

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“SERTÃO – ESCOLA DO MUNDO”:
representações sobre mundo rural e educação
na literatura regional**

JAQUELINE VELOSO PORTELA DE ARAÚJO

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“SERTÃO – ESCOLA DO MUNDO”:
representações sobre mundo rural e educação
na literatura regional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa:

Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Orientador: Prof. Dr. Jadir de Morais Pessoa

JAQUELINE VELOSO PORTELA DE ARAÚJO

2005

**“SERTÃO – ESCOLA DO MUNDO”:
representações sobre mundo rural e educação
na literatura regional**

Dissertação defendida e aprovada em 16 de setembro de 2005, pela
Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa
Presidente da Banca

Prof. Dr. José Adelson da Cruz - UFG

Prof. Dr. Márcio Roberto Pereira Tangerino - PUCCAMP

JAQUELINE VELOSO PORTELA DE ARAÚJO

*A Anderson, companheiro
dedicado, paciente e afetuoso,
que me incentivou a olhar
sempre em frente e jamais
desistir da caminhada.*

*À minha mãe, pelo socorro nas
horas difíceis e pelas palavras
de encorajamento.*

Agradecimentos

A Jadir de Moraes Pessoa, orientador e amigo, pela confiança em meu trabalho. E ainda, pelos diálogos estabelecidos entre nós, desde a graduação.

Ao professor Marcos Corrêa da Silva Loureiro e José Adelson da Cruz, pelas contribuições enriquecedoras no exame de qualificação e nos diálogos realizados no decorrer do trabalho.

Ao professor Carlos Rodrigues Brandão, pelo incentivo, carinho e simplicidade que motivaram um outro olhar a respeito do campo e da educação.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Rurais (NERU). Nossas vivências representaram momentos de reflexão e aprendizagem acerca da vida e do homem do campo em Goiás. Um agradecimento especial ao Sílvio, à Aline, à Patrícia e à Denise pelos diálogos realizados e pela amizade construída.

Aos colegas de curso, principalmente, Juliana, Iara, Danúcia, Lenildes, Haroldo e Lucimárcia. Pelo apoio, incentivo e pela interlocução estabelecida.

Aos funcionários da Universidade, em especial: Rosângela, Rúbia, Rosa, Ana Paula e Luiz, sempre solícitos e cordiais.

Aos autores das obras analisadas: Hugo de Carvalho Ramos, Bernardo Élis, Carmo Bernardes e Bariani Ortencio, por possibilitarem-me partilhar de suas vivências. Sem as contribuições destes, não seria possível a realização do trabalho.

Aos meus pais, Socorro e Ancelmo. Aos meus irmãos, pelo carinho, compreensão e incentivo.

*Êh gente, ia agora a matutar,
sertão-escola-do-mundo.*

(Hugo de Carvalho Ramos)

SUMÁRIO

Introdução	9
1. Literatura e sociedade ou o esboço explicativo de uma realidade imaginária	12
1.1 Cotidiano e representação da realidade	12
1.2 Literatura como conhecimento representativo	15
1.3 A literatura como campo de produção cultural	18
1.4 Espacialidade e temporalidades	25
1.5 Os contadores e os causos	26
2. “A gente, quanto mais vive, mais aprende”	29
3. “Ninguém sofre necessidade daquilo que ignora”	44
4. “Se tudo quanto é menino vai estudar, quem é que amanhã vai pegar no duro”	67
5. “O senhor vê como andar vivendo no mundo, andando, a gente aprende tanta coisa? É a escola do mundo”	88
Considerações Finais	107
Referências bibliográficas	116

Resumo

O trabalho investiga os sentidos que a educação rural assume na literatura regional goiana, com o pressuposto de que as obras literárias expressam também “situações de aprendizagem”, enquanto apresentam a ambientação das narrativas, a caracterização das personagens, as condições de existência dos grupos sociais, os conflitos relacionais e as crenças religiosas. O objeto da investigação é a literatura regional goiana, tendo como referencial teórico-metodológico, para a compreensão das possíveis intersecções do campo educativo com o campo literário, as análises de Pierre Bourdieu, particularmente, os conceitos *campo* e *habitus*. As obras foram analisadas a partir de uma classificação em quatro períodos ao longo do século XX: Primeira República; primeiro governo getulista; 1946 a 1964; e período militar. No seu conjunto elas tipificam o sertanejo goiano, descrevem seu modo de vida, seus saberes, sua cultura; o que significa que dizem muito sobre educação, embora não enfoquem a necessidade da educação escolar na reprodução dos sujeitos e grupos sociais.

Abstract

The work investigates the directions that the agricultural education assumes in goiana regional literature, with the estimated one of that the literary compositions also express "learning situations", while they present the environment of the narratives, the characterization of the personages, the relationary conditions of existence of the social groups, conflicts and the religious beliefs. The object of the inquiry is goiana regional literature, having as referencial theoretician-metodologic, for the understanding of the possible intereseccion of the educative field with the literary field, the analyses of Pierre Bourdieu, particularly, the concepts *field* and *habitus*. The workmanships had been analyzed from a classification in four periods to the long one of century XX: First Republic; first getulista government; 1946 the 1964; e military period. In its set they qualify the country culture of the Goias State, describe its way of life, its to know, its culture; what she means that they say very on education, even so they do not focus the necessity of the pertaining to school education in the reproduction of the citizens and social groups.

Introdução

Certos temas às vezes parecem ser tão amplos e abstratos que remetem a um problema de difícil solução para quem busca equacioná-lo: por onde começar? Sertão, literatura e educação constituem-se como temas assim.

Inicialmente me propus discutir a pertinência da adoção da literatura como fonte para a pesquisa no terreno educacional, objetivando perceber qual é a educação referente ao mundo rural em Goiás, em momentos históricos considerados significativos para o processo de constituição da ruralidade em Goiás.

Todavia, deparando-me com a descrição de paisagens, de relações de trabalho, tipos sociais, situações de aprendizagem e outros aspectos constitutivos do modo de vida do homem do campo, percebi a materialidade que o sertão e os aspectos referentes à educação do camponês assumem por intermédio da escrita literária.

Procurei, ainda, verificar como a educação rural constitui-se no cenário pedagógico brasileiro, focando quatro momentos: Primeira República, período 1930-1945, período 1946-1964 e período pós-1964 até 1980.

Penso que a proposição do objetivo de apreender o que a literatura goiana afirma sobre os sentidos da educação no meio rural em Goiás requer problematizar a literatura, considerando que apesar de suas especificidades, ela pode ser explicativa de elementos tais como processo educativo, regionalidade, ruralidade, “goianidade”.

Dentre as questões que nortearam minha investigação assumem relevância as seguintes: há possibilidades de entender a educação sob a ótica da literatura? Quais as possíveis intersecções entre o campo literário e o campo educativo? Quem é o criador da obra literária: o autor ou o grupo social? A literatura constitui-se como fonte de aprendizado e de formação das mentalidades?

Parto do pressuposto de que a literatura não é criação casual do autor, mas constitui-se como produção cultural que manifesta a realidade na qual o autor se insere. O que se quer apreender são os sentidos que a educação assume através dessa forma de representação histórica, considerando que as obras literárias podem constituir-se como fonte de pesquisa.

Delimitando a educação rural como objeto do trabalho e a literatura regional goiana como *locus* da investigação, as perguntas iniciais que se estabelecem circundam a possibilidade de tomar a literatura como fonte de pesquisa no estudo dos sentidos que a educação assume para os sujeitos sociais imersos na ruralidade goiana.

Em meio às formas de projetar-se num universo simbólico a literatura ocupa um lugar de destaque. Desta forma, interessa investigar a educação a partir do que a literatura diz sobre a educação, ou seja, as representações sobre a educação presentes em obras literárias.

Organizei o trabalho em cinco capítulos. O primeiro refere-se à construção do objeto de pesquisa, apresentando a literatura como representação histórica da realidade. Nesse capítulo procuro explicitar concepções de diversos autores acerca da literatura como fonte de investigação. Apresento também o referencial teórico-metodológico, conforme a compreensão de Pierre Bourdieu a propósito do *campo literário*. É nesse capítulo ainda, que apresento os autores e obras adotadas como referencial de análise. Do segundo ao quinto capítulos procurei descrever os principais acontecimentos relacionados ao setor agrário no Brasil e em Goiás nos períodos demarcados, mesclando falas presentes na história, na educação e nas obras literárias.

As análises ora evidenciadas apontam para algumas questões que explicitam um desencontro entre o que se apresenta no plano das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do setor agrário e o cotidiano vivenciado pelos habitantes do mundo rural. Assim, considero pertinente destacar algumas considerações acerca de uma dualidade marcante entre campo e cidade, que se evidenciou durante a pesquisa.

- As políticas educacionais voltadas para o homem do campo desenvolveram-se em dois sentidos: um de qualificação de mão-de-obra e, outro de contenção dos fluxos migratórios campo-cidade;

- As políticas formuladas para uma educação rural, tradicionalmente, amparam-se em concepções urbanas sobre o processo educativo;

- Nos textos literários percebe-se a inexistência da escola como uma instituição necessária à reprodução do modo de vida camponês;

- Nas poucas passagens em que a escola é referenciada, trata-se de uma escola urbana. Os autores não relatam a existência de instituições escolares ambientadas no campo. Quem quer estudar deve deslocar-se para a cidade;

- Há uma valorização dos saberes cotidianos repassados de geração em geração. Também ganha destaque a ocorrência de “situações de aprendizagem”, a transmissão de conhecimentos, valores, crenças e ofícios, a partir das relações vivenciadas habitualmente pelos camponeses.

Na busca de resposta às questões apresentadas lancei-me no desafio de realizar uma leitura sobre a educação rural em Goiás a partir das mediações do campo literário. Para algumas questões encontrei possíveis interpretações, que ora apresento nesta dissertação. Porém, outras inquietações surgiram no decorrer da sua escrita, suscitadas em parte pela multiplicidade de aspectos constitutivos da problemática que apresento.

1. Literatura e sociedade ou o esboço explicativo de uma realidade imaginária

À primeira vista unir diversas formas explicativas da sociedade pode parecer a adoção de uma perspectiva eclética de interpretação da realidade. Mas não é o caso. Mesclar em um mesmo texto literatura, sociologia, história, eis um desafio que se impõe.

Devo dizer que, dentre as inúmeras possibilidades de apreensão do cotidiano, a que mais fascina é a literatura, mas sua adoção incorre nesse desafio que se principia na construção e explicitação do enfoque metodológico adotado como ponto de partida. É mister salientar que o metodológico aqui é referente ao método. E é o método empregado na pesquisa que pretendo tornar inteligível ao leitor.

1.1 Cotidiano e representação da realidade

Escrever sobre o cotidiano¹ não é fácil, apesar da banalidade atribuída ao termo por diversas vezes. O cotidiano como local de significações políticas, sociais, culturais, psicológicas, antropológicas, enfim, de múltiplas determinações, é uma categoria que se mostra, antes de tudo, histórica.

O cotidiano também pode ser apreendido como *locus* do vivido, no qual a história desenvolve-se, instituindo mediações relevantes ao entendimento da complexa realidade social. A vida cotidiana é, sobretudo, a vida da linguagem, uma vez que a mesma é construtora de “[...] imensos edifícios de representação simbólica que parecem elevar-se sobre a realidade da vida cotidiana como gigantescas presenças de um outro mundo” (BERGER e LUCKMANN, 2002, p.61). O cotidiano

¹ Ao discutir os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana Berger e Luckmann (2002, p.35-36) afirmam: “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente [...]. O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles”.

é a realidade, e essa realidade pode ser representada de diferentes formas, sejam essas representações: sociais, literárias, científicas ou religiosas dentre outras. E o pesquisador engajado no estudo de tais representações deve procurar estabelecer relações entre as particularidades e generalidades do objeto pesquisado.

Os conhecimentos aos quais esse texto se refere não são somente os conhecimentos relacionados à ciência. Trata-se de saberes relacionados a concepções de ciência, de mundo e de práticas sociais, e que, portanto, não são passivos em relação ao contexto do qual são oriundos, e a tais saberes não podem ser atribuídas as características de neutralidade ou de verdade absoluta. Assim, o único critério de verdade do conhecimento deve ser o de produção da vida, de reprodução da espécie, compatível à sobrevivência da humanidade, não sendo a ciência uma forma exclusiva de produção de conhecimento.

As ciências humanas, sociais e históricas sofrem influências dos sujeitos históricos, especialmente, pelo duplo papel de seus agentes que são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento produzido, sendo seus comportamentos e ações revestidos de uma significação objetiva. Disso decorrem, segundo Goldmann (1986), duas conseqüências, a primeira de que o caráter humano, histórico e social inerente ao conhecimento científico implica uma identidade parcial entre sujeito e objeto do conhecimento; e a segunda, que o pesquisador deve empenhar-se em relacionar os fatos sociais à sua produção teórica, bem como à contextualização histórica, econômica e social de tais fatos, embora isso não o exima de poder realizar somente um estudo parcial e limitado, uma vez que se ocupa da totalidade homem-natureza.

Cada agente, saiba ele ou não, queira ele ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo: porque suas ações e obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual não tem o domínio consciente, elas encerram uma 'intenção objetiva', como diz a escolástica, que sempre ultrapassa suas intenções conscientes (BOURDIEU, 2003, p. 65, grifado no original).

A assunção do duplo papel que o pesquisador tem nas ciências humanas, sociais e históricas torna necessária a consideração de que para conhecer teoricamente a realidade não se pode prescindir da compreensão de que os indivíduos constroem essa realidade objetiva e subjetivamente, uma vez que a sociedade em relação aos indivíduos é produto e produção.

Por ser o conhecimento fruto da relação sujeito-objeto, as propriedades do objeto confluem para sua explicação, não sendo possível a total adequação entre intelecto e objeto compreendido, visto que conhecer o mundo é inserir as coisas em um sistema de relações organizadas, num sistema de significações. Tais significações são sociais, produzidas em contextos históricos localizados, mediadas pela forma como os sujeitos sociais organizam sua realidade.

Os conhecimentos representativos produzidos pela sociedade têm significação histórica por serem fruto de atividade intelectual humana. Em seu processo de construção expressam representações da realidade em função de objetivos de classe, sendo, portanto, ideológicos.

