de idéias, projetos políticos, destacando-se a presença das forças classistas e, nesse âmbito, revelar as tensões e contradições das ações e omissões relativos à educação rural.

Nesse sentido, o “Curso de Especialização Rural” é uma referência importante por se entender que esta ação política traz à tona elementos interessantes acerca do que era dito em 1937 sobre os sujeitos do campo - nos meses que antecederam ao golpe de Estado - e os rumos que esta política de educação rural tomaria a partir da instauração do regime autoritário, de cunho nacionalizante. Assim, esse curso permitiu trazer ao foco da discussão sobre educação rural as intenções políticas, sociais e econômicas do grupo que elaborou tal ação e como o camponês - por meio de seu trabalho e cultura - era visto pela elite dirigente; e como esta elite encaminhava uma construção verticalizada do tipo de escola e formação educativa a serem ofertados.

Buscou-se, com isso, mostrar a que essa política serviu e quais os interesses do capital, naquela fase de desenvolvimento, quanto à educação das crianças pobres da zona rural do Maranhão. De forma mais específica, objetivou-se identificar o lugar do Curso de Especialização Rural, em 1937, oferecido às *professoras normalistas*, no projeto de ruralização das escolas municipais da capital do Maranhão, como ação que expressa um tipo de educação de caráter agrícola-industrial destinado aos chamados “pés-descalços”⁶¹ e que se baseou, entre outros, na defesa da fixação do homem no campo e da construção do “novo homem” rural adestrado a partir de uma “mentalidade ruralista”.

É importante considerar que a intervenção sistemática, de pretensão nacional, na educação rural dá-se no Estado Novo, porém, a forma e conteúdo desta intervenção assumiram contornos diferenciados conforme os espaços geográficos deste país “continental” onde o discurso oficial chega. Nesse sentido, ressalta-se que embora se trate de um tempo em que há uma tentativa de uniformização das ações políticas nacionais, falar de educação rural, nesse contexto, difere conforme o espaço em que se toma como referência empírica para estudo. Afinal, a região sudeste possui bases de uma formação social diversa das demais regiões, principalmente das regiões Norte e Nordeste, onde a “máquina” da agro-exportação colonial, entre os séculos XVI ao XIX, operou com intensidade, deixando suas marcas presentes no percurso histórico. Porém, seu processo

⁶¹ Esta expressão é utilizada por Paulo Ramos, Interventor Federal no Estado do Maranhão no período do Estado Novo, quando baixa o Decreto-lei nº 27 de 21 de Janeiro de 1938 de criação de três escolas mistas a serem frequentadas por crianças pobres, os denominados “pés-descalços” (FIGUEIREDO, 1984).

social e econômico rumo à industrialização e à urbanização, nos séculos precedentes, apresentaria ritmos e contornos diferenciados.

Nesses termos, é perceptível que o Maranhão possuísse uma formação sócio-econômica diferenciada em relação a outros Estados do eixo Sul-Sudeste, Norte e, até mesmo, Nordeste. Convive-se historicamente com o latifúndio⁶², que se intensifica continuamente e que se corporifica sobre as bases estruturais de uma história que se movimenta em meio às duras permanências das marcas da escravidão⁶³ e da ideologia colonizadora que se camuflaram, na passagem dos séculos XIX para o XX.

Há, portanto, o fortalecimento do *modus operandi* da política local de face oligárquica, que se assenta nos indicadores sociais e educacionais abaixo dos parâmetros de qualidade que os órgãos oficiais criaram: a permanência do trabalho escravo e semi-escravo, as condições de pobreza material de subsistência e acesso/exercício de direitos que a classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade, são expostos.

Diante desse quadro, que se alicerça na intrínseca relação passado-presente, é que se pretende empreender a problematização anunciada anteriormente.

⁶² O Censo Agropecuário 2006 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que a concentração de terras no Brasil se agravou nos últimos 10 anos. A concentração e a desigualdade regional são comprovadas pelo *Índice de Gini* da estrutura agrária do País. Quanto mais perto esse índice está de 1, maior a concentração. No Maranhão, houve uma ampliação significativa do avanço do latifúndio, como expressam os índices: em 1985 apresentava 0,923; em 1995 recuara para 0,903; e, por fim, em 2006, apresenta um dos índices alarmantes de 0,864. Tais indicadores tornam o Estado do Maranhão uma das unidades federativas de maior concentração de terras e, conseqüente palco de conflitos agrários e injustiça social em relação aos camponeses (IBGE, 2006).

⁶³ Segundo Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), “[...] no Brasil estima-se que existam entre 25.000 e 40.000 pessoas que trabalham em condições análogas às de escravo. Destes, cerca de 38% são maranhenses, ou seja, no mínimo 9.500 trabalhadores maranhenses estão sendo escravizados neste exato momento [...] No período de 2001 a 2007, foram registradas 142 denúncias de trabalho escravo envolvendo cerca de 3.000 trabalhadores. Destas foram fiscalizadas apenas 80, onde foram libertados 1.600 trabalhadores [...]. Dos 37 municípios brasileiros constantes como local de nascimento dos trabalhadores resgatados do trabalho escravo 24 são municípios maranhenses [...]. No Maranhão 25% das famílias com filhos de 5 a 17 anos têm pelo menos 01 deles trabalhando em condição escrava, segundo dados da OIT. Cerca de 90% das pessoas vitimadas pelo trabalho escravo são analfabetas e 80% não têm certidão de nascimento (MARANHÃO, 2008, pp. 02-03)”.

4.1 O Curso de Especialização Rural em 1937 e a “educação ruralizada” dos “pés descalços” em São Luís

Para iniciar a análise pretende-se discutir, primeiramente, o projeto de “ruralização” de escolas municipais em São Luís, a partir da proposta de instituição do *Curso de Especialização Rural* e da criação de 18 escolas na zona rural desse município, como fatores articulados à política econômica de desenvolvimento local, articulado a um ideário nacional formulado nos anos de 1937.

Para tanto, conforme se antecipou, constituiu-se como referência principal de pesquisa o documento intitulado “A RURALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CAPITAL DO MARANHÃO: seu alcance prático e eficiente para o desenvolvimento da economia maranhense”, de abril de 1937, sete meses antes do golpe para instauração do Estado Novo (1937-1945), em que foram apresentadas as justificativas, os decretos do governo municipal e notícias dos Jornais “O Combate” e “O Imparcial” acerca do referido projeto.

Esse documento oficial, publicado pela esfera municipal, expõe o Decreto nº 236, de 2 de abril de 1937, que criou o *Curso de Especialização Rural*, mecanismo colocado como necessário para implantação de um processo sistemático de ruralização, encaminhado pela *Diretoria de Produção, Indústria e Patrimônio Municipal*, administrada pelo Dr. Steliano da Costa Homem, durante a gestão do então Prefeito Municipal da capital do Maranhão, Dr. José O. Sabóia Ribeiro. Esse documento registrou uma ação que pretendia articular a intencionalidade da política de instrução técnico-agrícola como meio de fomento à produção local com a política nacional de ruralização em voga.

Nesse sentido, foram anunciadas ações como a criação de escolas rurais destinadas às crianças pobres moradores da zona rural e formação de professores primários em especialistas ao exercício de ensino prático nessas instituições, visando executar as diretrizes propostas pelo poder municipal, em consonância com o modelo de desenvolvimento econômico em vigor na esfera local e no regime de Getúlio Vargas, no contexto do golpe de Estado.

O curso em referência, criado em Abril de 1937 pela Prefeitura Municipal, objetivava “preparar o professor primario para exercer o seu magisterio em escolas ruraes” (MARANHÃO, IMPRENSA OFICIAL, 1937, p. 10). Nesse intento, considerava-se a escola

rural, sob as bases ideológicas ruralistas, como o centro preponderante de uma pretensa mudança das condições de vida e cultura produtiva no campo.

Nesse sentido, expunha-se uma demanda urgente de que o aluno da escola rural, já no ensino primário, deveria ter contato com outra cultura formativa para além das primeiras letras, obtendo uma formação ruralizada que o preparasse para um melhor desempenho no trabalho da terra e reconhecesse o valor da mesma como fonte de matéria-prima da pequena indústria. Portanto, o Curso de Especialização Rural defendia a valorização do trabalho enquanto concepção normativa da educação ruralizada, em atendimento a demanda do capital nas cidades e no campo.

Em entrevista para o Jornal “O Imparcial”, no dia 08 de Abril de 1937 (apud MARANHÃO, 1937), Dr. Costa Homem declarou que as atenções do poder municipal foram colocadas para a formação especializada no ensino primário, uma vez que se considerava que grande porcentagem da população pobre e laboriosa “contentava-se”, na luta pela sobrevivência diária, com os conhecimentos adquiridos no curso primário. Defendia, portanto, que a limitação de estudos apenas no curso primário era uma opção de vida dos camponeses pobres “acomodados”, e não uma situação de negação do acesso aos demais níveis de ensino no campo, pela falta de escolas, professores e/ou pobreza extrema que empurrava o sujeito ao abandono da escola para o trabalho de subsistência. O camponês era, portanto, culpado por sua própria falta de estudos e falta de domínio de técnicas de produção legitimadas pelos especialistas da área da produção agrícola.

Outro elemento importante é o fato de que as elites dominantes culpabilizavam os trabalhadores rurais pelo declínio da economia maranhense historicamente de preponderância agrícola, pois, segundo aquele ideário a mentalidade retrógrada e improdutiva do homem rural, tornara-o mais um “peso social” do que um indivíduo promotor da produção de riqueza local. Aviltados pela crença de ter encontrado a causa dos problemas econômicos maranhenses, governantes e intelectuais expressaram por meio de um discurso desenvolvimentista a intenção de alavancar o Maranhão da situação de declínio produtivo, visando, assim, resgatar a condição de referência na agro-exportação no século XVIII, vivenciada durante o poder político de Marquês de Pombal⁶⁴ e perdida em face das

⁶⁴ Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), conhecido como Marquês de Pombal, fora Secretário de Estado do Reino de D. José I, monarca que governara entre 1750 e 1777. Segundo Veiga (2007), Pombal implementou reformas objetivando dinamizar a economia da Metrópole Portuguesa de base mercantilista e fortalecer o poder de Estado, incrementando o comércio ultramarino e favorecendo a acumulação de capital. Para tanto, fomentara o sistema de *plantation*, criara monopólios a partir de companhias para comercializar a produção nas Colônias e expulsara os jesuítas que tinham se transformado em uma espécie de poder paralelo no seio da Colônia.

explicações já citadas. Além desse intuito, o discurso de desenvolvimento pregado pelo Estado Nacional, que pretendia inserir o trabalhador rural na lógica do trabalhismo, com tonalidades nacionalistas e patrióticas, se fez ouvir no Maranhão.

Tal ideário acerca do desenvolvimento oculta questões fundamentais, primeiramente, não há uma divisão igualitária da riqueza produzida no sistema agro-exportador. Tal fato é visível na condição sócio-econômica do Maranhão em que, mesmo tendo vivido tempos áureos no setor econômico no século XVIII, isto não se reverteu em transformações sociais para o povo do campo e da cidade, que continuaram sendo atingidos, desde aquele período, pela miséria social, analfabetismo, doenças, falta de escolas e de perspectivas de mudanças desta condição de vida.

Essa idéia de desenvolvimento mostra-se, assim, contraditória e falaciosa, uma vez que se baseia em uma “ideologia da mudança sem a substância da mudança estrutural” (DAMASCENO, 1990, p. 25). Desta forma, conserva estruturas sociais desiguais, silencia as engrenagens de negação e violação de direitos fundamentais, prega a alienação e manutenção do *status quo*. Nestes termos, é importante considerar que a conservação da hegemonia de uma classe sobre a outra não se dá de forma harmônica, mas conflituosa e permeada por tensões sociais. A educação, nesse campo, serve ao aos intuitos do projeto político hegemônico, numa clara expressão de que a educação está vinculada à dialética em que se assenta a luta de classes, no caso em estudo, pela concretude das relações sócio-políticas e produtivas empreendidas pelo homem do campo.

É importante salientar que, entre as décadas de 1930 e 1940, o índice de analfabetismo e, portanto, de negação do acesso à escolarização à população pobre encontra-se alto, atingindo cerca de 70% (LEMME, 1991). Apesar disto, Romanelli (2009) defende que, a partir de 1920, os índices estatísticos⁶⁵ apontaram que houvera no Brasil uma notável expansão do ensino, que encontra justificativa nos elementos, a saber: avanço do processo de urbanização e industrialização, crescimento demográfico e aumento gradativo da renda. Tal constatação refere-se, muito mais, à ampliação da rede de ensino no espaço urbano do que no rural, pois a industrialização, a urbanização e melhorias salariais foram direcionadas

⁶⁵ É importante considerar que alguns índices estatísticos que abordam, sobretudo o período de 1920 a 1940, devem ser que avaliados com rigorosidade, uma vez que, como apontara Lourenço Filho “[...] no período anterior a 1950, os critérios para levantamento dos dados estatísticos eram outros e menos rigorosos, pode-se também aventar a hipótese de que essa taxa de alfabetização tenha crescido a um ritmo e nível superiores ao indicado pelos dados. É que até 1950 foi considerado alfabetizado todo aquele que simplesmente respondesse à pergunta: “Sabe ler e escrever?”. Os casos duvidosos eram resolvidos mediante a exigência de que a pessoa inquirida apenas traçasse o seu nome. Já após essa data só foram consideradas alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, com o que se conferiu maior rigor aos dados (ROMANELLI, 2009, p. 63)”.

para o operariado urbano, a partir das medidas sociais de caráter populista direcionadas a este grupo a fim de controlar insatisfações e tensões sociais.