A dominação não é o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes ('a classe dominante') investidos de poderes de coerção, mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendram na rede cruzada de limitações que cada um dos dominantes, dominado assim pela estrutura do campo através do qual exerce a dominação, sofre de parte de todos os outros (BOURDIEU, 2001a, p. 52).

A ideologia é vista como uma espécie de relação de poder que camufla a realidade no sentido de produzir mecanismos que dissimulem a reprodução das idéias da classe dominante. De acordo com Bourdieu (2001b, p. 10):

As ideologias, por oposição ao mito, produto colectivo e colectivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico, produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.

Essa reflexão de Bourdieu acerca do carácter ideológico que a cultura pode assumir conduz à afirmação de que os conhecimentos produzidos pelos homens

estão relacionados a interesses de grupos dominantes existentes na sociedade capitalista, como uma espécie de violência simbólica, entendida pelo autor como um sistema simbólico que exerce uma função política de imposição ou de legitimação, contribuindo na manutenção da dominação de uma classe sobre outra: “A violência simbólica é essa violência que extorque submissões que se quer são percebidas como tais, apoiando-se em ‘expectativas coletivas’, em crenças socialmente inculcadas” (BOURDIEU, 2001a, p.171).

Abordando a dominação como um processo histórico que se naturaliza e se reproduz através das práticas dos sujeitos e das instituições, Bourdieu descreve a violência simbólica da seguinte forma:

[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado (BOURDIEU, 1999, p.7-8).

De tal modo, a literatura também pode ser portadora de elementos que contribuam com tais formas de dominação, visto que a escrita literária define-se, ainda, como conhecimento representativo da realidade social, e dessa maneira pode expressar as contradições inerentes a tal realidade.

1.2 Literatura como conhecimento representativo

Para evidenciar o vínculo entre história e literatura é mister discutir a relação literatura e sociedade e a literatura como forma de representação simbólica dos aspectos cotidianos da realidade social.

A circulação por diversas áreas do conhecimento é uma opção adotada na construção do objeto de pesquisa, que se revela pluridimensional e que, por isso, deve ser interrogado com um olhar interdisciplinar. Essa construção é orientada pela relação, aqui considerada intrínseca, entre literatura e sociedade.

Embora possa ser questionada a validade de uma pesquisa como essa, que visa *a priori* extrair da literatura elementos demonstrativos de sua relação com a sociedade, seu valor, que não possui relação causal com nenhum pragmatismo, evidencia-se na medida em que vão sendo esboçadas considerações a respeito de seu processo de construção metodológica.

O cume da arte, em ciências sociais, está sem dúvida em ser-se capaz de pôr em jogo ‘coisas teóricas’ muito importantes a respeito de objectos ditos ‘empíricos’ muito precisos, freqüentemente menores na aparência, e até mesmo um pouco irrisórios. Tem-se demasiada tendência para crer, em ciências sociais, que a importância social ou política do objecto é por si mesmo suficiente para dar fundamento à importância do discurso que lhe é consagrado [...] O que conta na realidade, é a construção do objecto, e a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objectos socialmente insignificantes em objectos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objectos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto (BOURDIEU, 2001b, p. 20).

O ângulo pelo qual o objeto será apreendido é o da relação entre literatura e sociedade, buscando compreender a maneira pela qual a primeira reconstitui a segunda sob o signo da produção cultural.

Ao relacionar-se com seus pares o homem histórico produz cultura e passa a representar seu mundo. Suas representações são representações a respeito de sua própria vida, são expressões de sua realidade, são fruto de suas objetivações. Dentre essas objetivações a literatura é um sistema simbólico que assume uma importante função na apreensão da realidade pela sociedade, uma vez que a criação literária corresponde a necessidades humanas de representação do mundo, sendo assim considerada um elemento de civilização, por ser constituída a partir do entrelaçamento de diversos fatores sociais (CANDIDO, 2002).

Um texto literário, por sua plurivocidade, faz parte de um universo simbólico inerente aos sujeitos sociais construtores da realidade, e pode ser focalizado, por um lado, por seu aspecto de valorização da cultura; e por outro, pela recuperação dos diversos significados sociais estruturantes da cotidianidade.

Literatura e literatos aparecem aqui inseridos na arena das polêmicas e conflitos de sua contemporaneidade, são sujeitos e personagens das

histórias que contam. Se é verdade que o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma rede de ações e relações interdependentes, também é verdade que tal 'totalidade estruturada' permanece indeterminada, constantemente modificada pela atuação dos sujeitos. Ou seja, para a análise do testemunho histórico, seja ele qual for, deve-se sempre ter em vista que os sujeitos vivem a história como indeterminação, como incerteza, como necessidade cotidiana de intervir para tornar real o devir que lhes interessa (CHALHOUB e PEREIRA, 1998, p. 8-9).

A literatura é apreendida como produção cultural que compreende elementos da realidade, expressos, entretanto, em uma linguagem artística, contemplando uma forma de representação estética e figurativa, tanto como outras formas de conhecimento. Tal analogia pode ser notada em Ianni (1999, p. 10) que, ao discorrer sobre as narrativas sociológicas e literárias, afirma que:

[...] cabe reconhecer que a ciência e a arte podem ser tomadas como duas linguagens distintas, ambas compreendendo formas de conhecimento e imaginação. Ambas revelam algum compromisso com a 'realidade', taquígrafando-a ingênua ou criticamente, procurando representá-la, sublimá-la ou simplesmente inventá-la.

Porém, essa 'invenção' da realidade não deixa de expressar elementos presentes na realidade à qual o autor se refere, não sendo assim uma realidade inaugural. Ianni (p. 40-1) diz ainda que:

Enquanto todo em movimento, o texto sempre expressa, traduz, sugere ou induz alguma forma de percepção, compreensão, entendimento, representação ou fabulação. Mesmo que esteja radicalmente dissociado de qualquer 'contexto', necessariamente expressa ou induz algo que resulta do processo de elaboração realizado pelo autor, da sua criação. Como é óbvio, a criatura nem sempre se comporta como pretende o criador. Esse é o momento em que o texto pode revelar algo ou muito de uma situação ou conjuntura. Há ocasiões nas quais o texto pode ser uma excepcional síntese de tensões e vibrações, inquietações e perspectivas, aflições e horizontes de indivíduos e coletividades, em dada situação, conjuntura ou emergência. Nesse sentido é que algumas obras de literatura, assim como de sociologia, podem ser e têm sido tomadas como sínteses de visões do mundo prevalecentes na época.

A escrita literária pode evidenciar situações relacionadas aos indivíduos, à sociedade, à natureza, seus valores, suas crenças, seus modos de produção e sua educação entre outros. O que a narrativa literária explicita são representações de como o grupo social, por intermédio do autor, percebe indivíduos, sociedades, natureza, valores, crenças, modos de produção e educação.

A adoção da literatura como fonte de pesquisa pressupõe que as obras literárias realizem uma interlocução com o contexto social, emergindo de significações sociais apreendidas pelo autor em suas relações com a sociedade, ou seja, as produções literárias são expressão histórica da realidade social da qual são originárias, e, portanto, podem fornecer elementos que subsidiem estudos acerca da realidade à qual estão relacionadas. A literatura contribui dessa forma para a recriação e para o entendimento de diversos aspectos da realidade social.

1.3 A literatura como campo de produção cultural

Considerada como produção humana realizada por sujeitos imersos num tempo e espaço determinados historicamente e permeada pelas representações simbólicas que expressam o cotidiano de seus produtores, a literatura, como campo de produção de bens simbólicos e culturais, faz referências constantes à história, embora não seja seu reflexo, mas sim sua expressão. Isso pode ser evidenciado nas palavras de Bourdieu acerca do campo literário (1983, p.170-171):

É a história que, ao definir os meios e os limites do pensável, faz com que aquilo que se passa no campo jamais seja o **reflexo** direto das coerções ou demandas externas, mas uma expressão simbólica, **refratada** pela lógica total própria do campo. A história que existe depositada na própria estrutura do campo e também nos *habitus* dos agentes é o **prisma** que se interpõe entre o mundo exterior ao campo e a obra de arte, fazendo com que todos os acontecimentos exteriores, crise econômica, reação política, revolução científica, sofram uma verdadeira refração (Grifado no original).

Assim, se a literatura tem como apanágio a representação de elementos presentes na vida cotidiana da humanidade, pode ser adotada como fonte de pesquisa

principal nesse trabalho. Isso implica assumi-la como campo de produção cultural e adotar a perspectiva que a considera como campo de disputa, indagando ao próprio campo como ele se constitui nas relações que estabelece com outros campos. Mas o que isso quer dizer?

Quando se faz referência a um campo de produção cultural adota-se a perspectiva de campo presente no pensamento de Bourdieu. Para esse autor é importante tentar desvelar as relações que se processam entre o agente social e a sociedade, ou seja, suas reflexões voltam-se para a tentativa de superação do antagonismo entre objetivismo e subjetivismo presente nas ciências sociais. Bourdieu parte da analogia entre a produção dos bens materiais e a produção dos bens simbólicos, empregando termos comuns à economia (mercado, capital, lucro, empresa), tal problemática é discutida a partir de conceitos nucleares de sua obra, tais como *habitus* e *campo*.

Para Bourdieu o campo é uma situação relacional, e trabalhar segundo seu esquema interpretativo é adotar como referencial teórico metodológico a Teoria da Prática, que implica pensar nas relações que se processam entre a sociedade e os sujeitos sociais, ou seja, na mediação do *campo* e do *habitus* entre a estrutura e o sujeito. Tal esquema interpretativo sugere a apreensão do mundo social de maneira relacional:

É preciso, de fato, aplicar o modo de pensar relacional ao espaço social dos produtores: o microcosmo social, no qual se produzem obras culturais, campo literário, campo artístico, campo científico etc., é um espaço de relações objetivas entre posições – a do artista consagrado e a do artista maldito, por exemplo – e não podemos compreender o que ocorre a não ser que situemos cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros. É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam, e isso por meio dos interesses específicos que são aí determinados (BOURDIEU, 2001a, p. 60-61).

A ação do sujeito não é atividade simplesmente, em sua análise essas ações são dotadas de significação e orientadas pelo *habitus*, o qual se constitui como um princípio gerador das práticas dos sujeitos. Para Bourdieu (2003, p. 64):

O *habitus* nada mais é do que essa lei imanente, *lex insita*, depositada em cada agente pela educação primeira, condição não somente da concertação das práticas, mas também das práticas de concertação, posto que as correções e os ajustamentos conscientemente operados pelos próprios agentes supõe o domínio de um código comum e que os empreendimentos de mobilização coletiva não podem ter sucesso sem um mínimo de concordância entre os *habitus* dos agentes mobilizadores (profetas, chefes de partidos, etc.) e as disposições daqueles cujas aspirações eles se esforçam por exprimir (Grifado no original).

Outra categoria importante apresentada por Bourdieu é o *campo*, apreendido como um sistema simbólico, organizado como um espaço social² em que se estabelece uma luta concorrencial em torno de um objetivo comum aos agentes, nesse campo de batalha há um jogo de forças pela obtenção e manutenção de capital (simbólico), assim como pela disputa acerca de posições que permitam a determinado agente ou grupo representar os demais, garantindo legitimidade, ou seja, tendo o poder de dizer qual a verdade do campo. O campo para Bourdieu (1983, p. 89) é definido entre outras coisas

[...] através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos [...] e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo [...]. Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.

Quanto ao campo literário Bourdieu (1990) afirma que ele é ao mesmo tempo campo de forças e de lutas que objetiva transformar ou manter a correspondência de forças entre os agentes (autores, mercado editorial, leitores, críticos) que jogam pela consagração, distinção, pelo aumento de capital literário e pela autonomia do campo, mesmo situando-se em posições diferenciadas.

² O espaço social é “um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*. Dito isso, se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo coletivamente, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social [...]. O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um *ponto de vista*, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma *perspectiva* definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele” (BOURDIEU, 2001a, p.27, grifado no original).

O campo literário é um campo de produção cultural do qual fazem parte e situam-se em posições opostas consumidores e produtores de bens culturais, no qual são expressas diversas concepções de homem, mundo e sociedade relacionadas ao *habitus* dos sujeitos que produzem esse mesmo campo. Segundo Bourdieu (1996, p. 243):

A ciência das obras culturais supõe três operações tão necessárias e necessariamente ligadas quanto os três planos da realidade social que apreendem: primeiramente, a análise da posição do campo literário (etc.) no seio do campo do poder, e de sua evolução no decorrer do tempo; em segundo lugar, a análise da estrutura interna do campo literário (etc.), universo que obedece às suas próprias leis de funcionamento e de transformação, isto é, a estrutura das relações objetivas entre as posições que aí ocupam indivíduos ou grupos colocados em situação de concorrência pela legitimidade; enfim, análise da gênese dos *habitus* dos ocupantes dessas posições, ou seja, os sistemas de disposições, que, sendo o produto de uma trajetória social e de uma posição no interior do campo literário (etc.), encontram nessa posição uma oportunidade mais ou menos favorável de atualizar-se (a construção do campo é a condição lógica prévia para a construção da trajetória social como série das posições ocupadas sucessivamente nesse campo).

Bourdieu faz a análise da gênese e constituição do campo literário a partir do valor simbólico da obra e do artista. Nesse sentido são importantes as considerações de Candido (2002, p. 21):

[...] sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, e como tal sistema interessa ao sociólogo. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito.

Cumprido dizer que o autor de obras literárias privilegia, em seu processo de criação, situações cotidianas, e registra contradições, tensões, a formação social, seja de indivíduos ou de coletividades, e as relações que se estabelecem na sua cotidianidade. A linguagem utilizada pelo autor diz muito, embora nem sempre seja sua intencionalidade, do tempo e do espaço geograficamente determinados, assim como da realidade à qual está circunscrito, pois a linguagem está repleta de objetivações apreendidas e determinadas pela vida cotidiana, e é dotada de

significações que só adquirem materialidade se vinculadas ao universo simbólico no qual foram construídas.