No caso maranhense, isto quer dizer que tal expansão significativa do ensino e a conseqüente diminuição do analfabetismo não se deram no mesmo ritmo das demais regiões, entre outros motivos porque, segundo os critérios apontados, o processo de industrialização e urbanização ocorrido nessa federação foi de forma rarefeita e descontínua, se comparado a outros Estados. Assim é que permaneceu uma prevalência do universo rural nesse contexto e, por conseguinte, a permanência da realidade desigual nesse espaço.

É importante destacar, sobre essa história de negação de direitos no espaço do campo, que a concepção que toma como base a mudança das condições sociais do campo, pela via única da escola tende a camuflar uma realidade histórica complexa e de raiz material profunda. Portanto, este tipo de escolacentrismo desloca o foco da discussão das questões socioeconômicas que produzem a exclusão e opressão dos camponeses para o problema da falta de escolas e de professores que pudessem atender a grande massa de crianças e adultos analfabetos que residiam na zona rural (CALDART, 2007).

Os partidários da ruralização do ensino enfocavam a miséria social, presente na zona rural, como fruto da falta de educação ruralizada que permitia o homem sair desta condição (MENDONÇA, 2007). Porém, percebe-se que a centralidade de tal questão dissimulava outras determinações fundamentais que incorriam nesse processo, questões estas que permitiram compreender a exclusão educacional como integrante de uma rede sistêmica mais complexa, que articulava, entre outros, os interesses da própria cidade.

Outro elemento que deve ser considerado, fora a defesa de que a educação das crianças pobres da zona rural de São Luís – ou como o documento denomina, a “educação de classes menos favorecidas pela fortuna” –, deveria basear-se num preparo feito no convívio da natureza (MARANHÃO, 1937). Tal convívio teria várias intenções, entre elas, o ensino do cuidado “com carinho” da terra e de tudo que o “prodigaliza” neste local. Desta forma, apregoava certa “reconciliação” do trabalhador rural em relação ao seu espaço de origem, por meio da aceitação das adversidades impostas pela natureza e, conseqüentemente, agravadas pelo velado sistema socioeconômico vigente.

Esse conjunto de “intencionalidades patrióticas” pretendeu modelar o caráter da criança campesina tornando-a “pacífica”, uma vez que, segundo a concepção vigente, a natureza lhe instruiria num caráter propenso à harmonia nas relações sociais (MARANHÃO, 1937). Assim, o projeto de ruralização do ensino objetivava construir entre as crianças um sistema de valores e atitudes a partir de uma escola rural que se pretendia escola do trabalho.

Escola esta que ensinava a docilidade no labor cotidiano e mascarava as formas de opressão e exploração de sua mão-de-obra.

Notou-se que tal sentido de educação conferia, assim, à Natureza, um tom idílico, distante das chamadas contradições e tensões da *urbes*, aproximando-se de certa forma da concepção rousseauniana de homem e estado natural. Mas, apesar de se defender esta idealização da vida no campo, também se criticava uma postura inerte ou meramente contemplativa perante a mesma, principalmente em relação ao homem da cidade que vai morar na zona rural que, porém, se limita à despreocupação e à passividade produtiva. Sobre isso, afirmara que

De ordinario, vemos o homem da capital idealizar a vida bucólica dos campos, a madrugada chilreante da passarada no painel verde das frondes [...] beijado pelo vento da roça: o mugido do gado no curral, enfim todo aquelle conjuncto de pureza que somente a vida rural pode apresentar. Eil-o, então, que parte para o campo disposto a resolver o problema financeiro. Porem, senhores, o homem da cidade chegou, armou a rêde e passou a dormir o dia e a noite inteira embalado pela chimera idealisada na capital, enquanto a terra virgem e fértil, espera inutilmente. E que elle somente apreendeu a amar a vida rural, sem comtudo ter sido encaminhado para retirar do seio humilde da terra a sua subsistência (MARANHÃO, 1937, p. 20).

Esta concepção idealizada do campo como área de prazer e contemplação era criticada intensamente pelo projeto de ruralização do ensino, por apoiar-se numa visão que não tomava o homem como trabalhador da terra e esta como um instrumento de produção e trabalho. Nesse sentido, um dos objetivos evocados pelo projeto de ruralização do ensino é a construção de um “exército” de crianças que se formariam a partir de uma consciência produtiva de base ruralista.

Para a efetivação desse projeto foi atribuídas às professoras um papel fundamental. Consideravam-nas, assim, como “principal argamassa” para a construção da ruralização das escolas municipais, o “[...] preparo sólido e adaptado do corpo docente” para assumir a missão de compor a “campanha educacional de alfabetização industrial”, visando atingir a “[...] nossa economia de povo empobrecido e sem produção industrial” (O IMPARCIAL, 1937, p. 26).

O foco dessa formação voltava-se, então, para a produção, por meio da qualificação obrigatória das professoras primárias, mais especificamente das “professoras de prendas”, que atuariam na formação das crianças pobres da zona rural. Justifica-se a opção pelas professoras de prendas, neste trabalho, por estas serem especializadas no ensino das “lides domésticas”, ou seja, trabalhos manuais como bordado, costura e economia

doméstica. Por sua formação eram, portanto, consideradas aptas ao ensino técnico elementar na escola primária rural, vistas como “missionárias” da causa ruralista (MARANHÃO, 1937). Sobre isto afirmara o documento que,

À professora municipal de S. Luiz foi reservado, pelo governo actual, um papel essencial e de relevo na formação da massa laboriosa e productiva, por que desde a aprendizagem das primeiras letras o pequeno estudante receberá, com a vigente orientação proporcionada ao ensino publico municipal, conhecimentos elementares e essenciaes que o inclinarão a dispensar maior amor á vida rural, e seguro encaminhamento para a productividade racional, na seara das industrias agropecuarias. (MARANHÃO, 1937, p.18).

O discurso firmava-se na especialização docente em prol da produtividade e da superação do “mal econômico” visto como consequência da falta de “instrução técnico-industrial” e do alto índice de analfabetismo (MARANHÃO, 1937). Veja-se que economia, profissionalização e educação das crianças são elementos constitutivos da ideologia dos interesses pela formação das “missionárias” professoras.

O preparo profissional do docente integrou, assim, a política de Estado no Governo de Vargas e se fez manifestar em solos maranhenses. Tornaram-se comuns os chamados cursos de aperfeiçoamento “necessários à formação pedagógica, moral e técnica dos professores” e os “cursos de férias para docentes da capital e do interior” ministrados por inspetores, oferecidos na interventoria de Paulo Ramos (RODRIGUES, 1993). De forma específica, este projeto integrava esta lógica formativa e pretendia formar a dimensão técnica e política da professora, à medida que lhe atribuía um lugar significativo na “missão” de elevar o desenvolvimento da capital do estado.

O Decreto nº 236, de 2 de abril de 1937, de criação do curso, propunha, em seus artigos 6º e 7º, que após a conclusão do Curso de Especialização seria extinto o quadro de professoras de prendas, passando as mesmas a constituírem o quadro de professoras especializadas. Para as “professoras de letras”, responsáveis pela etapa de alfabetização, segundo Art 2º do Decreto de Criação do referido Curso, ficara facultativa a matrícula (MARANHÃO, 1937). Para nomeações futuras, teriam preferência as professoras normalistas diplomadas pelo Curso de Especialização Rural (MARANHÃO, 1937). Era reservado para estas um papel primordial na inculcação de valores para as crianças da zona rural, configurando-se, segundo o discurso oficial, em agentes de construção de outra geração com uma nova mentalidade produtiva, neste caso: a mentalidade ruralista.



Ilustração 6: Inauguração do Curso de Especialização Rural – Autoridades e pessoas gradas presentes à cerimônia, ouvindo o discurso inaugural que proferiu o dr. Costa Homem, Director de Produção, Indústria e Patrimônio Municipal, a quem está affecta a direção da Instrução Pública do Município.

A justificativa ideológica da proposição de um curso desta natureza partia, também, “da necessidade de provocar a *expansão economica do Municipio* pela diffusão do ensino pratico das industrias agro-pecuarias entre os alumnos do ultimo anno do Curso Elementar da Instrucção Publica Municipal” (MARANHÃO, 1937, p. 13), reafirmando o sentido da educação rural como meio de capacitação de mão de obra.

Novamente insistia-se que o mal econômico do Maranhão estava muito mais ligado à carência deste tipo de formação técnica dos professores que, necessariamente, pelo índice de analfabetismo. Além disso, evocava-se que da “educação industrial das massas” advinha a grandeza do erário público e da fortuna particular (MARANHÃO, 1937). Sobre isto, afirmava-se que,

Lança a visada na collectividade pobre desta capital e vereis resumbrar a nudez da verdade. Alfabetizam-se creanças desprotegidas da fortuna, e grande percentagem dellas cresce e morre sem produzir, sem contribuir para a grandeza da terra berço, por que somente divulga, no âmbito do funcionalismo ou na realisação de cursos superiores, margem para o encarreiramento na vida prática (MARANHÃO, 1937, p. 18).

Reiterava-se, assim, a necessidade de encaminhar o “maranhense útil” para a produção no ambiente das indústrias agropecuárias, partindo da elevação do trabalho como valor que deveria fomentar a cristalização de uma atitude ativa perante o ambiente de vida e produção. “Tornar-se útil” era um princípio educativo sobre o qual o currículo da ruralização do ensino assentava suas bases, e que tentava construir ou naturalizar uma vocação agrícola que camuflava o controle e a subjugação do homem pelo homem.

Na visão de José de Souza Martins (1982), o meio rural apresenta como marca a concomitância da escolarização com o trabalho produtivo, fato que não se justifica pelo argumento da inserção da escola na vida de sua população, mas na imposição das históricas condições desiguais de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida. Escola rural e trabalho são, portanto, elementos quem têm sua relação estreitada nos discursos hegemônicos da política educacional brasileira desde as primeiras décadas do século XX. Tiveram sua relação histórica fundada em uma estrutura político-econômico-ideológica de base capitalista que separou – dentro da dimensão de classe – espaços, sujeitos, produção, formas de trabalho e, conseqüentemente, tipos de escolas.

Desse modo, História e política são categorias que nos permitem desvelar os embates, consensos, discursos, contradições e tensões sociais que constituem os projetos de dominação hegemônicos e contra-hegemônicos. É, portanto, trazer à luz o processo histórico multiplamente determinado nas necessidades e contradições da produção e dos sistemas de educação. Elementos que saiam de um sentido genérico e alcancem um status de mediações que concretizam o mundo do trabalho, sua historicidade, ideologia e aspectos políticos (CIAVATTA, 2009).

Nesta perspectiva de traçar o rumo histórico e suas conexões, é importante discutir que se configurava entre as décadas de 1930 e 1940, a emergência do modelo de desenvolvimento do Estado Nacional, baseado na política de substituição de importações, a qual requeria “mão de obra técnica industrial” fundada na ideologia do trabalhismo (GOMES, 2005). Desta forma, o preparo prático tornava-se uma tônica que, mesmo obtendo maior visibilidade no cenário urbano, ganha certa ressonância no campo. Nesta perspectiva, é que Dr. Costa Homem fizera um chamamento em prol da educação industrial para a infância nascida no campo, afirmando a necessidade de sanar os problemas sócio-econômicos maranhenses com a formação específica ao trabalho. Sobre isto, afirmara que

Procuremos impregnar de pequenos technicos o Estado e veremos, mais tarde, se o plano não sofrer solução de continuidade, como a pequena industria surgirá de todas as partes do Maranhão, numa acção conjuncta e envolvendo o território

estadual numa aureola de prosperidade, decorrente do aproveitamento inteligente e racional da matéria prima, então desperdiçada, pela população imbuída de uma educação industrial, que recebeu em conjuncto com a alfabetização. E não há dynamite capaz de fazer ruir os conhecimentos bebidos nos ensinamentos dos nossos mestres (O IMPARCIAL, 1937, p. 27).

A solução para a caótica produção agrícola maranhense fora deslocada, portanto, para a questão da técnica. Saber utilizar racional e cientificamente a terra é considerado um objetivo que é visto como de responsabilidade da falta de uma “alfabetização industrial”. Mais que o código das letras, ao homem do campo é imposta a necessidade fundamental de se apropriar do código produtivo da terra, de caráter rudimentar, e conscientizar-se dessa responsabilidade.