O autor não está fora da vida cotidiana e ao produzir sua obra ele não se distancia da realidade, pois nela está imerso. Ele não é um indivíduo abstrato, mas um ser situado sócio-historicamente, um ser real que por meio do recurso lingüístico representa a realidade, transmitindo ao leitor seus sentimentos, convicções e ideologias. Deste modo, a literatura demonstra-se fundamental para a compreensão de processos correntes em determinados agrupamentos sociais, visto que recria aspectos culturais que exprimem a vida social de um povo.

As obras literárias não são simples reflexo da vida cotidiana, porém, não podem ser tomadas como pura ficção, sem qualquer vínculo com a realidade concreta. Embora não sejam fontes documentais, no sentido estrito atribuído pela historiografia tradicional, podem ser fontes alternativas, uma vez que os contos, poemas, romances etc., apresentam tamanha riqueza de detalhes que permitem ao pesquisador caracterizar tipos humanos, paisagens, valores, e apreender o modo de vida de determinados agrupamentos sociais.

A literatura apresenta diversos saberes, os quais através da reconstituição do campo literário goiano objetiva-se apreender. Essa apreensão não é simples, envolve a construção do objeto de pesquisa, articulando a análise das obras ao contexto social do qual as mesmas fazem parte e no qual foram produzidas. É preciso segundo Bourdieu (2001b p. 26-7), pensar relacionalmente, considerando que a construção do objeto,

[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

A lógica da linguagem literária é distinta da lógica científica de representação da realidade, porém não se pode negar que a narrativa literária seja uma forma de contar a história. Não obstante seja uma descrição da história sem

compromisso historiográfico, sem comprometimento com datas, personagens e fatos, o autor da obra recria a situação social por intermédio do grupo do qual faz parte. Assim, a literatura, nesse caso a literatura regional, é um bom instrumento para a compreensão da formação da identidade do povo local.

A poesia, os romances e os contos, apesar de não terem pretensão documental, trazem elementos para entender a sociedade, uma vez que estudar a literatura é estudar a história, é avançar rumo à compreensão dos caminhos de nossa formação cultural, considerando que a literatura é também uma forma de contar a história e, segundo Goldmann (1986, p. 25), “[...] estudar a história é primeiramente tentar *compreender* as ações dos homens, os móveis que os moveram, os fins que perseguiram, a significação que *para eles* tinham seus comportamentos e suas ações” (Grifado no original).

Dessa forma, estudar a literatura regional é uma maneira de apreender alguns aspectos peculiares da realidade local, digo a realidade do povo goiano. A referência ao local encerra aqui a perspectiva apresentada por Bourdin (2001, p. 36):

O local coloca em forma o mundo da vida diária, sendo ele próprio fundador da relação com o mundo do indivíduo, mas igualmente da relação com o outro, da construção comum do sentido que faz o vínculo social. Sua irredutibilidade se funda numa diferenciação radical entre a co-presença e a comunicação através dos dispositivos ou dos artefatos.

Através da literatura regional acredito ser possível captar elementos constitutivos da cultura, da identidade, dos tipos sociais característicos do lugar, bem como os valores componentes do sentimento de pertença a tal localidade. Essa assertiva confirma-se nas palavras de Pessoa (1996, p. 167):

[...] podemos conhecer muito sobre a nossa realidade social goiana através da nossa literatura. A relação entre campo e cidade, a organização social específica do sertão goiano, as relações de trabalho, de idades e de gêneros, as festas populares, a religião na vida da gente camponesa – tudo parece ter uma compreensão significativa nos nossos textos literários.

O que chamo aqui de literatura regional define-se não apenas pela dimensão da espacialidade, mas também pela significação de estilo articulador de

elementos tipificadores da cor local. Ao discutir a relação entre literatura e regionalismo Marchezan (1999, p.80) destaca que

A leitura e a análise do conto regionalista fazem-nos refletir que essa tendência literária, conforme vai arraigando-se como uma alternativa representativa da prosa de ficção nacional, passa a escolher, selecionar uma dada espacialidade a ser temporalizada pelas suas personagens. Tal atitude do fazer enunciativo no conto regionalista, na organização da sua espacialidade, leva-nos a afirmar que o espaço nos contos, no entretanto dos tempos, vai sendo retificado e/ou ampliado, aos poucos, até se configurar num espaço cada vez mais típico, regionalizado. Dessa maneira, o conto regionalista progride para uma íntima relação entre a ação das personagens e os espaços ocupados por elas.

É nessa interface entre as personagens, suas ações e os espaços sociais reconstituídos pelo autor, seja em contos, poesias ou romances que pretendo mergulhar, buscando formas de apreender as mediações que se fazem presentes nessa relação entre o texto e o contexto, no intuito de tornar compreensíveis os sentidos que a educação rural assume nas cenas narradas ou descritas pelos regionalistas goianos. Eis o objeto e a problemática desse trabalho que agora me esforço em relatar.

Os interesses que aqui estão em jogo não são de dotar a literatura de um caráter de comprovação da realidade histórica, pois para além da verificação dos acontecimentos históricos está o desejo de apreender o modo de vida do sertanejo goiano em suas relações com a natureza, com seus pares, com sua cultura, e nessa totalidade, decifrar como esses homens significam suas práticas de aprendizagens sociais, o que eu genericamente denominaria de educação.

Considerar a educação como uma prática humana formadora de sujeitos, localizados no tempo e no espaço, significa concebê-la como prática dotada de intencionalidade que extrapola os limites do espaço escolar e se desenvolve em todos os espaços sociais. A educação é aqui interpretada como uma prática preche de significações históricas e sociais, constitutiva e constituinte das relações que os sujeitos estabelecem entre si em suas vivências cotidianas.

1.4 Espacialidade e temporalidades

Os sujeitos das políticas e práticas educativas, que ora serão enfocadas, são os homens, mulheres e crianças que se situam geograficamente para além dos limites das cidades. Refiro-me à educação rural, ou educação das pessoas que habitam o campo brasileiro. Mais especificamente pretendo refletir acerca das educações proporcionadas aos camponeses que vivem ou viveram no Estado de Goiás, na primeira República; durante o governo getulista; no período 1946-1964, e de 1964 até o final da década de 1970.

É importante explicitar que o período macro referente à educação rural no Estado de Goiás é o século XX. Pensando acerca dos acontecimentos marcantes para a história de Goiás e para sua educação, no decorrer daquele século, delimitei quatro períodos específicos. Realizando, então, a partir da leitura da história e da educação de tais períodos, a escolha de autores e obras.

A escolha desses períodos justifica-se pela significação histórica que os mesmos representam no processo de constituição do que se poderia denominar ruralidade goiana.

Na Primeira República, tanto o mundo rural como a região do Brasil Central era percebida pelo imaginário popular como lugar de miséria, de atraso, com condições adversas para a sobrevivência, e cujos habitantes eram vistos como pessoas rudes, incultas e até mesmo julgadas inferiores aos habitantes das cidades.

Durante o governo getulista, engendra-se uma imagem do sertão e do rural como símbolos da integração nacional, como lugar para o qual se deve marchar, como extensão para o progresso.

O intervalo entre 1945-1964 é importante para entender o desmantelamento do ideário do sertão como panacéia para os problemas da nação e aparecimento de movimentos reivindicatórios pela reorganização da estrutura fundiária no país. Ao mesmo tempo esse momento é fundamental para a compreensão de um projeto desenvolvimentista de modernização conservadora que aí começa a esboçar-se, e que se institui no período posterior (1964-1980), que também será tomado em análise. A apreciação do contexto ditatorial é relevante para esse estudo à medida que a questão do rural assume um aspecto utilitário concernente

a um projeto agrário subjacente a uma lógica de tecnificação agrícola e contenção dos movimentos migratórios campo-cidade e, todavia, a educação popular assume novos contornos, bem como eclodem por todo o país movimentos contestatórios ao regime político instaurado.

A reflexão a respeito desses momentos envolve a análise sobre o significado das políticas de educação para o meio rural empreendidas pelo governo brasileiro nos períodos delimitados, sem perder de vista que a trajetória de tais políticas é relacionada a um contexto político, social e econômico.

Mescla-se à descrição dos períodos históricos, ora explicitados, a análise das obras literárias tomadas como referências para a compreensão dos sentidos que a educação rural assume em Goiás.

1.5 Os contadores e os causos

Quanto aos contadores, meus interlocutores nesse diálogo entre texto e contexto, foram selecionados textos cuja escrita literária se pode classificar como prosa regionalista, devido ao papel que tais autores ocupam no campo literário goiano.

A literatura em Goiás preservou um estilo caracterizado pela descrição dos hábitos, costumes, problemáticas e modos de vida do homem do sertão. Embora, na literatura nacional esse movimento se inicie cronologicamente no período final do século XIX, em Goiás ele só pode ser identificado nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Carneiro (1975), os autores e obras mais significativos de Goiás estão circunscritos ao ciclo da literatura regional, iniciada por Hugo de Carvalho Ramos.

Os aspectos regionalistas do campo literário goiano não deixam de se relacionar com a narrativa regionalista nacional, a qual

[...] tem a ver com a movimentação política de um Brasil em busca de uma interpretação capaz de lhe fornecer uma identidade de povo. [...] Sejam os conceitos de raça, etnia, usos, costumes, história, todos eles são propícios à formulação de uma identidade brasileira naquele momento e

afloram nos estudos da época, de que a corrente regionalista faz, indubitavelmente, parte (VICENTINI, 1997, p. 11-12).

Possuindo relação com a temática apresentada, os autores chamados a fazerem parte da presente discussão são Hugo de Carvalho Ramos, Bernardo Élis, Carmo Bernardes e Bariani Ortencio, contribuindo com obras que se inscrevem nos períodos tomados como referência para entendimento da educação rural em Goiás.

Hugo de Carvalho Ramos nasceu em 21 de maio de 1895 na cidade de Vila Boa, antiga capital do Estado de Goiás. Ramos começou seus estudos escolares em 1901, iniciando em 1910 sua carreira literária a partir da criação de artigos, contos e poemas. Em 1912 mudou-se para o Rio de Janeiro com o objetivo de conhecer grandes escritores, e em 1915 ingressou na Faculdade de Direito. Em 1917 publicou o seu único livro *Tropas e boiadas*, livro este bastante aclamado pela crítica nacional. No dia 12 de maio de 1921, mergulhado em uma crise depressiva cometeu o suicídio.

Bernardo Élis nasceu em 15 de novembro de 1915 na cidade de Corumbá de Goiás. Iniciou seus estudos escolares em sua cidade natal, transferindo-se posteriormente para a cidade de Vila Boa onde continuou seus estudos no Liceu de Goiás. Publicou seu primeiro poema (*A Chaminé*) em 1934 no jornalzinho do Grêmio Literário do Colégio, fundado por ele ao lado de outros colegas. Seu primeiro livro *Ermos Gerais* foi publicado em 1944, alcançando grande sucesso, tendo sido elogiado por escritores como Monteiro Lobato, Mário de Andrade e Tristão de Ataíde. O autor publicou diversas obras e teve seu trabalho notadamente reconhecido no cenário literário brasileiro, sendo empossado membro da Academia Brasileira de Letras. Faleceu no Rio de Janeiro em 1998.

Carmo Bernardes nasceu em 02 de dezembro de 1915 na cidade de Patos de Minas (MG) e faleceu em Goiânia a 25 de abril de 1996. Mudou-se com sua família para uma fazenda no município de Formosa (GO) quando ele ainda possuía cinco anos de idade. Seus escritos englobam vários estilos, incluindo crônicas, contos, romances e prosa memorialista. Publicou seu primeiro livro de contos, *Vida Mundo*, em 1966 e, seu primeiro romance, *Jurubatuba*, em 1972.

O “paulistinha” Bariani Ortencio nasceu em Igarapava, interior de São Paulo, em 24 de julho de 1923. Veio residir com a família em Goiás no ano de 1938,

na nova capital. Fez os cursos Ginásial e Científico no Liceu de Goiás e cursou o primeiro ano do curso de Odontologia. Foi alfaiate, jogador de futebol, lecionou matemática e foi comerciante. O autor é integrante da Academia Goiana de Letras, desde 1962, e faz parte das Comissões Goiana e Nacional de Folclore. Seu primeiro livro, *O que foi pelo sertão*, foi publicado em 1956.

As obras goianas que foram adotadas como fonte para essa pesquisa têm suas temporalidades e espacialidades entrecortadas pelos períodos anteriormente delimitados.

Para a análise da Primeira República foi escolhido o livro de contos *Tropas e boiadas*, de Hugo de Carvalho Ramos.

A análise do governo getulista foi feita levando em consideração as leituras das obras *Quarto Crescente – Relembrações*, de Carmo Bernardes e *Veranico de Janeiro*, de Bernardo Élis.

O tempo compreendido entre 1946 e 1964 tomou como referências analíticas as obras *Nunila*, de Carmo Bernardes, *Sertão – o Rio e a Terra*, de Bariani Ortencio e *Caminhos dos Gerais*, de autoria de Bernardo Élis.

Os livros *Vão dos Angicos* e *Sertão sem fim*, ambos de Bariani Ortencio e, ainda, *Jurubatuba* de Carmo Bernardes são tomados como referência para a apreensão do período que vai de 1964 até o final da década de 1970.

COLEÇÃO
BELAMOR

“A gente, quanto mais vive, mais aprende”

HUGO DE CARVALHO RAMOS

TROPAS e BOIADAS



Editora
UFG



AGÊNCIA GOIANA DE CULTURA
PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA

2. “A gente, quanto mais vive, mais aprende”

Falar sobre educação rural implica falar no homem rural, dado que sua especificidade é decorrente de sua vinculação ao contexto campestre.

As circunstâncias históricas que caracterizavam o campo brasileiro no período denominado pela historiografia de Primeira República ou República Velha (1889-1930), são de transitoriedade de uma sociedade baseada em um modelo agrário exportador para outro, urbano-industrial.

Nota-se que essa passagem não ocorreu de forma tranqüila e aconteceram muitos embates entre um setor da sociedade que defendia o industrialismo e outro que era a favor do ruralismo. O ruralismo ratificava a premissa de que o Brasil era um país com *vocação agrícola*, destinado a extrair suas riquezas da exploração das atividades agrícolas. Essa concepção relacionada a interesses de grupos ligados ao setor da economia agrária é entendida por Mendonça (1997, p.10)

[...] como um *movimento político* de organização e institucionalização de interesses de determinadas frações da classe dominante agrária no Brasil – tanto em nível da sociedade civil, quanto em nível da sociedade política – bem como aos conteúdos discursivos produzidos e veiculados pelos agentes e agências que dele participaram (Grifado no original).