É importante destacar que tal contexto nacional contrasta com um espaço-tempo maranhense, no mesmo período, articulado com poderes localistas, coronelistas e clientelistas de feição oligárquica que se alimentavam da permanência do analfabetismo e da miséria social do povo. Desta forma, as determinações para a permanência da desigualdade no campo no contexto maranhense tornaram-se úteis e, portanto, conservadas em meio aos silêncios e violações de direitos dos camponeses expressos nas legislações e políticas oficiais.

4.2 Escolas rurais e formação das “Mestras Rurais” para o “Maranhão grandioso de amanhã”: as reformas anunciadas

No intento de fazer valer o propósito reformista da educação rural, no projeto em discussão, há também o anúncio da criação de 18 escolas rurais e construção de 20 edifícios escolares no Município de São Luís, que tinha como justificativa a aproximação de um ideário de feição trabalhista voltado para o objetivo maior do projeto governamental, que era galgar o “Maranhão grandioso de amanhã”. Esse, um ideal apregoado pelas elites em resposta ao que se chamava de “mal econômico do Maranhão” (MARANHÃO, 1937, p. 18), atribuía como culpa a chamada estagnação econômica e a falta de uma educação voltada para a produção industrial.

Considerando a situação topográfica e fertilidade do solo da Ilha de São Luís, o número de crianças em idade escolar, a necessidade de difusão por toda a ilha de São Luís de noções de indústria agropastoris e a criação do Curso de Especialização Rural, o então prefeito municipal propõe por meio do Decreto nº.

254, de 13 de maio de 1937, a criação de dezoito escolas *rurales* e manda construir 20 edifícios escolares: Apicum, no subúrbio de São José de Ribamar, Matta, Mercês, Mocajutuba, São José de Ribamar (Moropoia), Turú, Bom Jardim, Tajipurú, Villa do Paço, Coqueiro, Maracanã, Suburbio do Anil (Estrada do Olho d'Água), Alto Cutim, Mirititua, Porto Grande, Anajatiua, Ribeira, Araçagy, Inhauma do Norte e Iguahyba (MARANHÃO, 1937, p. 35).

Alinhadas às falas oficiais que destacavam a demanda maranhense por escolas rurais, no governo municipal do Prefeito Sabóia Ribeiro fora anunciada a inauguração de uma escola rural no lugar denominado de Coqueiro, situado na Vila São Joaquim do Bacanga. No sentido de inserir um princípio de ruralização nesse espaço, Dr. Steliano Costa Homem estabeleceu que, além de vermífugos e medicamentos antipaludismo para administrar nas crianças, as professoras receberiam ensinamentos pelo próprio Diretor referente à vacinação das aves, para que incentivassem seus alunos no gosto pela avicultura. Como reafirmou a nota do Jornal *O Imparcial* sobre este fato, em 16 de Abril de 1937, as professoras eram vistas como centro difusor de saber, dotadas de grande influência entre a população pobre e ignorante daqueles locais.

Veja-se que havia uma clara política de contenção, e o curso proposto, que tinha duração 06 meses, instrumentalizaria as professoras normalistas nas noções práticas de pomicultura, horticultura, apicultura, sericultura, “pequenas manufaturas de indústria vegetal e animal”, além de legislação fiscal e sanitária. A idéia era que, por meio desta formação prática, as crianças saíssem das escolas rurais da municipalidade familiarizadas com o trato da terra e aptas à manufatura de produtos e subprodutos agrícolas. Assim, quando adultas, não migrariam para as cidades.

A inauguração do Curso ocorrera na sede da Escola de Agronomia, onde compareceram à cerimônia figuras consideradas representativas da sociedade maranhense, a saber: pessoas da área do magistério, o Prefeito e o representante do Governador do Estado. Nesse dia, houve a visita dos presentes às instalações do Curso, que ficaram assim distribuídas:

Na primeira sala estão installados os vários aparelhos destinados ás aulas praticas, que constarão de licções sobre o fabrico de manteiga, queijo, presuntos, conservas, vinagre, etc. No recinto a seguir, ficou o laboratório de analyse rigorosamente montado, onde será ministrada a technica de exames de productos e terão loga as experiências de qualidade, etc (JORNAL O IMPARCIAL apud MARANHÃO, 1937, p. 29).

A oferta do curso significou ainda para o poder público a minimização da responsabilidade nos custos de manutenção da educação neste terreno. Segundo o

documento de implantação do curso, em seu Art 4º, “O Curso de Especialização funcionará na Escola de Agronomia do Maranhão, sem ônus para o município de acordo com o oferecimento da Directoria desse estabelecimento de ensino superior” (MARANHÃO, 1937), aproveitando a estrutura física e pedagógica dessa instituição para a efetivação do mesmo. Essa, uma tônica que vai perdurar, até no século XXI, na oferta de educação aos povos do campo, qual seja: “criar” as escolas em espaços alternativos (igrejas, barracões, casa dos professores, sedes de sindicatos e de organizações camponesas, barracas improvisadas pelos comunitários) ou ofertar nos espaços ociosos de escolas elementares oficiais os níveis mais elevados de ensino (médio e superior).

Para as aulas práticas, fora estabelecido que fossem utilizados os campos experimentais daquela instituição de Ensino Superior, situado no Ingahura, na estrada dos *Vinhaes*, onde as professoras matriculadas chegavam transportadas por um caminhão. Neste local recebiam aulas de lavoura mecânica, sericultura, aulas de manufaturas de pequenas indústrias, vegetal e animal – ministradas pela Sra. Garcinda Passos Homem, esposa do Dr. Costa Homem (MARANHÃO, 1937).

Nas imagens dos momentos de aulas práticas registradas pelo Governo Municipal, fotos a seguir, é possível ver a operacionalização do curso, bem como o espaço formativo e os sujeitos do referido projeto.

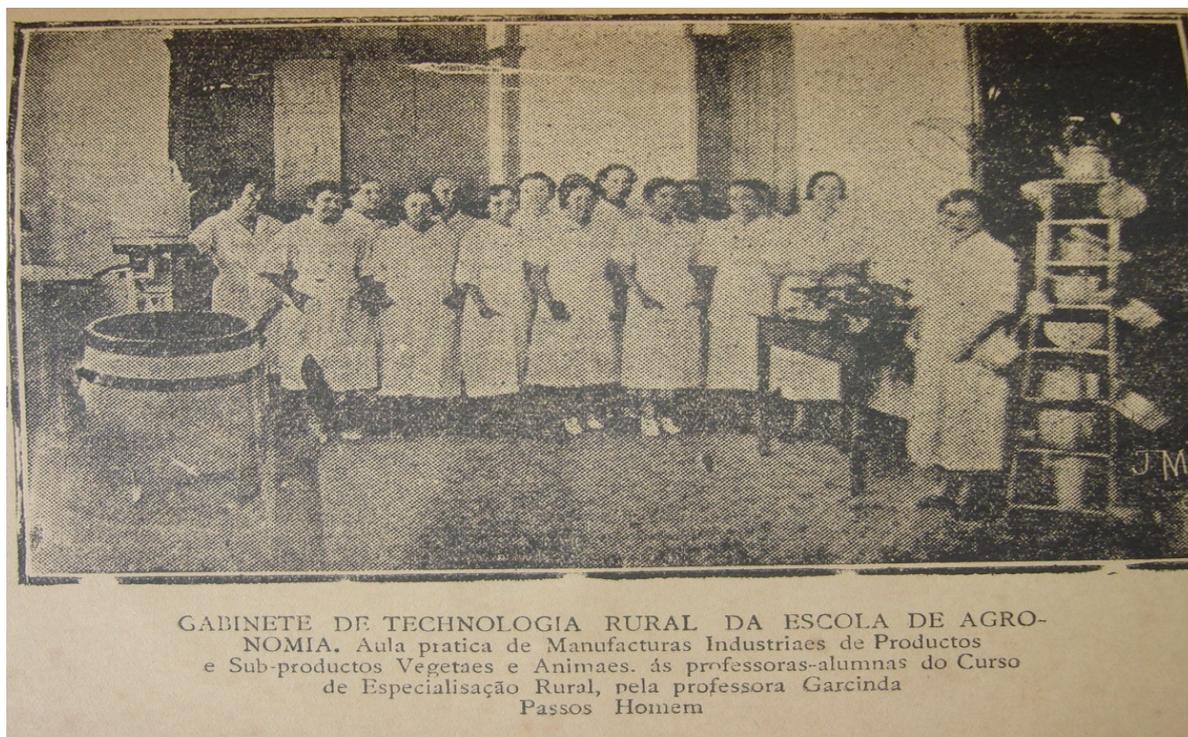


Ilustração 7: Gabinete de Tecnologia Rural da Escola de Agronomia – Aula prática de Manufaturas Industriais de Productos e Sub productos Vegetaes e Animaes às professoras-alumnas do Curso de Especialização Rural pela Professora Garcinda Passos Homem.



Ilustração 8: Amoreiral do Campo de Culturas da Escola de Agronomia – Aula Prática de Sericultura às professoras-alumnas pelo professor Bello



Ilustração 9: Campo de Culturas da Escola de Agronomia. Inghura. Estrada de Vinhaes. Aula pratica de lavoura mecânica às professoras-alumnas do Curso de Especialização Rural pelo professor Heitor Froes. Notam-se uma professora guiando o boi de tracção e outra segura à rabiça do arado

O Curso, portanto, não contava com um financiamento previsto em orçamento público. Fora concretizado a partir da parceria com a Escola de Agronomia do Estado, onde

foram oferecidos corpo docente e estrutura físico-pedagógica. Sob essa instituição, que se responsabilizou pelos gastos do Curso, pretendia-se erigir a identidade técnico-rural do curso, a partir dos saberes práticos que o constituíam.

É importante destacar que a defesa do pouco orçamento público do Estado fora usado como justificativa em outros setores do governo estadual para parcerias entre órgãos oficiais, bem como com instituições privadas através de subvenções e isenções fiscais. Sobre isso, relata Paulo Ramos (1938) que o Maranhão, apesar da grande riqueza e exuberância natural, não conseguia produzir. Dentre outros, por seu limitado orçamento, porém o Estado tinha cooperado com as entidades privadas no sentido de facilitar os meios de comunicação, difundir o ensino e incrementar o desenvolvimento das fortunas particular e pública (RAMOS, 1938). Essa cooperação baseava-se diretamente na concessão de auxílio monetário, ou mediante favores diversos, como isenção de impostos, taxas, etc. Novamente lembrar que essa é uma alternativa incentivada pelo Estado brasileiro até nossos dias, seguindo o receituário de instituir provedores, parcerias e estímulo a iniciativa privada quando da oferta de educação pública aos pobres, incluindo a educação do campo, diante de uma suposta falta de recursos.

Quando do início do curso, aberta as matrículas, inscreveram-se cerca de trinta professoras – o que, para os promotores do Curso, aparentava a expressão de grande interesse entre o universo de docentes. As professoras por ele formadas, segundo Diário Oficial de 11 de Outubro de 1937, passaram a ser chamadas de “Mestras Rurais de Agronomia do Estado” após colação de grau ocorrida no “Theatro Artur Azevedo, às 19 horas” do dia 17 de Outubro de 1937, onde as professoras das escolas municipais deveriam estar acompanhadas de seus alunos.

Tal registro de grande festa oficial de colação de grau contrasta com as queixas deixadas pelas docentes quanto ao curso, deixando de se explicitar a realidade profissional destas professoras no ensino primário rural. Além do que, põe à mostra a falta de unidade do discurso oficial quanto ao caráter e sentido da escola rural a ser assumida pelos governos municipal e estadual naquele momento, principalmente no tocante ao nível de prioridade que deveria se dar e que ficaria expresso na forma orçamentária.

Segundo relatos coletados pelo documento destacado, os docentes partidários da educação profissional receberam o Decreto com entusiasmo e críticas radicais ao ensino literário e à exaltação da produtividade do trabalho agrícola. Sobre isso, afirmara o documento que

as nossas crianças quasi sempre são brigadas com as matemáticas só procurando o estudo da História e da Literatura, sobrecarregando o cérebro ainda não desenvolvido em detrimento do raciocínio [...] Ele desconhece a nossa industria, o nosso commercio, as nossas manufacturas. Torna-se um improductivo porque só trabalha o necessário para o seu sustento particular quando podia ser um valor real na economia do Estado (MARANHÃO, 1937a, p.55).

No processo de construção desta mentalidade ruralista, a partir de uma educação ruralizada pautada no fomento de uma consciência rural para as crianças pobres, filhos dos camponeses, percebe-se que a concepção de ruralização do ensino implicava um distanciamento entre a idealização e a concretude sobre a natureza do homem rural, sua sociabilidade, condição de vida e cultura de trabalho. Fora construída uma imagem teatralizada e asséptica, que desconsiderava, sobretudo, a materialidade do trabalho para o corpo enquanto condição fundamental de hominização do ser e que, na sociedade do capital, assume o caráter de promotora da alienação, da exploração e do sofrimento humano (MARX, 1996). Nesses termos é que se evocava a edificação da chamada mentalidade ruralista nas crianças, visando maximizar a produção numa comunidade rural de feição harmoniosa e que fora ilustrado na citação abaixo:

Agora passemos a observar a criança que fez o curso primário numa escola ruralizada. Eil-a de volta, ao terreiro pobre do lar paterno. Contempla a velha palmeira de babassú e o cacho pendente brota-lhe na mente o aproveitamento das amendoas na confecção de manteiga vegetal ou na exportação do leite dellas próprias obtido. O mugido entristecido de “Mulata” e de “Creoula”, duas vaquinhas que fornecem leite aos seus irmãosinhos, desperta-lhe o desejo do fabrico de lacticínios, como a manteiga e o queijo, aproveitando-se o soro restante para a criação de porcos. Outra idéa surge, em consequencia: a fabricação de presuntos, chouriços, etc. O entusiasmo cresce e fortifica a esperança de dias melhores. Corre, a falar com os paes que estão cuidando da horta do sítio. Lá, ao contemplar as bellas couve-flores, o pepino, o tomate, o pimentão, o maxixe, lembra-se, logo, das conservas, typo Pickles. Volta, apressadamente, para o quarto de dormir, senta na velha cadeira de madeira bruta e apóia os cotovellos sobre a mesinha tosca, enfiando a cabeça entre as mãos. Medita. Passa em revista as scenas escolares, e a imagem respeitável da professora desenha-se, nitidamente, no cérebro aquecido pelo grande entusiasmo de que está possuido. Nesse momento, uma aurora de esperança banha-lhe a fronte completamente, e, do interior daquelle minuscuro homem, surge o futuro gigante de amanhã, trabalhador da grandeza do Maranhão e da unidade da Pátria (MARANHÃO, 1937, p. 21).

Desta forma, nessa imagem desenhada por linhas a-históricas tenta-se dissimular a lógica de divisão social do trabalho, a luta de classes, expresso, por exemplo, na diversidade da produção corporal por meio do trabalho camponês pobre, em que aquele é marcado pela crueza e intensidade do labor cotidiano que “impõe o cretinismo do ofício, a mutilação, o definhamento, a decadência do corpo” (BRÖHM, 2007, p. 345).

Porém, tais questões, somadas ao estado de carências extremas na forma de viver dos camponeses residentes da zona rural de São Luís e demais regiões do Maranhão nas décadas de 1930 e 1940, deixam de ser reveladas pelos imperativos da ideologia relativa à socialização primária e a educação formal, quando se tinha acesso. A imagem acima esconde, portanto, o corpo explorado pelo trabalho⁶⁶ penoso, que se intensifica num cotidiano assentado na negação de direitos humanos fundamentais, entre eles a educação e o lazer.

Silencia-se, assim, que não é a mudança de mentalidade que alterará as condições de vida e subsistência do trabalhador rural, se se mantiver a estrutura socioeconômica de produção da sociabilidade sob o capital. Cala-se acerca de que o “corpo mutilado” pelo labor sacrificado se prolonga de geração em geração em outros corpos operários, todos consagrados ao mesmo trabalho assentado no “vampirismo capitalista” (BRÖHM, 2007).

Este corpo produzido na lógica de exploração nasce de um todo social desigual que o reforça. Desta forma, a dimensão educativa dual fortalece esse quadro ao tentar imprimir uma naturalização do mesmo, omitindo e mascarando suas conseqüências na vida dos sujeitos historicamente oprimidos que vivem no campo. Relacionado a isso, ao discutir as contradições entre o projeto civilizatório burguês e o que é defendido pelo capital, Lins (1985, p. 125) afirma que

A classe que ‘exigia gigantes e que forjou gigantes’ freqüentou a escola da vida, da aventura, enfim a escola do capital (ENGELS, 1981, p. 252). Isso lhe permitiu dominar vários idiomas, assim como muitas técnicas. ‘É o capital a necessidade fundamental desta classe que subjuga a si todas as artes, todas as ciências e todas as virtudes (LINS, 2003, p. 125)’.

Em contrapartida, a classe que produziu as condições para o surgimento dos “gigantes burgueses” freqüentou uma única escola: a escola do trabalho. E essa visão, no âmbito da história da educação rural no Brasil, fora fortalecida e institucionalizada,

⁶⁶ Como aponta Bröhm (2007, p. 349), “É primeiramente pelo duro labor do trabalho penoso que o trabalhador é “educado” e é, pois no trabalho que ele produz e reproduz seu corpo como indício irrecusável de seu pertencimento de classe. O trabalho marca, com efeito, o corpo a um ponto tal que se pode ler sobre ele, por exemplo, sobre o esqueleto, as marcas do ofício, os traços da exploração de classes, os estigmas da opressão social. Pode-se mostrar deste ponto de vista, que as posturas do trabalho cotidiano, as atitudes repetitivas do trabalho mecânico, os gestos minuciosos das tarefas artesanais, os esforço físico dos trabalhos agrícolas deixam marcas que se imprimem no mais profundo do corpo. Enquanto suporte de inscrição social, o corpo é, pois, trabalhado, burilado, esculpido, deformado pelo labor da produção”.

sobretudo, no contexto das décadas de 1930 e 1940, não devendo ser tomada como algo natural⁶⁷.

A política de ruralização durante o Estado Novo mostra, então, sérias contradições que se chocavam com falas e ações difusas que foram implementadas para o campo durante o regime. A própria discordância entre o caráter da escola rural defendido pelo já veterano nas ações de educação agrícola, o Ministério da Agricultura – que defendia um ensino técnico-agrícola – e o Ministério da Educação e Saúde – que anunciava a chamada “escola rural típica”⁶⁸ – denotava o embate interno⁶⁹ que havia na definição dos rumos a serem traçados pelo governo. Disputas essas que expressaram visões que, embora gestadas em uma classe, saíram de lugares sociais diferentes. Em relação a isso, Mendonça (2007) afirma que

No período posterior a 1930, a correlação de forças no campo educacional incorporaria outros agentes e agências, mormente aquelas da própria sociedade política, tais como: Congresso Nacional que vetaria a concessão de verbas para o ensino rural básico nos estados; o Ministério da Agricultura e o recém-criado Ministério da Educação e Saúde. Os novos conflitos seriam portadores de uma evidente *dimensão política intra estatal*, que costuma ser secundarizada pela historiografia especializada, ao relegar as iniciativas do Ministério da Agricultura, prévias a 1930, ao estatuto de “inexpressivas” para a implantação do ensino rural no país (MENDONÇA, 2007, p. 43).

Apesar disso, a construção de escolas de ensino primário de uma forma geral fora uma questão enunciada nas ações deste regime no Maranhão. Segundo o próprio Paulo Ramos (apud RODRIGUES, 1993, p. 163), de uma forma geral, houve uma ampliação significativa dos números de escolas primárias entre 1937 e 1940, com perspectivas favoráveis à continuidade desta política nos anos seguintes. Como o mesmo afirmara,

É necessário fazer um ligeiro confronto da época que precedeu ao meu governo com o atual, nos destinos do Estado. Em 1938, possuíamos apenas 150 unidades escolares destinadas ao ensino primário. Em 1939, este ano se elevou a 191. Em junho de 1940, contamos com 231 unidades. E nos próximos anos, haveremos de

⁶⁷ “A força do capital manifesta-se em tais proporções, que transforma a desigualdade natural entre os homens em igualdade natural, assim como transforma a igualdade natural em desigualdades sociais. Isso só é possível a partir do momento em que se aprofundam as relações de troca e, portanto, a divisão do trabalho” (LINS, 2003, p. 23).

⁶⁸ Segundo Mendonça (2007), o Ministério da Educação e Saúde adotara no Estado Novo uma posição ambígua no tocante ao ensino rural, baseada na seguinte questão: “ensino rural através da rede escolar primária regular ou ensino rural enquanto ensino profissionalizante e especial, fora da rede regular” (MENDONÇA, 2007, p. 43).

⁶⁹ Em São Luís, neste contexto, quem tratava da pasta do ensino agrícola era a Diretoria da Produção Municipal, órgão que direcionava as políticas destinadas à ruralização do ensino, ramo considerado menor da educação por englobar substancialmente o trabalho manual (MARANHÃO, 1937).

construir, ainda, muitas escolas, tanto na capital, quanto no interior do Estado (RAMOS apud RODRIGUES, 1993, p. 163).

A ampliação fora, portanto, gradativa, o que permite o questionamento do fundamento real da revogação da construção das 18 escolas rurais anunciadas nos meses antecedentes à instauração do Estado Novo. Segundo o documento, foram postos ao fim, para todos os efeitos, os Decretos n. 231, de 23 de março, n. 236, de 2 de Abril e n. 254, de 13 de maio, todos do corrente ano de 1937. O que tratava da criação das escolas rurais fora revogado, passando a ser reconhecido como inexecutável e fora dos recursos do governo municipal. Segundo o mesmo, “§ - O Decreto n. 254, que criou 20 escolas rurais neste município é inexecutável por não se basear em dotação orçamentária vigente e nem tão pouco em crédito extraordinário para a construção das escolas rurais que patrocina e nem tão pouco para a sua instalação e funcionamento” (MARANHÃO, DIÁRIO OFFICIAL, 1937, PROJECTO Nº 10, p. 01).

O decreto que tratava da criação do Curso de Especialização para as docentes foi cancelado, por esse não se encaixar “[...] dentro dos moldes equitativos na distribuição das disciplinas, transformando-se antes numa coação injusta do que num instrumento de seleção administrativa prevista no parágrafo 2º art.170, da constituição da República” (MARANHÃO, DIÁRIO OFFICIAL, 1937, PROJECTO Nº 10, p. 01). Tal fato, segundo este escrito oficial, tornara o decreto inviável e irrealizável “[...] pelo adiantamento de sua execução e pelos graves danos causados não só as professoras Municipais como aos alunos das escolas que ficaram privados dos ensinamentos regulamentares para o presente ano letivo” (Ibid, p. 01).

Desta forma, o curso teve apenas uma turma de professoras que, ao seu fim, retornaram aos seus trabalhos sem assumir a “missão” que fora-lhe dada por força da formação especializada. Como indenização para as professoras de prendas que “foram forçadas” a frequentar o Curso, a Prefeitura fora obrigada a adicionar-lhe mais doze meses ao seu tempo de serviço, a título de compensação. Além disso, o quadro de professoras de prendas, que havia sido cancelado em detrimento do novo *status* alcançado com a nova formação de professoras especializadas, retornara à condição oficial. Desta forma, fora determinado que estas professoras voltassem a ocupar os Grupos Escolares a que pertenciam, todos os dias de aula, tornando sem efeito a portaria nº 08 da Directoria da Produção, Indústria e Patrimônio Municipal, publicada no Diário Oficial de 16 de Abril de 1937. Nesse sentido, essa ação fora considerada pelo governo estadual inexecutável, por

demandar recursos, principalmente no que tange à construção de 20 edifícios escolares em áreas rurais.

Percebem-se nítidas discordâncias entre a política adotada pelo Estado Novo no Maranhão para as escolas rurais e o que era anunciado em termos nacionais. Esses choques denotam que não houve, em alguns setores, uma nacionalização extremada das ações da União no Estado Novo em relação aos governos locais. Mendonça (2007) avalia que o ensino primário em geral e o primário agrícola em particular – sobretudo esse último – permanecia uma “terra de ninguém”, ou “terra de todo mundo”, ou seja,

objeto de ingerências múltiplas, desde o plano da política local à nacional, incorrendo numa “torre de Babel” em matéria de superposição de poderes e agentes: municípios, governos estaduais, governo federal e até a iniciativa privada, a Igreja, entidades da sociedade civil ou agentes diretamente envolvidos no processo, como pais de alunos, por exemplo (MENDONÇA, 2007, p. 45).

Portanto, apesar de se mostrar permeada por embates e discordâncias, a educação rural, nesse período, independentemente das variadas formas e metodologias assumidas, não esteve isenta do exercício do papel político-ideológico, entre outros: fixar o homem no campo, instruir tecnicamente e inculcar o valor do trabalho. Nesses termos, Mendonça (2007) traça a seguinte síntese de que

As escolas rurais – primárias, secundárias ou especiais – definiram-se como produtoras e reprodutoras das hierarquias sociais vigentes, sobretudo aquela que consagrava a *subalternidade do trabalhador do campo em relação aos demais trabalhadores* no país. Essa subalternidade adquiriu plenitude durante as décadas de 1930 e 1940, tendo sido apropriadas, ressignificadas e postas em prática enquanto políticas públicas, sob a justificativa de preservar a “brasilidade efetiva” ou o “autenticamente nacional”, ambos “localizados” no campo segundo seus enunciadores (MENDONÇA, 2007, p. 50 – grifos do autor).

Desta forma, estas intencionalidades são praticadas nas ações efetivadas e, sobretudo, nos silêncios relacionados ao número insuficiente de escolas e ausência de qualidade social nas existentes. Nas Memórias de Paschoal Lemme, publicadas em 1991 pelo MEC/INEP, encontram-se dados relevantes a contrapor a visão de que a escola urbana, contrariamente, à escola rural, teria sido privilegiada, ou que o problema da educação limitava-se ao campo. Esse educador afirma que:

Nem 10% das crianças que se matriculavam nas escolas primárias conseguem concluir os respectivos cursos, cursos esses que, como dissemos, em sua quase totalidade, não vão além de três anos, pois esse é o período máximo de escolaridade que oferece a grande maioria de nossas escolas primárias. Há,

portanto, uma tremenda evasão ou deserção escolar, isto é, há uma grande massa de crianças que apenas se matriculam nas escolas e as abandonam depois de freqüenta-las muito irregularmente ou de repetir vários anos uma mesma série sem obter qualquer aproveitamento razoável no ensino (LEMME, 1993, p.40).