Essa discussão situa-se como parte de um debate ocasionado pelas transformações políticas e econômicas decorrentes do processo de estabelecimento da indústria em uma sociedade sustentada em bases agrícolas, principalmente na produção e comercialização do café.

Após a Proclamação da República, o Brasil constituiu-se como República Federativa, o que fortaleceu os poderes locais, especificamente o dos “coronéis”, uma vez que o padrão autoritário foi marcante na cultura política brasileira, bem como nas relações de trabalho.

Para representar o período da Primeira República tomei para análise o livro de contos *Tropas e boiadas*, de Hugo de Carvalho Ramos (2001) que foi editado pela primeira vez em 1917. A obra, composta por 15 contos, apresenta o

universo sertanejo a partir da narrativa regionalista descrevendo de maneira poética a realidade do homem goiano, suas tradições, seus costumes, seu imaginário popular, ao mesmo tempo questionando as condições de vida dos personagens.

Sobre os mandonismos do coronelismo em Goiás, Hugo de Carvalho Ramos escreveu no conto *Gente da gleba*:

Entardecia quando o coronel, debruçado a espaços, impaciente, ao peitoril da janela, os viu chegar, enxotada a Pelintra à frente sob a sua carga humana. Um riso surdo de uma expressão maligna, indefinível, a repuxar-lhe os cantos da boca numa careta horripilante, e que deverá ser o mesmo riso de Pero Botelho às voltas com as almas do Purgatório, alumiu então o rosto do fazendeiro. Passou o dorso sardento da sinistra pelos beijos prelibando o gozo da vingança, depois comandou: – Amarrem o homem no curral, tirem-lhe os entraves do corpo, deixem apenas pés e mãos manietados (RAMOS, 2001, p. 148-149).

Dentre as várias maneiras de descrição da concentração do poder político e econômico nas mãos dos coronéis é possível citar algumas. Para Souza e Carneiro (1996), por exemplo, o coronelismo caracterizou-se pelo voto de cabresto e fraudes eleitorais. As autoras relacionam a eclosão de movimentos contestatórios tais como as revoltas de Canudos, da Chibata e do Contestado à concentração do poder econômico e político nas mãos dos coronéis e das oligarquias.

Silva (2001, p. 43), analisando os antecedentes históricos da Revolução de 1930, em Goiás, aborda a questão do coronelismo como uma forma política de mandonismo local remanescente dos tempos do Império e fundamentada no controle dos bens econômicos. A autora esclarece que tal política originou-se a partir da utilização dos títulos da Guarda Nacional criada logo após a Independência, para a defesa da Constituição e manutenção da ordem social. “Dominando a terra e os que nela trabalhavam, os proprietários rurais em Goiás estendiam seu domínio a todos os níveis da sociedade, com base nos mecanismos de funcionamento do coronelismo e do pacto oligárquico”.

O trabalho aparece nos contos de Hugo de Carvalho Ramos representado pelos tropeiros, camaradas, agregados, proprietários de vendas, arrieiros, boiadeiros, vaqueiros, carreiros e “homens da lei”, todos submetidos ao jugo dos fazendeiros e coronéis.

Geralmente, o empregado da lavoura ou simples trabalho de campo e criação, ganha no máximo quinze mil-réis ao mês. Quando tem longa prática no traquejo e é homem de confiança, chega a perceber vinte, quantia já considerada exorbitante na maioria dos casos. É essa a soma irrisória que deve prover às suas necessidades. Gasta-a em poucos dias. Principia então a tomar emprestado ao senhor. Dá-lhe este cinco hoje, dez amanhã, certo de que cada mil-réis que adianta, é mais um elo acrescentado à cadeia que prende o jornaleiro ao seu serviço. Isso, no começo do trato; com o tempo, a dívida avoluma-se, chega a proporções exageradas, resultando para o infeliz não poder nunca saldá-la e torna-se assim completamente alienado da vontade própria. Perde o crédito na venda próxima, não faz o mínimo negócio sem pleno consentimento do patrão, que já não lhe adianta mais dinheiro. É escravo de sua dívida, que, no sertão, constitui hoje em dia uma das curiosas modalidades do antigo cativoiro. Quando muito querendo dalgum modo mudar de condição, pede a conta ao senhor, que fica no livre arbítrio de lha dar, e sai à procura dum novo patrão que queira resgatá-lo ao antigo, tomando-o ao seu serviço. Passa assim de mão em mão, devendo em média de quinhentos a um conto e mais, maltratado aqui por uns de coração empedernido, ali mais ou menos aliviado dos maus tratos, mas sempre sujeito ao ajuste, de que só se livra comumente, quando chega a morte (RAMOS, 2001, p.107-108).

Em sua análise sobre a trajetória da luta por terra no Estado de Goiás, Pessoa (1999) refere-se ao coronelismo como um pacto político que envolvia o poder federal, estadual e municipal e, no qual o coronel era o elemento mediador entre as instituições políticas e a população do interior.

Outro fator importante a ser destacado é que a abolição do regime escravocrata e a conseqüente proibição do tráfico negreiro são elementos fundamentais para a penetração de imigrantes no cenário nacional. Conforme explicita Nagle (2001), a imigração foi um fator importante na reconfiguração do mercado de trabalho e das relações laborais, uma vez que a força de trabalho imigrante era qualitativamente diferenciada da população escrava.

Para Silva (2001), no que se refere às relações de produção em Goiás, havia de um lado os proprietários de terras e dos meios de produção, e de outro, arrendatários, agregados, camaradas e posseiros. Para a autora o término do regime escravocrata não representou a introdução do trabalho assalariado, ao contrário, foi instituído o regime de camaradagem que, em verdade, delineava-se como um regime de trabalho escravo de homens “livres”. Nota-se, porém, que a presença dos agregados nas propriedades era uma prática comum mesmo antes do fim do escravismo.

Os proprietários rurais, carentes de capital e técnica, passavam a trabalhar a produção juntamente com sua família e, por vezes, empregavam a força de trabalho de outros indivíduos livres. Quanto mais elevado se tornava o preço da mão-de-obra escrava, mais intensas ficavam as relações não-escravas e não-capitalistas de utilização da mão-de-obra. Em virtude dessas transitórias relações de trabalho e da carência de escravos, tornou-se comum a utilização do trabalhador agregado (CHAUL, 2000, p. 121).

É preciso ressaltar que a integração da agricultura goiana ao mercado nacional foi impulsionada pela implantação da rede ferroviária em Goiás, o que viria acontecer apenas em 1913, conforme é possível confirmar em Borges (2000a), Palacín e Moraes (2001), Pessoa (1999), Silva (2001), Chaul (1999, 2000, 2002) e, por último, em Campos (1982, p. 133), que destaca:

A expansão do capitalismo no período é associada à ampliação da economia cafeeira e conseqüente modificações na divisão social do trabalho, bem como na difusão da rede ferroviária. Em Goiás, por volta de 1914 – início da Primeira Guerra – o processo de expansão capitalista é já perceptível e a ferrovia se apresenta como desencadeador do processo, uma vez que ela vai tornar possível o produto goiano chegar ao mercado. Na medida em que a ferrovia se aproxima de Goiás, vai ocorrendo uma lenta, porém crescente, produção de alimento que é comercializado.

A implantação da estrada de ferro em Goiás representou o avanço da fronteira agrícola, a abertura de novos mercados, bem como ocasionou uma ampliação do processo de ocupação do território goiano.

Os textos de Hugo de Carvalho Ramos (2001) privilegiam a temática do mundo rural, sendo a ruralidade constitutiva de seus personagens. A descrição que o autor faz do sertão pode ser vista no conto *Mágoa de vaqueiro*:

O sertão abria-se naquela manhã de junho festivo, na glória fecunda das ondulações verdes, sombreado aqui pelas restingas das matas, escalonado mais além pelas colinas aprumadas, a varar o céu azul com suas aguilhadas de ouro; batuínas e xenxéns chalravam nas embaúbas digitadas dos grotões; e um sorvo longo de vida e contentamento errava derredor, no catíngueiro roxo dos serrotes, emperolado da orvalhada, a recender acre, e nas abas dos montes e encruzilhadas, onde preás minúsculos e calangos esverdinhados retouçavam familiares, ao esplendor crescente do dia, p.10).

O autor fala de sertão. Percebe-se nos contos de *Tropas e boiadas* que a afirmação do campo como um lugar para se viver dá-se em contraposição à civilização, o que pode ser exemplificado tomando um trecho do conto *A bruxa dos Marinheiros*:

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

Torna-se importante destacar a inserção de novos elementos na composição da economia goiana nesse período, a exemplo a estrada de ferro que passou a fazer a ligação do Estado de Goiás com o mercado nacional, tratava-se da viabilização do processo de urbanização e industrialização, que se assentava sob a indiscutível supremacia da atividade agropecuária na economia goiana.

Na sua primeira etapa em Goiás (1913-1922) a ferrovia acarretou modificações na área sul, principalmente em termos de produção agrícola, valorização fundiária, contingente demográfico e urbanização. [...] A produção agrícola na área de influência da ferrovia chegou a atingir a metade do total de arroz, milho e feijão produzido em todo o estado. A velha organização do complexo *agricultura de subsistência-pecuária-extensiva* foi se rompendo com a emergência do mercado, embora conservasse as antigas relações de produção no seio das grandes fazendas (ESTEVAM, 2004, p.82-83).

Em âmbito nacional, a participação de novos sujeitos contribuiu para o aparecimento de novas idéias no cenário social, assim como para o amadurecimento de organizações sociais e políticas, visto que o operariado urbano se tornara crescente em número e em organização, tudo isso em decorrência das transformações produzidas pela incipiente industrialização e urbanização que ocorrem no início do século XX.

Sobre o processo de industrialização no Brasil dos anos 1920, Nagle (2001, p. 26) afirma que começa a definir-se a passagem de um sistema agrário exportador para uma sociedade semi-industrial. Para o autor, a industrialização

[...] intensifica o desenvolvimento de novas camadas sociais – as camadas médias e o operariado, diversificando o tradicional e rígido sistema de estratificação social, bem como integra razoável parte da população no sistema produtivo. Enfim, é essa abertura de novos caminhos no processo produtivo a responsável pela explicação de muitos aspectos das novas orientações ideológicas que apareceram especialmente na década de 1920 (nacionalismo, catolicismo, tenentismo, ideologias educacionais etc.).

Nos anos 1920, a vanguarda e efervescência cultural marcaram os debates e movimentações que resultaram na consolidação do movimento operário, do Movimento Tenentista, na organização do Partido Comunista do Brasil e ainda do Movimento Modernista.

De um modo geral, os principais movimentos educacionais da época, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, incluíram nos debates sobre educação brasileira a importância da instrução popular em seus diferentes níveis. A respeito desses movimentos pedagógicos Nagle (2001, p.133-134) afirma:

Aceitando-se a idéia de que a sociedade brasileira do tempo passa de uma 'sociedade fechada' para uma 'sociedade aberta', torna-se necessário identificar o papel que a escolarização desempenhou, no sentido de favorecer ou dificultar a passagem. Diante do fenômeno de liberalização institucional, que provoca a abertura de novos caminhos no plano do pensamento e da atuação, é preciso conhecer o sentido da contribuição desse processo civilizatório, tanto sob a forma de padrões de pensamento quanto sob a forma de padrões de realização escolar. Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo).

Outro movimento importante, e, cuja compreensão considera-se fundamental, é o ruralismo. Esse ideário que também se expressa no campo pedagógico é intrínseco a uma lógica que atribui ao Brasil uma vocação eminentemente agrícola, reforçando-a e sendo reforçado por ela. A relação de tal fenômeno com a educação é explicitada por Nagle (2001) como correspondente ao processo de ruralização do ensino, disseminando a ideologia da “natureza” agrícola do país e atuando como instrumento de manutenção das populações rurais no campo. Nagle (2001, p. 40) ressalta, ainda, que o ruralismo era uma construção ideológica,

[...] um instrumento que dificultava alterações na estrutura econômico-social pela disseminação de mitos da idade do ouro e pelo avivamento de suportes saudosistas, em cujo cerne se encontrava a idéia de que a vida campestre representa o ambiente ideal para a formação de homens perfeitos, isto é, saudáveis, retos, solidários, respeitáveis. Nesse sentido é que o ruralismo representa um ponto de vista anti-urbano. Fundamentando-se na exaltação das vantagens ‘naturais’ da vida rural, difunde uma atitude pessimista, que encobre interesses contrariados pelo meio citadino.

No quadro econômico destaca-se ainda o esgotamento da extração aurífera, bem como a crise da hegemonia do setor latifundiário e a reorientação das forças produtivas à cafeicultura e ao extrativismo da borracha. Esses aspectos podem ser observados em Ianni (1996, p. 35-36):

A sociedade e a economia, a política e a cultura, o campo e a cidade continuam a transformar-se. Em fins do século XIX e começos do XX a Amazônia transforma-se no milagre da borracha. Simultaneamente, a economia cafeeira expande-se em diversas áreas do centro-oeste. E a economia açucareira espalha-se por outras regiões, além do nordeste; expande-se em São Paulo. Sucodem-se e confundem-se ‘ciclos’ econômicos, acompanhados de mudanças sociais, urbanização, surtos de industrialização, desenvolvimento de classes sociais, desafios e propostas políticas, criações culturais.

A economia agro-exportadora, baseada na grande propriedade privada, para reproduzir-se e dissimular os mecanismos de discriminação social utiliza-se da educação e da literatura na formação de agentes dotados de saber hegemônico para a disseminação dos interesses materiais e ideológicos da classe dominante. A

literatura, segundo Sevcenko (1999), circunscrita ao processo de transformação da sociedade brasileira na Primeira República pode ser considerada ela mesma elemento de mudança constituindo-se em veículo de um projeto de Estado, no qual a construção mítica tem um papel importante.