Paschoal Lemme (1993, p.41) denunciava ainda a falta de escolas e o enorme contingente de crianças sem o aproveitamento efetivo desse ensino. Além disso, acrescentava: “e se tal fato se depreende de maneira tão gritante no exame dos dados globais para todo o país, ainda mais vivo se apresenta quando se consideram, separadamente, os números referentes às zonas urbana e rural”.

Em 1938, a matrícula geral no ensino primário brasileiro totalizava 3.108.176 alunos e apenas 218.983 conseguiam concluir. No ano de 1942, isso não se alterou muito, pois de 3.340.952 alunos matriculados, somente 267.072 concluíram seus estudos. Separando-se, em 1941, a zona urbana da zona rural, verificava-se que na primeira região ingressavam 666.507 alunos no primeiro ano e 39.920 concluíam o 5º ano. Mas, na zona rural, dos 807.948 matriculados no 1º ano, apenas 1.866 chegavam ao 5º ano (LEMME In MEC/INEP, 1993).

O número de analfabetos oscilava, em termos absolutos, no período de 1920 a 1940 entre, aproximadamente, 60% e 70%. A marca da exclusão do saber sistemático é uma tônica ilustrada pelos índices, que mesmo apresentando algumas modificações ao longo deste intervalo de 20 anos, mostra uma lentidão visível e a permanência de um quadro grave de distorções sócio-educacionais.

No caso do acesso à escola, por exemplo, o índice de meninos e meninas entre cinco e dezenove anos que freqüentavam a escola primária ou média era de cerca de 9% em 1920. Vinte anos depois, este número sobe para mais 21% (FAUSTO, 2008). É uma aparente expansão quantitativa, porém, socialmente revela o abismo atingido pelas políticas públicas oficiais, que põs a margem crianças, jovens e adultos, durante este período de 20 anos. Os dados citados são expressivos dessa realidade aviltante que teima em continuar no campo e nas periferias das cidades.

Atualmente, para se ilustrar essa continuidade, vivencia-se a ampliação da questão do analfabetismo funcional em que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008, aponta o número de 30 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, com menos de quatro anos de estudos completos em relação ao total de pessoas desse grupo etário. Nesse grupo, o Maranhão segue em quarto lugar, perdendo para Alagoas

(26,64%), Piauí (25,60%), Paraíba (23,15%), com o índice de 21, 03% de analfabetos funcionais (BRASIL in PNAD, 2008).

A história nos revela que mesmo a superioridade numérica dos povos do campo não foi o bastante para desencadear ações das políticas públicas para sanar a permanência de tais problemáticas. Tanto a oferta da educação, a construção de escolas, a formação dos educadores quanto o currículo escolar continuaram distantes da realidade camponesa e, quando foram minimamente ofertados, continuou numa estrutura elitista, urbana e voltada para o atendimento dos interesses capitalista de acumulação e expropriação do trabalho e da renda da terra.

4. 3 Ações e Contradições da Educação Rural entre 1937-1945: a quem coube a responsabilidade?

O projeto de ruralização do ensino, por meio do Curso de Especialização Rural, possuiu breve duração na política oficial maranhense. Isso permite discutir qual o tipo de posicionamento do poder público frente à oferta e manutenção das escolas rurais à população do Maranhão durante o período de vigência do Estado Novo. Nessa perspectiva é que se objetiva discutir os discursos e práticas que se efetivaram na realidade sócio-educacional destas escolas frente à intervenção federal de Paulo Ramos e as determinações do Estado Novo no que tange ao ideário ruralista na educação nacional.

Após a instauração do golpe de Estado de 1937, o interventor Paulo Ramos passara a caracterizar o período pré-Estado-Novo como “quasi anarchico” por ter produzido uma grave crise política que se fez pesar mais no setor educacional, segundo ele, *lócus* mais delicado da administração pública. Diagnostica a “bagunça” com o que teria encontrado nesse campo como decorrente de governos carentes de racionalidade administrativa e burocrática, que teria produzido o declínio econômico da capital e interior do Estado. Sobre o Município de São Luís, por exemplo, declarara que vivia, até antes do Estado Novo, em precaríssimas condições de funcionamento, atrasos de remuneração de diaristas e efetivos, falta de orçamento para serviços essenciais, entre outros (RAMOS, 1937; 1938).

No aspecto educacional, o ensino primário regular, por exemplo, vinculava-se aos governos estaduais. Porém, segundo Mendonça (2007), muitas vezes estes demonstravam pouco interesse ou se encontravam inadimplentes para custeá-los, o que os

empurrava às permanentes solicitações de auxílio financeiro da União. Sobre isso, em discurso oficial, Vargas declarou que aos Estados cabia a responsabilidade pelo ensino primário e que todos contraíram vultosos empréstimos, acima das possibilidades financeiras e que nem sempre aplicavam estes recursos no ensino público. Nesse sentido, lançou o seguinte questionamento:

Da avalanche de ouro com que muitos se abarrotaram, abusando do crédito, qual o numerário distraído para ampliar ou aperfeiçoar o ensino? Esbanjavam-no em obras suntuárias em organizações pomposas e, às vezes, na manutenção de exércitos policiais, esquecidos de que o mais rendoso emprego de capital é a instrução (BRASIL, 1987, p. 125).

Nos anos que antecederam à instauração do Estado Novo, como apontaram dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 1935, houve o decréscimo entre 1932 e 1934 no que se refere ao número de escolas rurais no Brasil. No montante geral de escolas primárias (comum e supletivo), as escolas rurais compreendiam cerca de metade das mesmas. Dera-se uma oscilação significativa nesse período que tendeu para a redução gradativa do quantitativo de escolas localizadas na zona rural, a saber: em 1932, havia 11.612 escolas; em 1933, 15.703; e, por fim, em 1934, reduzira para 9.880 (IBGE, 1935).

Outros dados significativos que põem à mostra as contradições presentes no âmbito do ensino rural referem-se aos principais resultados regionais sobre quantitativo de matrículas do ensino fundamental comum, que engloba também o ensino rural entre 1932 e 1935. Os dados estatísticos expressam que o Maranhão apresentou um número expressivo de matrículas no ensino rural em 1932, atingindo 10.427 entre as crianças menores de 08 anos, porém é notável a queda no que diz respeito às matrículas entre alunos na faixa etária de 08 a 10 anos, no mesmo ano. Entre 1933 e 1935, há um declínio de quase 40% do número de crianças menores de 08 anos matriculadas no ano anterior, apontando uma queda significativa.

EDUCAÇÃO

II — ENSINO PRIMÁRIO GERAL (COMUM E SUPLETIVO)

C) Principais resultados regionais

10. MATRÍCULA GERAL — 1932/1935

d) Discriminação, segundo a natureza do ensino e a idade dos alunos

γ) Ensino fundamental comum — Ensino rural e resumo

REGIÕES E UNIDADES FEDERADAS	Anos	MATRÍCULA GERAL									
		SEGUNDO A NATUREZA E A LOCALIZAÇÃO DO ENSINO E A IDADE DOS ALUNOS									
		No ensino rural					No ensino em geral (urbano, distrital e rural)				
		Menos de 8 anos	8 a 11 anos	Mais de 11 anos	Sem dis- crimi- nação	Total	Menos de 8 anos	8 a 11 anos	Mais de 11 anos	Sem dis- crimi- nação	Total
Maranhão.....	1932	10.427	2.201	57	—	12.635	21.360	6.709	1.198	—	29.327
	1933	3.814	7.311	5.714	—	16.839	7.135	14.156	11.684	—	32.975
	1934	2.223	4.869	3.692	—	10.734	5.824	13.209	10.179	—	29.212
	1935	2.387	4.702	3.476	—	10.565	5.421	12.143	9.111	—	26.675

QUADRO 4: Tabela relacionada às Matrículas efetuadas no Ensino Fundamental comum (ensino rural e supletivo) no Estado do Maranhão. Dados retirados dos “Principais resultados regionais referente à Matrícula Geral entre 1932 e 1935”. Fonte: Anuário Estatístico do Brasil 1932/1935. Rio de Janeiro: IBGE, 1935.

Dentro do projeto político do Estado Novo de estabelecer o controle administrativo e político dos Estados, a intervenção federal no Maranhão estabelecera, como no resto do país, a submissão do poder governamental do Município para as mãos do Estado. Desta forma, as determinações políticas deste setor de governo, no caso maranhense, passaram ao controle e orientação técnica da “Directoria de Obras Públicas do Estado”, com vistas a garantir organização e eficiência, questões que, segundo Ramos, o Poder Municipal deixava a desejar. A centralização do Estado fora umas das marcas pela qual o Estado Novo fez-se forte, e a mudança de quadros governamentais⁷⁰ para os de aliados ao regime fora a primeira providência (FAUSTO, 1977).

Anularam-se, portanto, muitas ações municipais planejadas até então em detrimento de um programa de governo construído em alinhamento estreito às determinações nacionais. No sentido de concretizar esta marca de governo, em 1939, o interventor Paulo Ramos viajara para a capital federal a fim de levar os diagnósticos

⁷⁰ O Prefeito Municipal da capital do Maranhão, Dr. José O. Sabóia Ribeiro, quando da instauração do Regime do Estado Novo fora destituído e o cargo entregue a Dr. Pedro Neiva de Santana pelo interventor federal (RAMOS, 1940).

elaborados nos três primeiros anos de sua gestão referentes às ações emergenciais e receber orientações gerais acerca do fortalecimento do regime através da eficiência de sua gestão local, com seu “programa de restauração econômica e financeira e de regeneração administrativa do Maranhão” (RAMOS, 1940, p. 05).

Neste programa de reerguimento da economia maranhense elegeram-se a agricultura⁷¹ e a educação como elementos-chave, cujas ações concentravam-se com certa ênfase no governo estadual. Apontara que a questão agrícola deveria ser prioridade, uma vez que a economia maranhense se apoiava neste setor e este se encontrava seriamente debilitado. Para tanto, solicitara junto ao Governo Nacional um maior investimento na modernização desse setor, com a introdução de um maquinário de maior qualidade, construção de campos de produção de sementes melhores⁷², ampliação de estradas, cooperação técnica de agrônomos vindos do Rio de Janeiro, a então capital federal, para auxiliar lavradores em suas culturas, entre outros.

Variadas políticas foram elaboradas que compreendiam desde o fomento da agricultura, da educação técnico-agrícola, até a administração e/ou controle de questões agrárias, como é o caso da política oficial de colonização do espaço nacional. Nesse caso, deu-se o incentivo à Colônia “Lima Campos”, criada em 1933, situada no município de Pedreiras, perto da Estrada de Ferro São Luís-Teresina, para facilitar escoamento da produção, e que fora composta por colonos assolados pelas secas periódicas do Nordeste, advindos especificamente do Rio Grande do Norte e Ceará (RAMOS, 1938).

A área total da Colônia compreendia 495 ha. divididos em 198 lotes, sendo que 08 lotes destes eram reservados para as diversas culturas realizadas pela Administração.

⁷¹ Como apontara Ramos (1938, p. 23), “O problema da agricultura, de maxima relevância, exigia solução imediata. A economia maranhense, que se estriba na produção agrícola, estava seriamente comprometida. Urgia, pois, o amparo dos municípios à agricultura. Tornava-se mister a criação de campos para a seleção de sementes, substituindo-se as atuais de valor depreciado, por outras de reconhecida aceitação comercial. O governo do Estado, por despacho de 19 do mês findo, aprovou o plano de amparo á agricultura, elaborado pela Sub-Inspeção Agrícola neste Estado, em cooperação com o Departamento Municipal, determinando que os municípios concorram com 5% das suas rendas para o custeio dos campos aludidos. Em breve, teremos assim, melhorada a nossa produção agrícola e assegurada nossa economia”.

⁷² “Em 1938, o Sr. Ministro da Agricultura designou uma comissão composta dos engenheiros-agrônomos João Maurício de Medeiros, então Diretor do Serviço de Plantas Têxteis, e Jayme Ferreira de Brito, do mesmo Serviço, para escolher, no Maranhão, uma zona que se recomendasse, terras para um campo de sementes. Depois de visitadas algumas zonas do Estado, escolheram, em Mata do Nascimento, município de Codó, na confluência dos municípios de Coroatá, Caxias, Pedreiras, Picos e Barra do Corda, os terrenos para a localização do referido campo. Sem duvida, a localização em uma das mais promissoras zonas do Estado, o campo da Mata do Nascimento marcará êxito no fomento e melhoramento das principais culturas do Maranhão” (RAMOS, 1938, p. 10). “PEDREIRAS – Foram preparados neste município 20 Ha. de terras, destinados ao cultivo do algodão e do arrôz. A variedade algodoeira escolhida foi o “QUEBRADINHO”, que encontra nesta região seu verdadeiro ‘habitat’. A variedade do arrôz escolhida foi o “MATÃO VERMELHO”. A produção dessas sementes destina-se á distribuição gratuita entre os lavradores dessa região (RAMOS, 1938, p. 58)”

Havia neste espaço 150 famílias e um total de 650 pessoas, que trabalhavam na agricultura e tinham uma estrutura produtiva subsidiada por recursos estatais, dentre eles: instalações para beneficiamento da produção (arroz, cana-de-açúcar e mandioca), força motora (caldeira, máquina a vapor e eixo de transmissão), edifícios (Administração e Usinas), instrução (escolas de ensino primário para alfabetizar e ensinar noções práticas de agricultura), máquinas agrícolas, animais de tração e terras férteis (RAMOS, 1938, p. 60).

Era um espaço de produção que tinha sido construído em 1933 e, após isto, vivido sobre inúmeras carências resultantes da pouca alocação de recursos estatais. Na intervenção de Paulo Ramos fora anunciada uma valorização do governo estatal neste empreendimento, uma vez que a bandeira do Estado Novo para a zona rural baseava-se na máxima “Marcha para Oeste”, com o ideário colonizador dos chamados vazios demográficos (PRADO, 1995).

Ensinar o lavrador a usar racionalmente a terra e potencializar a sua produção, a fim de ampliá-la, fora assim uma idéia que atravessou políticas diversas de educação e produção agrícola no Estado Novo e que se manteve fortalecido nos anos do regime estadonovista. Instituições como o Instituto Cururupuense⁷³, localizado no município de Cururupu, estabelecimento de ensino secundário de caráter profissional e técnico, de regime misto, que se destinava à preparação de agricultores práticos, agrimensores e professores rurais, fora assumido enquanto órgão necessário a construção daquilo que se tornara a questão maior do Estado Novo para a zona rural, que era: “[...] fornecer a mocidade meios de bastar-se a si mesmo, e promover a própria subsistência pela habilitação profissional e propedêutica dada nos cursos que mantem” (RAMOS, 1937, p. 41). Para tanto, fora anunciado em 1938 que o mesmo estava “convenientemente aparelhado para o preenchimento de sua finalidade regulamentar” (RAMOS, 1938, p. 15).

Outra instituição de ensino rural assumida pelo governo interventor fora o Aprendizado Cristino Cruz⁷⁴, que estivera, segundo Ramos (1939), abandonada por longos anos pelo Departamento Agrícola.

A política de revitalização destas instituições põe à mostra a postura do Estado Novo, por meio dos interventores federais, em negar o *modus operandi* do governo anterior ao impor a reconstrução de ações até então omitidas ou pouco valorizadas e, com isso, garantir uma aceitação popular do novo governo, implantado via golpe de Estado.

⁷³ O Instituto Cururupuense fora criado em decreto nº 2 de 04 de Fevereiro de 1925 e reorganizado após ser incorporado ao Estado, pelo decreto nº 62 de 21 de Março de 1931, que lhe expediu Regulamento. Os Cursos oferecidos duravam cerca de 4 anos (RAMOS, 1937, p. 41).

⁷⁴ Tal Aprendizado fora detalhado no 2º Capítulo.

Além dessas instituições educativas, que tinham como missão instruir tecnicamente o camponês, fora também atribuída essa função aos serviços de assessoramento técnico. Nesse caso, cita-se como uns dos acordos firmados entre o governo estadual e federal, a partir de 1938, o envio de sete Agrônomos Regionais da capital federal, que teriam feito curso especial de culturas tropicais e subtropicais, para ensinarem os lavradores do interior do Estado do Maranhão “as noções de agricultura e os modernos métodos racionais de cultura”. Outro elemento do mesmo processo, fora a compra de máquinas agrícolas destinadas a levar progresso e desenvolvimento racional e econômico da agricultura.

Tais questões no projeto político de Estado partiam da defesa de que é necessário aculturar o camponês ignorante que, porém, é dotado de força física de vencer as adversidades do seu habitat natural, mas que precisa ser instruído a utilizar esta força a serviço da Pátria. Vargas discursara em defesa desta inculcação ideológica, ao afirmar que

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 vêmo-lo quebrantado pelas moléstias tropicais, enfraquecido pela miséria, mal alimentado, indolente e sem iniciativa, como se fosse um autômato. Daí esse espectro farta alimentação e trabalho compensador; criei-lhe a capacidade de pensar, instruindo-o, educando-o, e rivalizará com os melhores homens do mundo. Convençam-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 (BRASIL, 1987, p. 124).

Vargas, contudo, não discute o tipo e a qualidade desta educação, que longe estava de ser igualitária para as diversas classes sociais. Cumprindo o projeto político nacional, que se baseava teórica e metodologicamente no enunciado acima, o interventor Paulo Ramos, em relatório oficial endereçado ao presidente, chama a atenção da necessidade de se fomentar o ensino prático, baseado naquilo que o mesmo denominara de “manualização”. Justifica este fato apontando que “A simples escola de instrução perdeu todo sentido” (RAMOS, 1937, p. 66).

Desta forma, não caberia à escola instruir teoricamente os indivíduos, mas instrumentalizá-los nas artes da “manualização”, do ensino para o labor cotidiano e útil à sociedade. Tal questão aproxima-se daquilo que Adam Smith defendeu como a “forma de evitar a degeneração completa do povo em geral”, qual seja: a defesa da divisão do trabalho

através do ensino popular pelo Estado em “doses prudentemente homeopáticas” (MARX, 1996, p. 476).

A divisão do trabalho pauta-se, fundamentalmente, na divisão do acesso ao saber determinado pelo viés classista. Nesse sentido, Marx (1996), em *O Capital*, Tomo II, acentua que o capitalismo injeta “exigências variáveis de trabalho”, defendendo ora o “indivíduo-fragmento” ora o trabalhador polivalente. Dessa última necessidade é que são justificadas as escolas politécnicas e agronômicas em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático⁷⁵ dos diferentes instrumentos de produção.

Seguindo esta lógica normativa, Getúlio Vargas afirmara que somente a alfabetização do povo não o isentaria da ignorância, e tampouco conformaria seu caráter. Para isso, defendera o ensino profissional e técnico como via favorável à consolidação de um “trabalho organizado”. Sobre o homem do campo nesta dinâmica, Vargas afirmara que é dever do Estado:

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 (BRASIL, 1987, p.124).

A preocupação em oferecer educação profissional nas escolas rurais visava a controlar as tensões e conflitos decorrentes desse modelo de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, servir de estratégia para controle da pobreza e sedimentar uma idéia de Estado Provedor Nacional através do consenso ideológico.

Nesse sentido, o ensino profissional seria destinado aos chamados “pés-descalços”, ou seja, teria como público-alvo os filhos da camada popular com o objetivo de montar um “exército de reserva” com um quantitativo considerável, o que justifica a proposição do Curso para as professoras primárias em São Luís.

⁷⁵ “Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agronômicas, outro são as *écoles d’enseignement professionnel*, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores. Mas tampouco há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem estão na contradição mais diametral com tais fermentos revolucionários e seu objetivo, a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova (MARX, 1996, p. 115)”.

A política de educação do Estado Novo veio fortalecer, assim, o discurso em prol de uma educação técnica destinada tanto às crianças pobres do meio urbano, quanto àquelas que residiam no meio rural no Maranhão, fato observado desde o início do século XX. O objetivo desse interesse era, entre outros, traçar os novos rumos ao desenvolvimento econômico-agrícola do Estado.

Nesta mesma perspectiva, dera-se o fomento da construção das chamadas “escolas operárias” ou “escola para pés-descalços”. Sobre isto, Luís Rego afirmara

ser preocupação do Interventor em criar escolas para os menos favorecidos, manifestando grande interesse pela educação das crianças pobres. O referido educador continuou afirmando que apesar de o Estado não ter mandado construir ainda prédios adequados para o funcionamento dessas escolas, o faria oportunamente, dentro da seqüência de construção de prédios escolares. Esse mesmo professor afirmara ainda que não poderia ser esquecido que, na Capital já se encontravam funcionando a ‘Escola de Alfabetização João Matos’ e a ‘Escola Operária Darcy Vargas’, entregue para os menos favorecidos. Esta última, concluiu ser uma singela homenagem que o Maranhão prestava a primeira dama do País, pelos seus gestos de cativante simplicidade e de inexcedível bondade para com os humildes e desamparados, atendendo a que é dever dos governantes, homenagear os que se tornam credores do apreço e da gratidão, não só das classes desfavorecidas da fortuna mas também de toda a coletividade, como exemplos edificantes de serem seguidos (REGO apud RODRIGUES, 1993, pp. 163-164)

As chamadas escolas operárias foram tomadas, portanto, como obras da caridade de governo, tanto que nestas instituições eram distribuídos livros, cadernos, roupas e calçados. Estas escolas foram pensadas pelo intelectual maranhense Nascimento de Moraes, que projetou esta idéia que se corporificou na Intervenção de Paulo Ramos. Segundo registros oficiais, em 1938, foram construídas três escolas para “pés descalços” em bairros da capital maranhense considerados populosos. Exercendo seu poder central e autoritário, o governador Paulo Ramos determinara que todas as Prefeituras criassem escolas para “pés descalços”, considerado, para ele, “[...] melhoramento de capital importância para a instrução no interior do Estado” (RAMOS, 1938, p. 24). De acordo com Ramos (1938, p. 15), “Dados os resultados animadores, o governo interessou os municípios no assunto, já atingindo, no nosso *hinterland* a perto de uma centena as escolas desse tipo”.

Vale ressaltar que a escola brasileira durante séculos foi organizada segundo padrões europeus, como tal modelo exigia níveis elevados de educação doméstica e de

educação coletiva, comparados aos existente no Brasil, o que, segundo artigo de Anísio Teixeira (1976, p.16)⁷⁶, fez nascer uma

...escola, mesmo a que se designava de popular, não era popular, mas tipicamente de classe média. Não era só a roupa, e sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos e de que não podia aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. O 'padrão europeu', cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes, média e superior, dormitava, esquecido, o povo.

O que se verifica, portanto, é que entre nós proclamava-se um ideal de educação afeito aos interesses do povo, porém, contrariamente, a escola se fazia inútil pela segregação na sua entrada e no seu interior, o que culminava com estatísticas negativas de permanência. Esta segregação dos “pés descalços” não se deu pela sua condição de pobreza ou por viverem na zona rural, mas devido às condições de sociabilidade levada a efeito pelo capitalismo em franca consolidação no Brasil. Pois, para aquela fase, interessava uma educação voltada à profissionalização e apropriada a perpetuar o modelo de desenvolvimento e a ideologia vigentes.

Anísio Teixeira (1976, p. 17) afirmara que quanto mais se proclamou o ideal de educação para todos, compulsória, mais a sociedade pelas suas forças conservadoras se contrapuseram a esse direito. Assim, mesmo instituindo uma escola dualista o governo brasileiro tratou de negar essa dualidade estrutural, fazendo o discurso da integração nacional. Porém, novamente, quando o povo buscou acessar essa participação política, ofereceu-se o mínimo. “E se a teimosia popular insistir pela frequência à escola, abrevia-se o período escolar, oferece-se o mínimo possível de educação, alega-se que tal se faz por princípios democráticos, a fim de atender a todos... contanto que o processo educativo perca os seus característicos perturbadores” (TEIXEIRA, 1976, p.17). Para o mesmo autor, “educar, no Brasil, transformou-se numa questão de formalidades técnicas legais, da mesma natureza das que regem a compra e venda de um imóvel...” (1976, p.20). Pode-se dizer que sustentado pela análise sócio-histórica, Anísio Teixeira previu a educação no Brasil, sob a lógica do mercado.

⁷⁶ Consultar artigo intitulado “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras”, publicado em 1976, pelo MEC, em que o autor faz críticas severas ao processo de expansão da escola no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construir as palavras finais, retoma-se Kosik (2002) que afirmara que, segundo a totalidade dialética, o conhecimento humano se processa num movimento em que cada início é abstrato e relativo. Tal imagem ilustra bem a intenção da pesquisa, qual seja: o esforço de superação das impressões imediatas sobre a política da educação rural no Estado Novo, através da problematização sistemática, a partir das “lentes” baseadas na história e dialética.

O caminho percorrido apresentou desafios que tem a ver com o objetivo de transposição das aparências, principalmente quando são utilizadas fontes oficiais que tem como forte caráter a construção das justificativas das políticas estatais, no que concerne os discursos e práticas. Carregam, assim, de forma velada, a marca da ideologia dominante.