A produção de matrizes teóricas eficientes na manutenção e propagação de um ideário nacionalista já cristalizado no imaginário popular e, repleto de representações preconceituosas a respeito do homem brasileiro não dispensou a colaboração da intelectualidade do país. Esses intelectuais apresentavam-se como agentes de mediação entre as autoridades e a população, capazes de aglutinar as classes em torno de suas idéias, portadoras de um discurso fortemente nacionalista.

Juntamente aos ideais de construção de uma nacionalidade brasileira, os intelectuais professaram a educação como elemento fundamental para o avanço do processo político que estava sendo implantado no país (FONSECA, 1992, p.91):

Objetivavam, em sentido amplo, formar ‘elites bem-pensantes’ a fim de administrar o país e consolidar a construção de uma ‘consciência nacional’. Tal tarefa, contudo, implicava a consolidação de dois aspectos fundamentais: de um lado a conversão das ‘massas ignorantes’ e anárquicas, em povo ordeiro e produtivo e, de outro, a garantia de que as ‘elites’ se mantivessem aptas a entender os problemas de sua época, elaborando respostas adequadas e eficientes.

Cabe acrescentar, que em Goiás um dos instrumentos adotados pela intelectualidade para disseminar os ideais de nacionalidade foi a revista *A Informação Goyana*, fundada em 1917. De acordo com Nepomuceno (2003, p. 178) o mérito da revista consiste em:

[...] ter catalisado e dado organização racional a determinadas idéias que já estavam presentes no horizonte dos ilustrados de seu tempo, ter dado sentido prático a tais idéias e, finalmente, ter posto o potencial criador e criativo dessas idéias a serviço dos interesses de Goiás. *A Informação Goyana* buscou e conseguiu intervir nos rumos da política econômica traçada para Goiás em seu tempo. [...] Os intelectuais que escreveram essa revista conseguiram produzir e divulgar um conhecimento sobre Goiás, a fim de que ele se tornasse conhecido, admirado e discutido como qualquer de seus pares mais prósperos. Para esse grupo de intelectuais, a construção da nacionalidade e a da pátria geográfica eram coisas equivalentes; para esse grupo, era fundamental a integração do sertão e do litoral através de meios de transportes modernos, pelos quais circularia o

progresso. A implantação dos caminhos de ferro em Goiás instaurou um processo de crescimento econômico sem precedentes, e sua história confunde-se com a de *A Informação Goyana* (Grifado no original).

De acordo com Nepomuceno a revista cumpria, a serviço de um grupo de intelectuais, um papel político-educativo na construção da nacionalidade e da integração de Goiás aos quadros da economia nacional.

A discussão acerca da construção do Brasil foi incorporada pela intelectualidade brasileira dos primeiros anos da Primeira República e persistiu durante o Estado Novo.

A partir de 1915, o nacionalismo apoderou-se da cultura brasileira, transformando-se no tema predominante. Nesse momento, os valores dos primeiros tempos de República foram retomados, e os principais pensadores do período, que haviam sido esquecidos, encabeçados por Sílvio Romero, Nabuco, Jaceguai, Afonso Arinos, Mello Moraes, Silva Jardim, Raul Pompéia, Lopes Trovão e, principalmente, Euclides da Cunha, foram, novamente, valorizados (PEREIRA, 2002, p. 21-22).

Esses intelectuais apresentavam a proposta de construção de uma identidade nacional, possibilitada por intermédio da saúde pública, educação da população e rompimento com a tradição europeia. O ideário da modernização foi tomado como elemento necessário ao progresso do Brasil.

Não obstante, na literatura os ideais de nacionalidade são expressos com ambigüidade, à medida que são delineadas representações do homem brasileiro:

[...] podem-se detectar distintas direções em torno das representações do brasileiro: do índio alencariano, passando pela idealização do sertanejo de Euclides da Cunha, ao traço caricatural de Monteiro Lobato ou de Mario de Andrade, a imaginação nacional traçou retratos díspares e desencontrados do homem brasileiro (SANDES, 2000, p.18).

Euclides da Cunha é destacado como grande mentor da corrente de pensamento que via no regionalismo o ponto de partida para uma interpretação da realidade nacional, e que apresenta uma interpretação dual do homem brasileiro,

ratificando uma relação de antagonismo entre litoral e sertão. Sobre o habitante do sertão Euclides da Cunha (1999, p.142) afirmava:

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral. A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas. [...] É o homem permanentemente fatigado. [...] Entretanto, toda essa aparência de cansaço ilude. Nada é mais surpreendedor do que vê-la desaparecer de improviso. Naquela organização combatida operam-se, em segundos, transmutações completas. Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormidas. O homem transfigura-se.

Essa dualidade evidencia-se, por exemplo, quando se contrapõe a idealização do homem descrito por Euclides da Cunha e a representação descrita por Martins (1995, p. 22). Segundo Martins, desde tempos remotos, as palavras que servem para designar o homem trabalhador no campo, em várias regiões brasileiras, têm sentido duplo:

Referem-se aos que vivem lá longe, no campo, fora das povoações e das cidades, e que, por isso, são também rústicos, atrasados ou, então, ingênuos, inacessíveis. Têm também o sentido de tolo, de tonto. Às vezes querem dizer também ‘preguiçoso’, que não gosta do trabalho. No conjunto, são palavras depreciativas, ofensivas.

Estudando a educação na Primeira República e a constituição das bases ideológicas que forjaram a idéia do homem do campo como “Jeca Tatu”, Fonseca (1992) apresenta algumas expressões de menosprezo referentes aos homens do campo: matuto, caboclo, caipira, preguiçoso, fatalista, nômade, ignorante, passivo e submisso ao poder do coronel, expressões estas que corroboraram na construção de uma imagem duradoura acerca do trabalhador rural brasileiro.

Tais representações acerca do morador do campo adquirem expressividade na personagem “Jeca Tatu”, do conto Urupês, publicado por Monteiro Lobato em 1914. De maneira geral, o “Jeca Tatu” sintetizava a feição, até então, atribuída à nacionalidade brasileira, ou seja, o “Jeca Tatu” era a personificação de trabalhadores rurais, urbanos, imigrantes e ex-escravos, tal como explicita

Fonseca (1992). Sobre o estereótipo do “caipira” de Monteiro Lobato, Martins (1982, p. 15-16) afirma:

O caipira preguiçoso estereotipado no ‘Jeca Tatu’ de Monteiro Lobato contrasta radicalmente com a profunda valorização do trabalho entre as populações caipiras do Alto Paraíba, nas vizinhanças da mesma região montanhosa em que Lobato trabalhou como promotor público e fixou as impressões que definiram essa personagem. [...] As observações desse autor estão diretamente fundadas na valorização do modo de vida urbano contra o tradicionalismo agrário, o que constitui um dos núcleos da ideologia da modernização, que se estrutura no país ao menos desde o início do século, e que veio a ser um dos componentes básicos do extensionismo rural no Brasil.

A educação do homem do campo na Primeira República foi, antes, a adoção da escolarização como fator de produção de mão-de-obra adequada aos padrões urbano-industriais. Chama a atenção o fato de que mesmo após a Proclamação da República não havia por parte do governo uma política claramente definida para a educação das classes populares residentes no campo, ou seja, assim como ocorria em relação à educação dos habitantes das cidades, até então, a educação dos camponeses não estava entre as preocupações das autoridades.

Neste período, o processo de escolarização no campo pode ser caracterizado por dois aspectos, de um lado como consequência da redivisão social do trabalho no país que demandava dos homens do campo novas habilidades para que o setor agrário pudesse colaborar com a reprodução capitalista e, por outro lado, como forma de contenção dos movimentos migratórios internos e eclosão de problemas sociais nas cidades, causados pela ausência de infra-estrutura adequada para abrigar os exilados do campo.

É nesse momento que se observa pela primeira vez na história da educação brasileira um aumento da demanda por educação escolar, esta relacionada à necessidade de uma força de trabalho escolarizada. Bretas (1991) enfatiza que o fato mais considerável dos primeiros meses da República foi a criação de um ministério

próprio³ ao setor educacional. Bretas (p. 442) relata, ainda, que em Goiás, “[...] quanto ao ensino, nada de útil e efetivo se pode fazer nesse ínterim. Limitou-se à prática da rotina herdada do Império”.

Considero necessária a transcrição de um trecho de *Memórias de um botocudo*, no qual Bretas (2001, p.38-39) refere-se à ausência de escolas no Estado de Goiás:

Voltemos à época do bê-á-bá. Vamos tratar agora de coisas mais sérias e úteis: as escolas. Eu tinha já oito anos de idade e não conhecia uma escola. Naquele tempo, as escolas, tanto as públicas quanto as particulares, nas cidades e vilas do interior, funcionavam mal e com intermitência. O Estado nomeava um professor público para um lugar, retardava ele a assumir, ou criava casos com meninos, ou com os pais e, em seguida, pedia transferência ou simplesmente abandonava o cargo. Quando faltava o professor público, os pais se reuniam e arranjavam um professor, em geral um funcionário público, e montavam uma escola particular, paga mediante uma mensalidade estabelecida por cada aluno, funcionando, quase sempre, por pouco tempo, e por fim fechava-se a escola. Passavam-se meses até que outra surgisse, com professor público ou particular. Raras vezes uma escola funcionava por mais de um ano. Anápolis, cidade próspera, também sofria as mesmas dificuldades. Somente depois que as escolas passaram a ser regidas por mulheres, e o pagamento dos professores foi melhorando, é que as escolas passaram a funcionar com mais constância. Isto aconteceu a partir da década de 1920, justamente na época em que comecei a frequentar escolas. A primeira foi a de meu pai, que resolveu atender a insistentes pedidos das pessoas do lugar, ou porque a cidade estava sem professor público, ou porque o professor público não era competente.

Se nas primeiras décadas da República a educação não era percebida pelo governo e pela sociedade como uma necessidade social, a partir da década de 1920 a erradicação do analfabetismo e a instrução para todos os setores da sociedade transformaram-se em condições necessárias à marcha do país rumo ao progresso.

De fato, os intelectuais dos anos 1920, de acordo com Pagni (2000), viram na educação brasileira uma maneira de formar as novas elites para

³ “Para a nova pasta foi escolhido o General de Brigada Benjamim Constant Botelho de Magalhães, que deixou o Ministério da Guerra para assumir o novo cargo. Benjamim Constant, conhecido e reconhecido como notável professor da Escola Militar, líder republicano, e o principal representante da filosofia positivista no Brasil, e que por isso fazia da instrução e da educação a mola mestra de todo o desenvolvimento cultural e econômico de um regime livre. [...] Com muito afincio e desejo ardente de ver florescerem os negócios da instrução em sua prática, sob os princípios da filosofia positivista, longamente sustentados por ele, Benjamim Constant promoveu a reforma da instrução pública, que se firmou no decreto n° 981, de 8 de novembro de 1890” (BRETAS, 1991, p. 440).

constituírem a burocracia estatal e, concomitantemente, impulsionar a formação da nacionalidade por meio da cultura nacional e de uma educação moral sólidas, ou seja, a escolarização era considerada como instrumento para o progresso da nação e para a resolução de todos os seus problemas.

Embora o processo de escolarização das populações camponesas seja considerado nos primeiros decênios do século XX como tardio, descontínuo e desordenado (LEITE, 2002; CALAZANS, 1993), governo e sociedade da época, incomodados com os movimentos migratórios do campo rumo às cidades, viam a escola como fator de contenção do êxodo rural.

Pensada a partir de uma demanda capitalista, alheia aos interesses dos camponeses, a educação rural na Primeira República, sob a égide de um ruralismo pedagógico, visava a manutenção dos homens do campo em seu lugar de origem, afastando-os da civilização. Os projetos educacionais que se apresentaram nesse período objetivavam regenerar as populações rurais “ignorantes e atrasadas” e aumentar os índices de sua produtividade. De acordo com Mendonça (1997, p. 91):

As propostas pedagógicas de *regeneração da população rural*, seletivas por princípio e terminalidade, objetivavam produzir um agente social específico: aquele ‘produtor’ ressaltado da *massa* por sua adesão à ‘prática educativa’, portadora de um projeto de capitalização do campo e de neutralização ideológica das relações de classe aí presentes (Grifado no original).

Tais formulações encontram-se vinculadas ao debate da construção da identidade de um Brasil que passa por inúmeras transformações políticas e econômicas. De maneira geral, o que se pode verificar até os anos 1930 em relação às políticas educacionais empreendidas no país é que as mesmas estavam conformes ao padrão econômico agrário exportador e, que o modelo de educação vigente voltava-se à reprodução dos quadros burocráticos e administrativos do Estado oligárquico.

A questão da educação em *Tropas e boiadas* pode ser percebida levando em consideração alguns aspectos importantes: a) o analfabetismo, que se mostra como um grave problema social no meio rural; b) inexistência de escolas no campo, aqueles que pretendessem estudar deveriam mudar-se para as grandes cidades ou

para a capital; c) quando há referências à educação escolar, ela restringe-se aos filhos e às filhas dos fazendeiros e coronéis. Em termos gerais a educação acontece de maneira “espontânea”, diluída nas múltiplas relações sociais que aconteciam nos espaços descritos por Hugo de Carvalho Ramos (2001).

Em relação ao analfabetismo, há no livro passagens como: “O arrieiro era bem analfabeto” (p. 62); ou ainda “O patrão abusava de sua falta de letra, esticando como lhe parecia na conta” (p. 131).

A idéias reunidas por Hugo de Carvalho Ramos a respeito de educação no meio rural apontam para a ausência de políticas públicas voltadas para a formação do homem do campo, embora a maioria da população de Goiás no período residisse no campo. Dessa forma, como não havia escolas para a população rural, a educação acontecia em casa, com os pares, na lida, no sertão, caracterizando-o como o espaço da aprendizagem. A educação pode ser percebida ainda como um processo contínuo e incessante: “A gente, quanto mais vive, mais aprende, já dizia minha avó” (p. 4). E os ensinamentos constroem-se, de geração em geração, sendo repassados na prática, ou pela oralidade, representada pelos contos, lendas, causos, ou histórias contadas pelos mais antigos.