Nesse sentido, a educação rural evocada no discurso de Estado, pela via da ruralização, no período em estudo, auto-atribuíu-se um caráter salvacionista e “missionário” no sentido de dotar o homem do campo de instrução para promover sua subsistência e aprimorar a técnica produtiva, eficazmente fixando-o ao meio rural. Tal ideário permeou o projeto de ruralização do ensino, camuflando intencionalidades político-econômicas que somente se tornam claras quando se empreende uma análise que articule elementos “falsamente desvinculados” da realidade da educação rural no Maranhão neste período, como é o caso da histórica concentração fundiária no Estado do Maranhão, forte poder político e econômico de donos de terras, comerciantes e burgueses industriais; fomento de uma política de desenvolvimento econômico de caráter urbano-industrial, política social de contenção, analfabetismo e miséria social no campo e na cidade. Tais questões permitem problematizar de forma mais profunda acerca da base ideológica que justifica as ações empreendidas pelos governos federal, estadual e municipal no âmbito da educação destinada ao camponês.

O planejamento de políticas educacionais rurais tem expressado a interligação destas dimensões que compõe o todo social capitalista. Economia e política estão, portanto, atreladas ao sentido da oferta ou negação da escola rural no Maranhão, e nas formas diversas que tem se apresentado no percurso histórico: salvação da ignorância e da “chaga social” do analfabetismo, lócus de instrução profissional através da inculcação da moral produtiva burguesa, escola improvisada e precarizada em suas estruturas física e pedagógica e, por fim, a escola do campo de feição urbanocêntrica .

Assim, o percurso de pesquisa da História e política da educação rural em São Luís, no período do Estado Novo, tempo de forte contexto autoritário assentado no discurso patriótico e trabalhista, evidenciou, um quadro complexo de determinações materiais e simbólicas das políticas do Estado direcionadas ao ensino rural no Maranhão, neste período.

Constatou-se que, o projeto de ruralização do ensino, implementado em São Luís, no ano de 1937, por meio do Curso de Especialização Rural, expressava o tempo de embates, em escala nacional, acerca do tipo de educação rural que serviria aos interesses hegemônicos em voga. Interesses, que tomavam sentido na raiz social e política dos grupos que pertenciam aos quadros dirigentes nas esferas estadual e nacional, de raiz agrária, em articulação com a burguesia industrial em ascensão. Além disso, deu-se a estreita relação com a dimensão do projeto político e econômico defendido pelos partidários do estadonovismo, que advogavam um modelo de modernização conservadora e autoritária como via de instauração do desenvolvimentismo que privilegiava, fundamentalmente, a urbanização e industrialização fundada no setor de bens de capital que, contudo, não deveria permitir a ocorrência intensiva do êxodo rural.

Nesse sentido, foi em tal contexto de correlação de forças agrário-industriais em que se forjou a defesa da ruralização da escola e, conseqüente ruralização do homem, por meio da inculcação da mentalidade ruralista, mecanismo considerado estratégico que alimentava o ideário político do desenvolvimento e o discurso maranhense da saída do marasmo econômico, por meio da educação agrícola-industrial.

A escola ruralizada, neste projeto político-econômico caracterizou-se, assim, pela expressão do confronto entre os interesses do grande capital sobre os interesses da pequena agricultura e organizações políticas dos trabalhadores do campo.

Deste modo, diante da expansão industrial e da demanda por educação nos centros urbanos, o campo ficou a mercê dos limites impostos pela política econômica, pela visão dos dirigentes governamentais e da burguesia que viam este lugar como um espaço do atraso, da pobreza, da falta de cultura, porém, necessário à indústria nascente.

Nestes termos, para a construção de uma proposta de ruralização da escola, no Maranhão, entraram em jogo questões diversas: como o jogo de interesses entre poder nacional e estadual, os projetos de “profilaxia social” formulados por grupos urbano-industriais calcados no ideário republicano; o projeto político-simbólico que se utilizava do ensino agrícola (elementar e médio) como meio de difusão de valores e códigos de comportamento que permitissem o “disciplinamento” dos homens, mulheres e crianças da zona rural objetivando torná-los, de forma pacífica e ordeira, força de trabalho do campo.

Tal questão parte da premissa de que a conservação do *status quo* passava pela consolidação do consenso ideológico que minasse as resistências e implantasse, assim, a aceitação e a consciência produtiva no campo.

O pensamento hegemônico nacional fomentara, portanto, o consenso ideológico a partir de uma política autoritária, residual e de feição civilizatória elaborada para o camponês. É nesse contexto que se deu o Curso de Especialização Rural que, tomando as professoras como missionárias da proposta salvacionista, pretendeu inculcar valores produtivistas nos chamados “pés descalços”, estes, “mentes” reconhecidamente adequadas à política contencionista, que pretendia internalizar nessa futura força de trabalho, uma *autoresponsabilidade* produtiva para edificação da “Pátria-Mãe”.

O Curso, portanto, defendia a idéia de que a população camponesa era assolada pela condição de carências extremas, por acomodar-se e manter-se como “peso morto” improdutivo. Era visto como meio de inculcar nas crianças, em tenra idade, atitudes e valores do labor intenso e criativo, onde a garantia de melhores condições de vida era sua responsabilidade. Desviava, portanto, a culpa pela produção histórica da miséria social no campo maranhense na falta de vontade de homens “ignorantes e bárbaros”.

Dentro desta lógica, a ruralização do ensino construíra-se através de uma dinâmica verticalizada, com forte teor pragmático, em que o trabalhador rural que residia naquele espaço fosse tratado como ser carente e atrasado, dentro de uma concepção evolucionista/otimista/pratriótica/entusiasta da educação, que o faria sair da condição de ignorância, segundo a ideologia dominante.

Esta carência pode ser caracterizada de formas diversas, predominantemente pelas adjetivações do homem rural, tido como: “[...] desnutrido (carente de alimentos), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o exterior), anônimo (carente de laços sociais e conscientes), ou avesso à solidariedade social” (CALAZANS, CASTRO & SILVA apud RIBEIRO, 2010, p. 168).

É importante expor, ainda, que ao longo das décadas de 1930-1940, no Brasil, houvera o que Mendonça (2007) definiu como o auge da “Ruralização do Ensino” ou do “Movimento Ruralista”, como prova disto o poder federal criou uma série de ações⁷⁷ que

⁷⁷ “[...] entre 1937 e 1945, inúmeras iniciativas públicas demonstravam que a *educação primária* efetivamente se *ruralizava*, consolidando-se um grupo de defensores do “*ruralismo pedagógico*”, através da criação de instituições capazes de compatibilizar o projeto de educação nacionalizante do Ministério da Educação, com os interesses regionalistas e localistas vigentes nos estados. Ilustram essa política medidas como: a) a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), cujos recursos seriam dedicados apenas à construção de prédios escolares; b) a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), peça-chave das políticas educacionais oriundas do Ministério da Educação; c) a implantação da Radiodifusão Rural, d) a criação do

objetivavam expandir a ruralização da educação primária. Tais iniciativas carregaram em si intensas contradições, visível, por exemplo, na construção de um quantitativo nacional de escolas rurais que não atendiam a demanda populacional neste espaço. Desta forma, a insuficiência e a falta de qualidade das escolas destinadas aos camponeses permanecem caracterizadas na precarização da oferta e atendimento até a atualidade, conforme demonstram as estatísticas atuais de desempenho da educação nos municípios maranhenses, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A maioria dos municípios ficou com índices entre 2,7 e 1,6, abaixo da média nacional de 3,8 e dos índices internacionais para as séries iniciais de ensino, que é de 6,0, assim, com poucas perspectivas de superação desse quadro até 2.022, dada a descontinuidade e falta de compromisso político dos governantes (MARANHÃO, 2008).

Apesar desse quadro e das imposições autoritárias e unilaterais elaboradas para determinar um modo de vida, produção e educação para o camponês, este não deve ser visto como sujeito coletivo passivo. É importante destacar que, no contexto maranhense, pós queda do regime repressivo do Estado Novo, há registros ricos relacionados a atuação do sindicalismo rural intervindo nos conflitos de terras, sobretudo no Vale do Itapecuru, entre 1950 e 1964.

Segundo Sousa (2010), os camponeses desta região atingiram um certo nível de organização sindical, tornando-se referência de resistência e luta classista, chegando a construir uma campanha de massa pela reforma agrária, articulando a base de trabalhadores rurais entorno de espaços de discussão política, como encontros e atividades coletivas, a exemplo do “1º de Maio”, em 1962, ocorrido em Coroatá, movimentações que nas décadas de 1960 e 1970, com a ditadura militar, será duramente sufocado. Nesse movimento de resistência, pós-queda do regime militar, emergem os movimentos sociais do campo que, no percurso de luta pela terra, pensam e praticam um outro modelo de educação campesina, que uma noção diferenciada de mundo, homem e sociedade, que entra, radicalmente, com o referencial de Educação Rural, ora pesquisado.

Conselho Nacional de Educação Primária (CNEP) e, finalmente, e) a realização da governista Conferência Nacional de Educação, convocada pelo próprio Ministro Capanema em 1941, com vistas a comprovar, a partir de estudos encomendados ao INEP, as precárias condições do *ensino elementar agrícola*. Malgrado as contradições que atravessavam cada uma dessas iniciativas verificou-se, no período, uma inegável ampliação da rede escolar rural do país (MENDONÇA, 2007, p. 47 – grifos do autor)”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luciano Aronne de. **O Rio Grande Estadonovista: interventores e interventorias.** (Tese em História). Unisinos: São Leopoldo, 2005.

ANDRADE, Beatriz Martins de. **O discurso Educacional do Maranhão na Primeira República.** São Luís, UFMA/ Secretaria de Educação, 1984.

ANTUNES, Ricardo (Org.) **A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BARBOSA, Juliana. **“PELA HORA DA MORTE”:** Os efeitos da Segunda Guerra Mundial no custo de vida em São Luís. (Monografia do Curso de Licenciatura em História). São Luís: UEMA, 2005.

BARROS, Antônio Evaldo Almeida. **A cidade na festa, a festa na cidade:** negociações e tensões nos festejos juninos na São Luís da primeira metade do século XX. Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH-SP – USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008.

BARROS, José D’ Assunção. **O Campo da História:** especialidades e abordagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BORON, Atílio, AMADEO, Javier & GONZÁLEZ, Sabrina (org.). **A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas.** CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2007.

BORGES, Vavy Pacheco. “Anos Trinta e Política: história e historiografia”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. **A Educação nas Mensagens Presidenciais:** período 1890-1986. V.I. Brasília: MEC/ INEP, 1987.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo.** Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar - PNAD,** 2008.

BRÖHM, Jean-Marie. “ ‘Depois de mim, o dilúvio!’ Imagens da morte e da negação do corpo em Marx”. In: NÓVOA, Jorge (org.). **Incontornável Marx.** Salvador: EDUFBA; São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão (1834-1889).** São Luís: SIOGE, 1984.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. “Para compreender a educação do Estado no meio rural”. In: TERRIEN, J. & DAMASCENO, M. (orgs). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papyrus, 1993.

_____. “Planejamento da Educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções”. In: KUENZER, Acácia; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da nossa época).

CALDART, Roseli. “Sobre Educação do Campo”. In: Anais do III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Luziânia, Goiânia, de 02 a 05 de Outubro de 2007.

CALDEIRA, José de Ribamar Chaves. **As Interventorias Estaduais no Maranhão: um estudo sobre as transformações políticas regionais no pós-30**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Unicamp, 1981.

CAMARGO, Aspásia de Alcântara. A Questão Agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964). In: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano V.3 – Sociedade e Política (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

CAMPOS, Marize Helena de. **Farrapos de algodão: observações acerca da economia maranhense na primeira metade do século XX**. In: Revista de Economia Política e História Econômica, n. 12, junho de 2008.

CAPELATO Maria Helena Rolim. “Estado Novo: novas histórias”. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.

CARONE, Edgard. **A Terceira República (1937-1945)**. São Paulo: DIFEL, 1976.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo, Cia. das Letras, 1987.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008

_____. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.

COLARES, Anselmo Alencar & NETO, Luiz Bezerra. **Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional**. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev6.html>. Acessado em 16 de Novembro de 2008 às 22:42.

CORREIA, Maria da Glória Guimarães. **Nos fios da trama: quem é essa mulher? Cotidiano e Trabalho do operariado feminino em São Luís na virada do século XIX.** São Luís: EDUFMA, 2006.

COTRIM, Livia Cristina de Aguiar. **O Ideário de Getúlio Vargas no Estado Novo.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Unicamp, 1999.

COUTINHO, Adelaide Ferreira, NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes & RODRIGUES, Sávio José Dias. “**A RURALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CAPITAL DO MARANHÃO: educação a serviço do capital**”. (Comunicação Oral). Maceió: Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da Sociologia da Educação, 2008.

D’ARAÚJO, Maria Celina Soares. **O Estado Novo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 2000.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do Engajamento: Trabalho, Prática Educativa e Consciência do Campesinato.** Fortaleza: EUFC, 1990.

_____. & BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.30, N.1, P.73-89, Jan/Abr, 2004.

DEZEMONE, Marcos. **Legislação Social e Apropriação Camponesa: Vargas e os Movimentos Rurais.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 42, julho-dezembro de 2008, (p. 220-240).

DINIZ, Eli. O Estado Novo: Estrutura de Poder, Relações de Classe. In: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano V.3 – Sociedade e Política (1930-1964).** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Empresário, Estado e capitalismo no Brasil (1930-1945).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

DOSSE, François. **A História em Migalhas: dos Annales à Nova História.** São Paulo: Edusc, 2003a.

DOSSE, François. **A História.** São Paulo: Edusc, 2003b.

FARIAS, Flávio. “A descoberta do Estado Brasileiro”. In: LIMA, Marcos Costa. **O lugar da América do Sul na Ordem Mundial.** São Paulo, Cortez, 2001.

FAUSTO, Boris (Org.). **História do Brasil.** SP: Edusp, 2008.

_____. (Org.). **O Brasil Republicano V.3 – Sociedade e Política (1930-1964).** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. A Revolução de 30. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em Perspectiva.** Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.

_____. **A Revolução de 1930**: historiografia e história. São Paulo, Brasiliense, 1972.

FAVERO, M. **Paschoal Lemme**: o educador e suas idéias. Brasil, 2004. (CBHE 3).

FERNANDES, Henrique Costa (1881-1929). **Administrações Maranhenses**. São Luís: Instituto Geia, 2003.

FERRETI, Sérgio F. “Multiculturalismo e Sincretismo”. In: MOREIRA, A. S. & OLIVEIRA, I. D. **O futuro das religiões na sociedade global**: uma perspectiva multicultural São Paulo: Paulinas/ UCG, 2008.

FIGUEIREDO, Adiel Tito de. **O Estado Novo e a educação no Maranhão (1937-1945)**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

FONTES, Virgínia. “Prefácio”. In: NÓVOA, Jorge (org.). **Incontornável Marx**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FURTADO, Celso. **O Longo Amanhecer**: reflexões sobre a Formação do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Ângela de Castro. **A Invenção do Trabalhismo**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

_____. A Construção do Homem Novo: o trabalhador brasileiro. In: GOMES, Ângela de Castro, OLIVEIRA, Lúcia Lippi & VELLOSO, Mônica Pimenta. **O Estado Novo**: ideologia e poder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

_____. OLIVEIRA, Lúcia Lippi & VELLOSO, Mônica Pimenta. **O Estado Novo**: ideologia e poder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GONZALEZ, Horácio. **O que é subdesenvolvimento**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GERMANO JR, Antônio Magalhães & FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Ruralismo e Práticas Cotidianas na Primeira Escola Normal Rural do Brasil**: A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte –CE (1934 – 1946). Goiânia: IV CBHE, 2006.

GUANZIROLI, Carlos. **O Porquê da Reforma Agrária**. Revista Econômica. V. 4, N. 1, p. 5-24, junho 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A Fundação Francesa de São Luís e seus Mitos**. Edufma: São Luís, 2000.

_____. **A Campanha da Produção (1948-1958)**. Associação Comercial do Maranhão: São Luís, 2004.

_____. **Educação na Baixada Maranhense (1822-1889)**. São Luís: SECMA, 1982.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. (coleção questões da nossa época).

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. Brasília: MEC, Inep, 1993.

LENIN, Vladimir. **As Três Fontes**. São Paulo: Expressa Popular, 2008.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Lauro de. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Brasília: Editora Brasília, 1979.

LINHARES, Maria Yeda e SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Terra Prometida**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LINS, Ana Maria Moura. **Educação Moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. “O Aprendiz de Feiticeiro e o Mestre Historiador: Quem Faz a História?”. In: BASTOS, Maria Helena Câmara & STEPHANOU, Maria (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil - Vol. 1**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MARTINS, Manoel de Jesus Barros. **Operários da Saudade: os novos atenienses e a invenção do Maranhão**. São Luís: Edufma: 2006.

MARX, Karl. Prefácio da 1ª Edição. In: **O Capital: crítica à Economia Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. Prefácio da 2ª Edição. In: **O Capital: crítica à Economia Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998

_____. **O Capital: crítica da Economia Política – Livro Primeiro: O processo de Produção do Capital**. Tomo II. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARANHÃO. **A Ruralização das Escolas Municipais da capital do Maranhão: seu alcance prático e eficiente para o desenvolvimento da Economia Maranhense**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1937.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: resultados do Estado do Maranhão; 2005-2007**. São Luís, 2008.

_____. **Plano de Erradicação do Trabalho Escravo no Maranhão.** Comissão Estadual de Erradicação do Trabalho Escravo: São Luís, 2008.

_____. **Solemidade da collação de grau das Mestras Ruraes de Agronomia do Estado.** Projecto nº 10. Diário Oficial de 14 de Outubro de 1937.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão.** São Luís: 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Fon-Fon e Seleta, 1970.

MARTINS, José de Sousa. “A valorização da escola e do trabalho no meio rural”. **Em Aberto:** Brasília: INEP, nº 09, set., 1982, pp. 7-17.

MATTOS, João. **Relatório apresentado ao Dr. Paulo Martins de Sousa Ramos governador do estado pelo Dr. João Mattos** – Director Geral da Instrução Pública. Maranhão: Imprensa Official, 1937.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. **A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci.** Campinas, SP: 2004 (Dissertação de Mestrado em Educação – Unicamp).

MEIRELES, Mário. **Junta Comercial do Estado do Maranhão.** São Luís: JUCEMA, 1995.

MELO, Sandra Maria Barros Alves. **Formação de professores:** o Instituto de Educação do Maranhão (1939-1973). (Dissertação de Mestrado em Educação - Unicamp). Campinas: SP, 2009.

MÉLO FILHO, Lilian Renata de. **O Centro Operário em Recife durante o Estado Novo (1937-1945):** educação e religião no controle dos trabalhadores. (Dissertação de Mestrado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MENDONÇA, Sônia Regina de. “**Estado e Ensino Agrícola no Brasil:** da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo (1930-1950)”. Associação Latinoamericana de Sociologia Rural – ALASRU, 2006. Disponível em: <http://www.alasru.org/cdalasru2006/17%20GT%20Sonia%20Mendonça.pdf>. Pesquisado em 12 de Julho de 2009 às 13h40.

_____. “As Bases do Desenvolvimento Capitalista Dependente: da industrialização restringida à internacionalização”. In: LINHARES, Maria Yeda (org.). **História Geral do Brasil.** Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

_____. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931).** São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

_____. **Agronomia e Poder no Brasil.** Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

_____. **A Industrialização Brasileira.** São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Estado e Educação Rural no Brasil:** alguns escritos. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2007.

MESQUITA, Francisco de Assis Leal. **Vida e Morte da economia algodoeira do Maranhão: uma análise das relações de produção na cultura do algodão (1850-1890)**. São Luís: UFMA, 1987.

MIRANDA, Cássio. **Serviço de Saneamento e Prophylaxia Rural do Maranhão**. São Luís, 1923.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

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: Editora UniJuí, 2007.

MONTELLO, Josué. **Reforma do Ensino Normal no Maranhão: Sugestões apresentadas ao Interventor Saturnino Belo**. Serviço de Imprensa Oficial, São Luís, 1946.

MOTTA, Diomar das Graças. “Luiz Rêgo”. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil**. RJ: EDUERJ, MEC-INEP/COMPED, 2002.

MURTA, Dr. José Gomes. **Relatório do Serviço de Sanidade Escolar do Estado do Maranhão**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1931.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. **PELAS CRIANÇAS DESVALIDAS: o Instituto de Assistência à Infância do Maranhão nas primeiras décadas do século XX**. (Monografia do Curso de Licenciatura em História). São Luís: UEMA, 2007a.

_____. **A Educação Higiênica em São Luís nas primeiras décadas do século XX**. (Monografia do Curso de Pedagogia). São Luís: UFMA, 2007b.

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

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, Jorge (Org.). **Incontornável Marx**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre. **Antropologie et développement: Essai en socio-anthropologie du changement social**. Paris/ Marseille: Karthala/ APAD, 1995.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. “Introdução”. In: _____, VELLOSO, Mônica Pimenta & GOMES, Ângela Maria de Castro. **Estado Novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

ORSO, Paulino, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues & MATTOS, Valci Maria (org.). **Educação e Lutas de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PAXECO, Fran. **As questões comerciais: A Instrução profissional**. Pacotilha: São Luiz, 1904.

_____. **Geografia do Maranhão**. São Luís: Typografia Teixeira, 1922

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. A era das escolas rurais primárias na Paraíba (1935 – 1960). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso (Org.) ; MACHADO, C. J. dos S. (Org.) . **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

PRADO, Adonia Antunes. **Conceitos de Homem e de Educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945)**. Educação e Filosofia. V. 15, nº 30, Jul/Dez 2001. (pp. 09-22).

_____. **Intelectuais e Educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a Formação do Professor primário Rural**. Revista Teias, V.01, nº 01, 2000. Disponível em [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path\[\]=17&path\[\]=19](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path[]=17&path[]=19) , Acessado em 15 de Dezembro de 2008 às 14:00h.

_____. **Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, 4 de julho de 1995 (p. 05-27).

RAMOS, Paulo. **Relatório apresentado ao interventor Dr. Paulo Martins de Souza Ramos**, ao presidente Sr. Dr. Getúlio Vargas sobre o exercício de 1942. Maranhão: Imprensa Oficial, 1943.

_____. **Relatório apresentado ao interventor Dr. Paulo Martins de Souza Ramos**, ao presidente Sr. Dr. Getúlio Vargas. Maranhão: Imprensa Oficial, 1941.

_____. **Relatório apresentado ao interventor Dr. Paulo Martins de Souza Ramos**, ao presidente Sr. Dr. Getúlio Vargas. Maranhão: Imprensa Oficial, 1940.

_____. **Exposição ao povo maranhense pelo interventor federal, Dr. Paulo Martins de Souza Ramos**, em 15 de Agosto de 1939. Maranhão: Imprensa Oficial, 1939.

_____. **A educação e o problema máximo do Estado-Novo**. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, fev. 1939.

_____. **Exposição ao povo maranhense pelo interventor federal, Dr. Paulo Martins de Souza Ramos**, em 15 de Agosto de 1938. Maranhão: Imprensa Oficial, 1938.

REGO, Luís. **Questões de Educação**. São Luís, Tipografia M. Silva, 1934.

_____. **Meu Desejo de Ser Útil**. São Luís, 1934.

_____. **Relatório**. São Luís, 1943.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira – a organização escolar**. São. Paulo: Autores Associados, 2001

RODRIGUES, Maria Regina Nina. **Maranhão: do Europeísmo ao Nacionalismo – Política e Educação**. São Luís: SIOGE, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RIZZINI, Irma. **História da Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 1993.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **“Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar eracionalidade científica”**. In: Caderno Cedes, Campinas, ano XX, n° 52, novembro/ 2000.

ROMERO, Mariza. **Medicalização da saúde e exclusão social**: São Paulo: 1889 – 1930. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

SALDANHA, Lílian Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

SAVIANI, Dermeval. "O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional". In SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José C. & SANFELICE, José L. (orgs.) **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

_____. & LOMBARDI, José C. "Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR): histórico e situação atual". **Educação em Revista**, n.º 34, dez./2001, pp. 135-146.

_____. & SANFELICE, José Luís (orgs.) **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. – Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

_____. **Estado e Educação no Brasil: perspectiva histórica**. In APUBH-SEÇÃO SINDICAL: I Congresso Nacional de Educação – I CONED, 1997.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEWNHAGEN, Ludovico. **Algumas ideias sobre a instrução pública**. Pacotilha: São Luiz, 15 de Fevereiro de 1904, p.01.

SHIROMA, Eneida Otto, MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio Vargas à Castello Branco**. Rio de Janeiro: Saga, 1982.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A Intentona Comunista de 1935**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SANT'ANNA, Sílvio L. "A cosmovisão dialético-materialista da História. In: MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

SOLA, Lourdes. O Golpe de 37 e o Estado Novo. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em Perspectiva**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.

SOUZA, Giane Maria de. **Educação para o trabalho**: os sindicatos amarelos e a pedagogia Estadonovista. (Dissertação de Mestrado em Educação). Unicamp: Campinas, SP: 2006.

SOUSA, Baltazar Macaíba. "Conflitos de terra e sindicatos rurais no Maranhão (1950 a 1964). In: CARVALHO, Claunísio Amorim (org.). **Pergaminho Maranhense**: estudos históricos. São Luís: Café & Lápis, 2010.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938.

VAZ, Delzuite Dantas Brito, VAZ, Leopoldo Gil Dulcio & VAZ, Loreta Brito. **Indícios de Ensino Técnico/Profissional no Maranhão**: 1612 – 1916. In: Revista HISTEDBR ONLINE, Campinas, n.34, p.97-107, jun.2009.

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

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIVEIROS, Jerônimo de. **História do Comércio do Maranhão**. São Luís: Associação Comercial do Maranhão, 1992.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação Rural em Perspectiva Internacional**: Instituições, Práticas e Formação do Professor. Ijuí: Editora UniJuí, 2007

ZARTH, Paulo Afonso. Entre a Tradição e a Inovação: as Primeiras Instituições de Ensino e Tecnologia para o Campo no Rio Grande do Sul. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação Rural em Perspectiva Internacional**: Instituições, Práticas e Formação do Professor. Ijuí: Editora UniJuí, 2007.