A construção dos contos de Hugo de Carvalho Ramos em *Tropas e Boiadas* delinea o universo rural apresentando riqueza de detalhes, sem descurar dos elementos materiais e simbólicos componentes dos enredos narrados. E nesse alinhamento de aspectos físicos e culturais, o autor traça a tipificação do sertanejo goiano, em contraposição a um perfil estereotipado acerca do camponês. Mais do que mera descrição de paisagens e tipos, o autor ajuda a formar uma representação dos habitantes e trabalhadores do sertão goiano que expressa seus valores, sua cultura, seus dramas e seu modo de viver.

O capítulo seguinte destaca a maneira pela qual a partir dos anos 1920, o padrão econômico, agrário-exportador, cria as condições para o desenvolvimento de um Estado burguês, modelo que impulsionaria, a partir dos anos 1930, no quadro político, a edificação por parte do Estado de uma retórica expansionista sustentada ideologicamente por um discurso mitificado acerca da busca pela integração nacional e de constituição de uma identidade genuinamente brasileira.



**“Ninguém sofre
necessidade
daquilo que
ignora”**

3. “Ninguém sofre necessidade daquilo que ignora”

Antes de prosseguir é necessário efetuar algumas considerações acerca do movimento político que culminou com a deposição do presidente Washington Luís denominado Revolução de 1930 ou Revolução Burguesa. Os fatores, que marcam esse momento na análise de Fernandes (1981, p. 30),

[...] podem ser identificados historicamente, através de um processo político (a Independência vista à luz de suas implicações sócio-econômicas seculares); dois tipos humanos (o 'fazendeiro de café' e o 'imigrante', encarados como figuras centrais das grandes transformações do cenário econômico, social e político); um processo econômico (mudança do padrão de relação dos capitais internacionais com a organização da economia interna); e um processo sócio-econômico (expansão e universalização da ordem social competitiva).

A partir de 1930 o país insere-se no mercado internacional de forma diferenciada. No cenário interno, organiza-se um processo de divisão regional do trabalho favorável à economia do Estado de São Paulo. Nota-se que o papel de Goiás na economia brasileira não se altera nessa divisão regional do trabalho, ou seja, o Estado continua a desempenhar um papel eminentemente agropecuário. Esse processo é explicitado por Silva (2001, p. 162):

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

Por trás das políticas de expansão do capitalismo no interior do país e do discurso unificador da nação camuflavam-se interesses da burguesia industrial

paulista, manifestos na adoção de medidas que impulsionavam a expansão da fronteira agrícola e fortaleciam a promoção da modernização dos centros hegemônicos do sudeste do país.

O período de 1930-1945 subdivide-se em dois momentos, conforme explicita Paiva (2003, p.122), o da Segunda República (1930-1937) e o do Estado Novo (1937-1945): "o da Segunda República, caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política; e o Estado Novo, marcado pelo regime de autoridade, anti-liberal e anti-democrático".

A partir dos anos 1930, o Estado edificou um arcabouço ideológico de legitimação da construção do mito da integração nacional e de constituição de uma identidade verdadeiramente brasileira. Tal idéia está intimamente associada ao mito fundador descrito por Marilena Chauí, para a qual o Brasil é um país que tem a história de seu povo assentada sob a representação do mito fundador, mito este associado a uma sociedade autoritária. Chauí (2001, p.10) afirma que "[...] as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso que, sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente".

A roupagem que tal mito assume a partir do governo de Getúlio Vargas é o mito da fronteira como terra prometida, que se verifica no projeto nacionalizador da Marcha para Oeste. Mais que um projeto, a Marcha para Oeste significou a principal frente de atuação do governo Vargas no processo de ocupação do sertão brasileiro.

A representação do sertão-oeste como lugar longínquo, inóspito, desabitado, selvagem e outros predicados, faz parte de um imaginário que foi sendo criado desde os primeiros anos da colonização. O mito do sertão, segundo Amado (1995), foi produzido no movimento de conquista do Oeste brasileiro. A autora afirma que ao olharem para o interior do país os portugueses enxergavam um lugar bruto e perigoso, habitat de índios e animais selvagens. Contrapõe-se a essa imagem a de litoral, como centro propulsor da civilização brasileira, do qual emanava cultura, refinamento e poder.

Com o passar do tempo, e a alteração dos interesses políticos e econômicos, o mito reconfigura-se e o sertão passa a ser percebido, com o apoio da literatura, da música, da tradição oral e das crenças religiosas, como significado de riqueza e liberdade. Essa ambigüidade no imaginário sobre o sertão gera, ao mesmo tempo, uma sensação de medo e esperança.

Sobre as categorias de sertão e de fronteira, Lima Filho (2001, p. 63-64) faz a seguinte observação:

Duas categorias importantes se entrelaçam para construir uma estrutura mítica abrangente, que insistiria na necessidade, ideológica e de poder, por parte do Estado, de fabricar o Brasil como nação e, como desdobramento, a constituição da brasilidade, que resultaria num Estado-nação. A primeira delas é o 'sertão'. [...] A segunda categoria complementar à de 'sertão' é a de 'fronteira'.

O Estado brasileiro pós-1930 construiu um arcabouço ideológico sobre a fronteira que a representa como uma imagem mitificada, como se a fronteira significasse a resolução dos problemas de segurança, produção, alimentação etc. Importa ressaltar a conceituação de fronteira apresentada por Martins (1998, p.681-682) ao discutir o processo de expansão do território brasileiro:

[...] a fronteira é também fronteira e limite daquilo que define a modernidade, como a vida cotidiana e a vida privada, porque nela tudo se propõe de maneira incompleta, inacabada, insuficiente. Por isso, também, a fronteira é sociologicamente um lugar de contraditória combinação de temporalidades, lugar em que o processo histórico flui em ritmos lentos, mais lentos, sem dúvida, do que nas instâncias e espaços centrais e dinâmicos da sociedade, mesmo que a ocupação territorial seja veloz. Sociologicamente, a fronteira é um lugar em que essas temporalidades desencontradas adquirem substância em sujeitos sociais, protagonistas, classes, etnias, instituições, mentalidades, costumes, variações lingüísticas igualmente desencontrados.

O sentido assumido pela fronteira nos anos 1930 é, dessa forma, a disseminação do ideário nacionalista e a legitimação da ideologia do progresso assumida pelo governo centralizado na figura de Getúlio Vargas: “A centralização do poder, associada à necessidade de ampliação das fronteiras econômicas, através da ocupação de novas terras férteis, significou a viabilização de uma política de

interiorização, caracterizada pela ocupação de novas áreas com o objetivo de aliviar as tensões sociais” (PEREIRA, 2002, p. 30).

Tal discurso transforma-se em um dos instrumentos ideológicos do Estado Novo. É importante destacar que a literatura nacional-regionalista tem um papel importante na transformação da fronteira-sertão em espaço paradigmático da esperança, da integração nacional, em elemento propulsor da economia rural, ou seja, contribuiu para cunhar uma idéia de fronteira-sertão como parte do mito construtor da nação.

Em relação à literatura regionalista, o período do governo getulista será aqui retratado num diálogo com Carmo Bernardes, através de textos presentes na obra *Quarto Crescente – Relembrações*; e com Bernardo Élis e seu livro de contos *Veranico de Janeiro*.

No livro *Quarto Crescente* (1986a), Carmo Bernardes realiza um exercício de reconstituição da memória no qual apresenta dados de sua trajetória, desde a infância até a idade adulta em Goiás.

O autor fala sobre o processo de expansão da fronteira em Goiás na década de 1930, afirmando que

[...] o carro de bois, com suas boiadas numerosas, sempre aparelhadas na cor, na idade e nos tipos, esteve em pleno fastígio, devido a estarem longe de alcançar o interior de Goiás, a estrada de ferro e o caminhão como meio de transporte. A produção agrícola alcançava bom preço nas praças de Vianópolis e Pires do Rio, ponta da linha da via férrea, e os carros enfileiravam nas estradas durante a quadra da safra, fazendo um risco contínuo de poeira, e acordando os ermos com a latomia do rechinar menocórdio de muitos carros enfileirados uns após outros. Nos pousos, animados pela colegama reunida, a janta pesada de arroz com carne seca e feijão com toucinho cozido dentro (BERNARDES, 1986a, p.153).

O desenvolvimento dos meios de transporte em Goiás apresenta relações estreitas com o modelo econômico da região. As políticas de colonização do interior do país implementadas pelo governo getulista e as transformações ocorridas no espaço econômico regional ocasionaram a ampliação do setor de transportes no Estado de Goiás.

O desbravamento das fronteiras era parte de um movimento que em Goiás representava a imigração e a expansão dos trilhos da estrada de ferro. Os caminhos de Goiás, nesse sentido, eram delineados pela ocupação capitalista da fronteira representada pela Marcha para Oeste.

A ideologia do progresso, subjacente ao projeto colonizador durante o governo Vargas, trouxe à cena o embate campo-cidade. Promover a integração territorial e política do Brasil tornava-se possível a partir da urbanização e superação do isolamento do interior do país.

Sobre a expansão territorial e a construção ideológica da identidade nacional, Pereira (2002) enfatiza o papel que os intelectuais da época assumiram junto ao Estado Novo, conforme também explicita Lenharo (1986, p. 54):

[...] um grupo selecionado de teóricos operava diretamente junto ao ditador e cuidava da ‘verdade doutrinária’ do regime. Ao procurar fidelidade às diretrizes oficiais, intentavam facilitar o escoamento ideológico por meio de dispositivos culturais que ampliassem o consumo dos conteúdos doutrinários do regime. Esses intelectuais agiam como autênticos mediadores simbólicos entre o Estado e o social.

Sobre o papel que esses intelectuais assumiram perante o Estado Novo, Pereira (2002, p.27) ressalta:

Intelectuais que aderiram ao Estado Novo acreditavam que o passado, representado sociologicamente, fosse o inspirador do presente e que à literatura deveria caber o resgate, via região, da essência do ‘ser’ brasileiro. À abordagem sociológica, eleita como o saber mais adequado para a interpretação da realidade nacional pelos intelectuais ligados ao Estado Novo – e que acabaria resultando na tradição regionalista –, contrapunha-se uma interpretação literária da realidade, por eles condenada por sua subjetividade [...]. A ideologia estadonovista, através da afirmação de uma identidade nacional, capitalizou figuras importantes da literatura, transformadas em ‘vultos nacionais’ e responsáveis pela história do país. Desse modo, a literatura se destacou como um espaço privilegiado de representação da nação brasileira.

Esses intelectuais apresentavam a proposta de construção de uma identidade nacional, possibilitada por intermédio da saúde pública, educação da

população e rompimento com a tradição européia. O ideário da modernização foi tomado como elemento indispensável ao progresso do Brasil.

A centralização do poder no período pós-1930 esboçou políticas públicas que renunciavam a correção das desigualdades sociais e que ao mesmo tempo fossem balizadoras da construção de uma identidade para o homem brasileiro.

A intelectualidade brasileira nesse período descreve o habitante do interior do país como herói que resiste bravamente às intempéries do sertão. Percebe-se uma valorização (embora situada em grande parte no plano retórico) do mundo rural, postula-se que essa valorização é decorrente das transformações suscitadas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, com *vocação* eminentemente agrícola.

No bojo do projeto desenvolvimentista de Vargas, na tentativa de integração entre a fronteira política e a fronteira econômica emerge o discurso da conquista do Oeste brasileiro, que tem como modelo o movimento bandeirantista. O mito da conquista do sertão recria o ideário bandeirante de construção do Brasil.

Da expansão geográfica dos paulistas, nos séculos XVI, XVII e XVIII, resultou não apenas incorporação de território às terras da Coroa portuguesa na América, mas a definição de certos tipos de cultura e vida social, condicionados em grande parte por aquele grande fenômeno de mobilidade [...]. Basta assinalar que em certas porções do grande território devassado pelas bandeiras e entradas – já denominado significativamente Paulistânia – as características iniciais do vicentino se desdobraram numa variedade subcultural do tronco português, que se pode chamar de ‘cultura caipira’ (CÂNDIDO, 2001, p.45).

A reinvenção das bandeiras foi a forma de justificação ideológica e a maneira mais adequada de legitimação do governo forte e centralizado de Getúlio Vargas. Sobre as bandeiras Vidal e Souza (2002, p. 81) afirma que foi um movimento que avançou do litoral ao interior do país construindo o sertão, “a gênese da brasilidade coincide com a origem do sertão e vai, nos tempos coloniais ainda, produzir a distinção duradoura entre as regiões de marinha e sertão que determina o Brasil em sua nascença e em seu destino”.

As sociedades paulista, mineira e nordestina eram tomadas como emblemáticas no projeto nacionalizador de Getúlio Vargas. O deslocamento das

populações para o interior do país foi oficializado em 1938 com a Marcha para Oeste, proposta de colonização interna dos espaços despovoados do país, principalmente Amazônia e Centro-Oeste, e que trazia uma vinculação explícita entre o movimento das bandeiras idealizado por Cassiano Ricardo e as ações políticas no processo de ampliação das fronteiras econômicas. A Marcha para Oeste foi uma construção imaginária que evidenciava os traços do conservadorismo romântico presentes na obra de Cassiano Ricardo.

Ideólogo do governo autoritário de Getúlio Vargas, Cassiano Ricardo apresenta em sua obra *Marcha para Oeste*, uma recriação do mito bandeirante, evocando a marcha dos paulistas pelo sertão, lugar de pureza que preservava os valores da brasilidade.

Ao referir-se às bandeiras como fundadoras do Brasil, Cassiano Ricardo (1970, p. 245) afirma:

O povo não pode viver sem o sertão. Que divindade terrível é essa, e que força enigmática é a sua? Seria curioso saber até que ponto o sertão, que era 'mais ínvio do mundo', terá sido benévolo ou cruel. [...] Que o sertão muita vez foi refúgio não tem dúvida; refúgio para negro fugido e pra moradores que aí se embarfustam tôda vez que viam 'qualquer nau grande temendo que fôssem corsários'. Quando o sertão é invadido, porém, ou xerogrâficamente, ou fluvialmente, os recursos que ele fornece ao invasor é que contam. Em primeiro lugar, e aqui começa a dialética, põe ele nas mãos do invasor o próprio índio (e também as índias). Fauna e flora fazem parte dos seus obséquios a quem se dispõe a bandeirar e, portanto, a sertanejar.

Porém, a Marcha para Oeste subsistiu principalmente no plano retórico, visto que a transformação da tradicional estrutura fundiária no país não estava entre os objetivos governamentais.

A obra de Cassiano Ricardo serviu como modelo para a construção da nação almejada por Getúlio. O autor foi, além de ideólogo, em sua *Marcha para Oeste*, narrador do mito da fundação da nacionalidade brasileira. A retórica integralista de Ricardo e do Estado Novo também está presente na maneira totalitária de apreensão da relação cidade/campo.

Constitui-se assim uma luta por hegemonia de valores da “cidade civilizada” em relação ao “sertão incivilizado”, uma questão que adquire o aspecto

de domínio da cidade e adequação dos habitantes do sertão, principalmente aos processos de trabalho capitalistas, como pode ser percebido no trecho a seguir:

Em 1945, saí da roça definitivamente. Cheguei animado em arrumar um meio de vida mais folgado, abandonar os ofícios que meu pai me havia ensinado. Também tudo o que havia aprendido na roça era de pouco valor na cidade, ou nenhum (BERNARDES, 1986a, p. 189).

O sertão é o *locus* no qual a brasilidade mantém-se preservada, embora pobre e esquecido. Porém, nele a vida torna-se insuportável e a literatura nacional retrata momentos de migração forçada, tal como explicita Graciliano Ramos em *Vidas Secas*:

A verdade é que não queria afastar-se da fazenda. A viagem parecia-lhe sem jeito, nem acreditava nela. Preparara-a lentamente, adiara-a, tornara a prepará-la, e só se resolvera a partir quando estava definitivamente perdido. Podia continuar a viver num cemitério? Nada o prendia àquela terra dura, acharia um lugar menos seco para enterrar-se (RAMOS, 1986, p. 117).

Vista por vezes como lugar civilizado, a cidade é um mundo estranho ao cotidiano do sertanejo (RAMOS, 1986, p. 125-126):

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivaria um pedaço de terra, mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos freqüentariam escolas, seriam diferentes deles. [...] E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos como Fabiano, sinha Vitória e os dois meninos.

Os territórios a serem incorporados ao modo de produção capitalista pelo movimento de marcha eram justamente os do sertão, produtores de homens como Fabiano, sinhá Vitória e os dois meninos. Desse sertão faz parte o estado de Goiás.

Esse sertão que é fronteira, fronteira que não se restringe à incorporação da dimensão territorial ao modo de produção capitalista, vai além do horizonte econômico, pode ser também simbólica, cultural, religiosa, étnica, social, geográfica, histórica, entre diversos aspectos.

A expansão da fronteira em Goiás, bem como na Amazônia e em todo o Centro-Oeste, aconteceu à medida que ocorreram transformações que demandavam um incremento na produção agrícola com vistas a subsidiar o desenvolvimento industrial da região sudeste, principalmente do estado de São Paulo.

Tal política faz parte de um movimento que visava tornar coincidentes as fronteiras políticas e econômicas da nação. Essa premissa pode ser evidenciada por Borges (2000a, p.71-2), que ao discutir o papel que o estado de Goiás⁴ assume na divisão nacional do trabalho afirma que a conquista do Oeste aparece, ao menos na retórica sobre a colonização oficial, como panacéia do desenvolvimento brasileiro e bandeira ideológica da integração nacional:

O Estado Novo, por meio do mito da conquista da fronteira, recriou o culto ao 'espírito bandeirante' no processo de desbravamento e ocupação dos sertões. [...] Com base nesta ideologia o regime autoritário implementara ações no sentido de fazer com que a 'fronteira política' coincidissem com a 'fronteira econômica'. O estímulo ao movimento demográfico rumo à fronteira seria a forma utilizada para preencher os espaços vazios entre as ilhas econômicas que formavam o Brasil.

Na descrição de suas andanças Bernardes (1986a) descreve o trabalho da seguinte maneira:

O serviço muito, que já nos esperava, com certeza que adjutorou bastante nessa parte. Na mesma semana que chegamos, meu pai teve muito o que fazer: os cortes de meio de roda de carro o esperavam, os bancos, os catres e o tear de minha mãe tecer seus panos careciam ser feitos na carreira, de modo que não deve ter sobrado tempo para suspirar e ter saudade de quaisquer lugares que ficaram para trás (p.45).

⁴ “O oeste representava, na visão oficial, um mundo em perspectiva. Era uma realidade geográfica a incorporar-se no quadro da civilização moderna. Assim, entre 1930 e 1945, Goiás conheceu um ativo expansionismo dirigido pelo Estado que incrementou o avanço da fronteira agrícola e ampliou a inserção da economia no mercado” (BORGES, 2000a, p. 73).

Também aparece no livro *Quarto Crescente* a retratação da divisão sexual do trabalho,

[...] os homens davam para limpar um alqueire de roça de planta de milho num dia. As mulheres descaroçavam, cardavam o algodão e fiavam até quatro libras e meia de linha fina, de tecer cortes de calça de fustão. Assim, completos de enxadeiros na roça e de mulheres em casa fiando, é que se davam as treições e se faziam os mutirões (p. 29).

Sobre o sertanejo Bernardes afirma que

A vida levada pelos indivíduos da minha camada social, só pode ser muito singela, assim como também os feitos desses caipirinhas da minha igualia são banais e medíocres. Estas recordações só servem é para tornar o bicho caipira um animal mais conhecido, e mostrar o quanto nossa vida na roça, pelo menos naqueles tempos, era simples, descomplicada, e como decorria serena e ausente de tudo o que acontecia pelo mundo (p.163-164).

Algumas passagens das lembranças de Carmo Bernardes apresentam o homem do campo como aquele dos mínimos vitais descrito por Antonio Candido⁵.

Dinheiro não corria, não havia trabalho assalariado; e, a bem dizer, comercialização de nada. Todo mundo só fazia para comer, ninguém pensava em fazer mais porque não havia para quem vender. Se se virasse de cabeça pra baixo a maioria daqueles rapazes era perigoso não cair nos bolsos deles nem mesmo lasca de fumo. Vivíamos todos num miserê desgraçado, como lá diz: rapando tatu com machado, mas a nossa pindaibite em nada obstava a alegria de viver. Ali estavam as provas de que ninguém sofre necessidade daquilo que ignora [...] miséria só é miséria quando há desigualdade (BERNARDES, 1986a, p.177).

⁵ Em *Os parceiros do Rio Bonito* (2001), Antonio Candido afirma que a sociedade caipira caracteriza-se pela produção de mínimos vitais e sociais: “para cada sociedade, num determinado momento, há uma equação necessária entre o ajuste ao meio e a organização social. [...] De qualquer modo, há para cada cultura, em cada momento, certos mínimos abaixo dos quais não se pode falar em equilíbrio. Mínimos vitais de alimentação e abrigo, mínimos sociais de organização para obtê-los e garantir a regularidade das relações humanas. Formulando nestes termos, o equilíbrio social depende duma equação entre o mínimo social e o mínimo vital” (p.32).

Na obra *Veranico de Janeiro* (1979)⁶, Bernardo Élis retrata as dificuldades vividas pela gente do campo no interior de Goiás, seu vínculo com a terra e a luta para nela permanecer. Chama a atenção a narrativa adotada em *Veranico de Janeiro*, no qual o autor utiliza-se dos mesmos personagens para compor a trama dos contos. Por exemplo, Capitão Benedito, Liduvino, Doutor Flores, Seu Reimundo, Sá Dona Donana, Seu Elpídio, Chiquinha do Amaro entre outros.

A paisagem do sertão retratado por Bernardo Élis é agreste e o seu habitante sofre as conseqüências da ausência de políticas públicas para o campo.

O sol era um sol terrível, de umas três horas da tarde, que arrancava faísca nas lajes, acendia-se em chispas nas folhas verdes, tremia nos longes num retremor de vapor exalando. Veranico de janeiro. Veranico brabo que estava esturricando os milharais embonecados e os arrozais principiando a inchar os grãos. Tão forte que a poeira levantada pelo carro e suas dez juntas de bois imitava poeira do mês de agosto (ÉLIS, 1979, p. 4).

A descrição da seca, por vezes, contrasta com a diversidade da fauna e flora retratadas:

Manhã muito bela naquele começo de seca. O mel do sol envernizava tudo, penetrando generosamente na carne, aquecendo suavemente o ar frio. Do capim vinha um cheiro muito discreto, um cheiro que se tornava imperceptível se a gente aguçava o olfato com a intenção de o sentir. Cheiro de capim-gordura? Cheiro de macela? Cheiro de almécega? Pelas árvores folhudas e lustrosas cantavam os benteveiras, o siriri, a chicao-viúva e muitos outros passarinhos de colorido tão bonito, de formato tão estranho, ágeis e elegantes (ÉLIS, 1979, p. 87).

Os contos de *Veranico de Janeiro* são ambientados em um campo que conta com a presença de pequenos vilarejos. Retrata as pequenas “cidades-rurais” que começaram a se desenvolver no interior de Goiás, mas que não foram contempladas com políticas de desenvolvimento social, não contando assim com a presença de escolas e de hospitais. As instituições existentes são a Igreja Católica, a Intendência Municipal e a Delegacia.

⁶ A primeira edição do livro aconteceu em 1966, pela editora José Olympio.

Desconfiados, os roceiros aglomeravam-se mudos em torno da autoridade, procurando decifrar o motivo da falação do Fiscal e da cara fechada de Seu Evangelista. Aquilo, para eles, estava cheirando a lei, aquilo por certo era obra do Governo e com Governo a gente não deve de entestar, que isso é lei antiga desse mundão largo sem porteira. Governo é uma força que ninguém não agüenta (ÉLIS, 1979, p. 105).

Os principais trabalhadores tipificados nos contos de *Veranico de Janeiro* são o carreiro, o sitiante, o camarada, o ferreiro, o caixeiro, o comerciante, o vendedor de doce, o benzedor e a parteira. O trabalho, além de meio de subsistência para os trabalhadores da terra, é visto como instrumento de barganha por parte dos mesmos para suprir suas necessidades, pois se viam presos aos que possuíam a terra, na qual eles eram forçados a trabalhar. No conto *A enxada*, o camarada Supriano, conhecido como Piano, não deu conta de um serviço nas terras do delegado. Seu débito com a autoridade foi negociado e ele deveria trabalhar para o Capitão Benedito até o fim da dívida.

Nas palavras de Bernardo Élis, “Piano era trabalhador e honesto”, não era muito saudável, mas, era bom de serviço. Porém, ao ser designado para a empreita, o trabalhador pediu ao patrão uma enxada para realizar a plantação. Recebeu uma negativa. O pobre homem foi submetido a todas as humilhações no intento de conseguir a enxada, apanhou, foi chamado de preguiçoso, foi parar na cadeia.

Num matei, num roubei, num buli com muié dos outros, gente. O que eu quero é uma enxada pra mode trabalhar. E num quero de graça não. Agora não posso pagar, mas a safra taí mesmo e eu pago com juro! (ÉLIS, 1979, p. 47).

Se tivesse enxada, o homem não teria sido maltratado. Foi ameaçado de morte! Na falta da enxada, o homem usou as mãos como ferramenta, deu seu sangue por aquela plantação, foi morto a mando do Capitão Benedito.

Embora o referido período expresse uma retórica de modernização agrária, a economia goiana continuava a ter como base de sustentação um setor agrário tradicional pautado em relações sociais de produção extremamente coercitivas. Observa-se uma articulação dos interesses dos donos do capital urbano

industrial aos interesses dos latifundiários, comprovada a partir da reprodução de relações de tipo “pré-capitalistas” de trabalho. Essa articulação é expressão da subordinação do setor agrário ao desenvolvimento urbano-industrial, situação agravada pela precariedade da legislação trabalhista referente ao campo.

A continuidade de regimes de trabalho coercitivos na zona rural vinculava-se diretamente ao processo histórico da conformação da agricultura brasileira. A estrutura fundiária concentrada e excludente impõe uma baixa remuneração da força de trabalho que, por sua vez, se transforma na base para uma produção agrícola extensiva e de baixa produtividade. Embora existissem em Goiás regimes de trabalho diversos, as relações sociais de produção baseavam-se prioritariamente na agregação, cuja característica principal era a exploração e a opressão absoluta do trabalhador rural. O monopólio da terra por parte dos grandes proprietários permitia a continuidade não só de regimes de superexploração do trabalho, mas também de sistemas de dominação política e de manifestação de poder pessoal na figura do fazendeiro (BORGES, 2000a, p. 137-138).

É perceptível que nessa quadra histórica evidencia-se o embate entre relações sociais que expressam a valorização tanto do tradicionalismo quanto da modernidade, o que em Goiás é representado pela construção de uma nova capital para o Estado. Associado ao mito de integração nacional e de constituição de uma identidade brasileira está o processo de transferência da capital do estado de Goiás. Produto da tentativa de integração entre a fronteira política e a fronteira econômica, Goiânia sintetiza o mito da Marcha para Oeste; sendo, por um lado, representativa do imaginário cultural delineado por Cassiano Ricardo em sua obra e, por outro, exemplo paradigmático da iniciativa bandeirante de rumar para o sertão-interior-Oeste nacionalizando o país, visando alcançar o tão sonhado progresso.

A construção de uma nova capital para o Estado de Goiás estava dentro das metas a serem alcançadas pela Marcha para Oeste. Para a Nação brasileira, Goiânia representou a concretização de um discurso e momento em que o símbolo se corporificou e se transformou em um marco na concretização de uma política nacionalista: o Brasil civilizado, a partir da integração de suas regiões, pretendia marchar, a passos largos, rumo ao progresso e à civilização, rompendo, definitivamente, com um passado de inferioridade diante do mundo civilizado (PEREIRA, 2002, p. 52).

A construção da nova capital era o marco de uma política que proclamava a unificação da nação através da interligação de elementos polarizados tais como cidade e campo, litoral e sertão. Porém, a explicitação das dualidades não significou a sua superação, mas, ao contrário, a legitimação dos setores dominantes da sociedade brasileira, que ‘solidariamente’ marchava rumo ao interior levando consigo a bandeira de suas culturas que também deveriam manter-se dominantes.

A nova capital, segundo Borges (2000a), foi resultado da ação política do Interventor Federal em Goiás, Pedro Ludovico Teixeira. O autor enfatiza que Goiânia pode ser considerada um referencial urbano em meio ao sertão, mas que, todavia, a nova capital permaneceria “encravada em meio a um mundo agrário tradicional” (BORGES, 2000a, p. 75).

O seguinte trecho escrito por Chaul (2000, p. 123) expressa muito bem o que significou a construção de Goiânia, a capital do sertão, fronteira do cerrado, para o processo de expansão das fronteiras nacionais e para a consolidação política de Pedro Ludovico.

Dentro da Marcha para Oeste, Goiânia era o símbolo desse Brasil grande, do novo, do progresso, que levava o Estado de Goiás a sair do marasmo político-econômico, além de representar o novo tempo que se estruturava nos horizontes nacionais. As capitais se erguem para o capital. São racionalizações administrativas e burocráticas do Estado que se impõe na lógica do capitalismo. São espaços que permitem organizar o jogo político, são palcos do aplauso dos oportunistas de plantão, mas também perspectivas que se abrem rumo à modernidade. Do ponto de vista arquitetônico, Goiânia foi o símbolo do moderno e do urbano em solo rural.

A construção de Goiânia associava-se ao processo de criação de um “novo” homem no Brasil. E subjacente à idealização desse homem, moderno e mitificado, estava a possibilidade de criação de um mercado nacional. Entretanto, toda essa retórica de modernização substituía ações efetivas do Estado.

Nesse período a fronteira ainda significava a construção da nação, porém uma construção pautada por uma colonização oficial disciplinadora e despolitizante, com objetivos de aumento da produção agrícola para alimentar as populações urbanas. Ou seja, uma política orientada pelo binômio modernização - controle, tal como pode ser evidenciado na afirmação de Mendonça (1997, p. 96-7):

A intenção modernizadora, paradoxalmente, ao descrever soluções ideais, também prescrevia os limites dentro dos quais o processo de mudança deveria inserir-se, estabelecendo parâmetros conciliadores entre o ‘velho’ e o ‘novo’ em matéria de desenvolvimento agrícola, o que significava deter o controle sobre ele, quer no que se referia aos papéis a serem desempenhados por proprietários de porte distinto, quer no que dizia respeito à própria opção entre uma agricultura de capital intensivo ou de mão-de-obra intensiva. Modernizar apenas o bastante para garantir a produção de excedentes suficientes para o atendimento a um mercado ampliado – tanto interna quanto externamente –, porém com o mínimo de alterações na estrutura fundiária, tal seria a lógica ordenadora dessas propostas.

A conquista do Oeste e a marcha rumo ao interior não representaram simplesmente a incorporação e modernização das terras longínquas ao corpo da nação. Para compreender esse movimento é preciso levar em conta os significados sociais, políticos e econômicos que o mesmo engendrou. A história de Goiás e sua inserção no cenário brasileiro pós-30 são representativas de um projeto político-econômico implementado por Getúlio Vargas, que no Estado contou com a colaboração fiel de Pedro Ludovico, e que tinha por pressupostos básicos a incorporação dos espaços vazios ao modo de produção capitalista.

A meio caminho da última fronteira estava Goiás. Mas não foi por acaso que o Estado foi inserido na política de integração nacional. Goiás foi um dos principais espaços de atuação da política expansionista do Estado Novo, que não foi pioneira nem se encerrou após o término do governo ditatorial. Goiás ainda veria nascer, em seu cerrado, outra capital, mas desta vez a capital da nação-interior idealizada por Vargas.

O projeto de colonização implantado por Vargas contou com a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) e a Fundação Brasil Central como elementos facilitadores do processo de ocupação da fronteira. A CANG foi fundada em 1941 no Vale do São Patrício e a Fundação Brasil Central foi criada em 1943, e seu objetivo era “planejar e coordenar o processo de desbravamento e ocupação de áreas desabitadas pelo homem branco nas regiões oeste e central do Brasil. Sob a influência da visão geopolítica militar, a Fundação objetivava também garantir a segurança na fronteira oeste do país” (BORGES, 2000a, p. 79).

Nas palavras de Borges (2000a, p. 73), o expansionismo subsidiado pelo poder público, no período de 1930-1945, foi fundamental para o avanço da fronteira agrícola e a inserção de Goiás na economia de mercado.

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

No plano educacional, pelo menos em nível retórico, o campo passou a ocupar destaque nas formulações políticas do Estado após os anos trinta. Enquanto a escolarização urbana era percebida como baluarte do processo de industrialização, a escola rural era tomada como fator de contenção da migração campo-cidade, embora não houvesse até esse momento uma política de escolarização para as massas populares do campo.

O sentido assumido pela educação rural nesse momento era de manutenção do *status quo* da sociedade, como se vê no texto *O professor*, do romance *Sem rumo*, de Cyro Martins, escrito em 1937.

Pois bem, resumindo, nós precisamos aqui, nesta zona, que é importantíssima pela quantidade de crianças que tem, de uma escola, e você é homem talhado pra ser o professor rural aqui. Isto não só será uma ocupação digna da sua pessoa, como também um melhoramento extraordinário para o distrito. E mais, a sua nomeação, pelo acertado da escolha, prestigiará, nestas redondezas, o chefe do Partido Republicano e a pessoa do senhor intendente municipal (MARTINS, 1999, p. 219).

Somente a partir dos anos 1930 há a sistematização de programas de escolarização oficiais para as populações camponesas (CALAZANS, 1993), estes relacionados ao ruralismo. Nota-se que o ruralismo pedagógico é base para as políticas educacionais do governo Vargas.

As idéias do ruralismo pedagógico eram defendidas tanto pelos educadores quanto pelo governo,

[...] este movimento constituiu-se um marco, pois pela primeira vez colocou em discussão problemas concretos da escola rural, mas ao mesmo tempo imprimiu a esta discussão uma postura política conservadora que estaria presente em todos os movimentos oficiais de Educação Rural daí por diante. Para as elites era fundamental a manutenção do 'status quo' (principalmente da estrutura agrária), desde que também não faltassem braços para a lavoura e nem reduzisse a produtividade dos campos (FONSECA, 1985, p. 56).

A implantação do Estado Novo, em 1937, fez emergir, de acordo com Canezin e Loureiro (1994, p. 83), temas educacionais tais como a necessidade de organização do trabalho e o ensino rural, que coadunam com os interesses da ordem política que se estruturava:

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

Relacionada à preocupação subjacente ao projeto nacionalizador de Vargas de incorporar novos espaços ao capitalismo produtivo estava a criação e fortalecimento de mecanismos de ruralização do ensino, por exemplo, escolas rurais, semanas ruralistas, clubes agrícolas, e ainda campanhas nacionais de educação.

A ênfase no ruralismo permeava as preocupações de educadores e governantes do país e de Goiás, que propunham a expansão do ensino no meio rural, no sentido de manter os homens vinculados ao campo. Para Brzezinski (1987), as diretrizes das políticas educacionais implementadas no país nos anos 1930 foram seguidas rigorosamente pelo governo estadual, mas não permaneceram como escopo principal de Pedro Ludovico, uma vez que todos os esforços do interventor direcionaram-se ao processo de edificação da nova capital.

Para Canezin e Loureiro (1994), na década de 1930 o ruralismo passou a figurar entre as preocupações de governantes e educadores goianos tornando-se, juntamente com o ideário escolanovista, uma questão central.

Em suas análise sobre a educação no Estado de Goiás, no período de 1930 a 1945, Nepomuceno (1994) destaca que, nas ações empreendidas pelo governo federal e estadual, a política educacional transformou-se em um dos instrumentos asseguradores das mudanças ocorridas no pós-30.

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

No entanto, as propostas de educação rural decorrentes do Estado Novo mantiveram inalteradas as relações entre campo e cidade, perpetuando a visão de que as contradições existentes entre esses dois espaços sociais são naturais. Mais importante do que ensinar o trabalhador rural a ler, escrever e realizar as operações elementares era transformar o “Jeca” em trabalhador produtivo e inserido no mercado de trabalho nacional, tal como ocorria na primeira República:

Afirmar a importância da educação era, muitas vezes, espécie de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos nocivos do meio ambiente ou da raça, tornariam infundadas as esperanças de progresso para o Brasil, país de mestiços sob o trópico. Esperava-se superar o Jeca Tatu no trabalhador hiper-produtivo, tarefa da educação, excogitada no determinismo, como alteração do meio ambiente. Tratava-se de introduzir, mediado pela ação de ‘elites esclarecidas’ pela campanha educacional, um novo tipo de fator determinante no que é pensado como processo necessário de constituição do ‘povo’ brasileiro: a educação (CARVALHO, 1998, p. 141).

Assim, a valorização da escola rural nada mais foi do que uma estratégia política de resolução das questões sociais produzidas pela nova organização do trabalho presente no país em decorrência da lógica de industrialização da economia.

Mas o que isso significa? Significa dizer que a educação e a educação do homem do campo eram apresentadas como uma espécie de chave mágica para a entrada do Brasil no universo das nações civilizadas. Dessa forma o discurso construído em torno da educação representava-a como fórmula para a transformação do homem do campo de “Jeca Tatu” em brasileiro (CARVALHO, 1998; FONSECA, 1992).

O ensino rural que efetivamente acontecia organizou-se, até a década de 1940, “nas fazendas em pequenas e toscas construções cobertas de palha ou telha, e paredes de pau a pique, doadas pelos fazendeiros, e providas de professores leigos custeados pelos municípios” (BRETAS, 1991, p. 590).

Para Fonseca (1985) a perspectiva ruralista, no que concerne à educação do homem rural, permanece inalterada até os anos 1940, momento em que outros projetos passaram a ser implementados, ampliando, porém seu foco de atuação e as agências promotoras, mas mantendo o mesmo caráter conservador.

As reflexões suscitadas até aqui levam a crer que os principais traços do projeto de educação para o campo delineados na década de 1940 são uma continuidade das políticas formuladas anteriormente. Para Fonseca (1985, p. 56)

A perspectiva ‘ruralista’ no tratamento da educação rural permaneceria inalterada até a década de 40, quando outras propostas passaram a ser implementadas. Estas propostas, entretanto, nada traziam de novo em relação à postura conservadora do movimento anterior, mudavam-se apenas seus promotores (o Governo brasileiro passa a receber ajuda do Governo americano e da ONU) e as direções e estratégias de ação, cuja meta era atingir não apenas a escola rural, mas também o homem do campo adulto, através de campanhas comunitárias.

A ênfase dada à educação rural pode ser evidenciada pela realização, em 1942, do VIII Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em Goiânia. De acordo com Calazans (1993), a análise dos anais desse congresso demonstra a predominância das principais idéias do ruralismo pedagógico tais como a necessidade de uma escola que ajustasse os indivíduos ao campo, prevenindo o êxodo rural. Em Goiás, no período em questão, a adoção de políticas de ruralização do ensino são impulsionadas, ainda, pela necessidade de aumento da mão-de-obra no campo que se mostrava como imperativo para a integração do Estado à economia nacional.

Para Canezin e Loureiro (1994, p. 85), o VIII Congresso Brasileiro de Educação, em Goiânia, expressou a intencionalidade das políticas expansionistas do Estado Novo, no que diz respeito à região Centro-Oeste, inserindo-se na programação de *Batismo Cultural*⁷ da nova capital.

O VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado de 18 a 28 de junho de 1942, como parte do programa cultural que assinalou a inauguração oficial de Goiânia, reforçou teses em que a preocupação enfática era com um ensino rural que pudesse responder às expectativas do desenvolvimento do país.

Percebe-se um movimento contraditório no que é atinente à relação entre a criação de Goiânia e o ideário educacional que se tracejava no momento. Ou seja, há uma ambigüidade no que diz respeito às funções que deveriam ser desempenhadas pelo modelo de escolarização anunciado pelo VIII Congresso Brasileiro de Educação realizado no cerimonial de inauguração da capital goiana. Nota-se um contra-senso entre o significado de cosmopolitismo da nova capital e a tônica central do Congresso, qual seja, de uma escolarização assentada nos pressupostos do ruralismo. Em que pesem tais considerações, cabe ainda ressaltar a já mencionada relação entre ruralismo e escolanovismo.

Numa conjuntura em que era imperativa a transformação do homem do campo em cidadão produtivo e consumidor, as propostas pedagógicas direcionadas ao setor agrário objetivavam a elevação das populações rurais “ignorantes, pobres e atrasadas” à condição de homens habilitados a operarem a modernização do campo, sem, no entanto, questionar a organização fundiária vigente baseada na grande propriedade privada.

A análise realizada nas duas obras literárias referidas demonstra que os contos de *Veranico de Janeiro* de Bernardo Élis evidenciam situações nas quais os viventes do lugar aprendem com a natureza. Aprendem os ofícios através da

⁷ “O Batismo Cultural acontece como um ritual de incorporação à nação, condição propiciada somente após a separação do estado anterior, representado pela porção indesejada da tradição: a decadência de Vila Boa. Parece-me que nesta data o processo de movimentação espacial se completa simbolicamente. A ação de transferir a capital do Estado é uma seqüência de contínuas aproximações a um local esperado, em que se pretendia fundar uma nova ordem regional. Enfim, o que se celebra é a chegada definitiva, quando o que fora movimento no espaço é compensado por um seguro movimento de *status*, a alteração na condição de parte do Brasil” (VIDAL E SOUZA, 2002, p. 93-4).

observação. Já no livro *Quarto Crescente* Carmo Bernardes (1986a) apresenta considerações sobre o ato de aprender, tais como concepção de infância. Segundo ele após os sete anos de idade a criança é obrigada a assumir responsabilidades, pois os sete anos representam o momento de passagem “*da inocência para a razão*” (p. 100).

Ainda em relação aos processos educativos, são vários os momentos em que Bernardes descreve suas experiências de aprendizagem e discorre a respeito das representações do povo da roça sobre educação, entendida como uma forma de reprodução do conjunto de valores referentes a esse grupo social. Segundo Bourdieu (1975, p. 21) a ação pedagógica implica um processo de violência simbólica, na imposição de um arbitrário cultural.

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

Tal ação constituiria-se numa espécie de *reprodução do arbitrário cultural* dos habitantes do campo, o que pode ser evidenciado no seguinte trecho descrito por Bernardes:

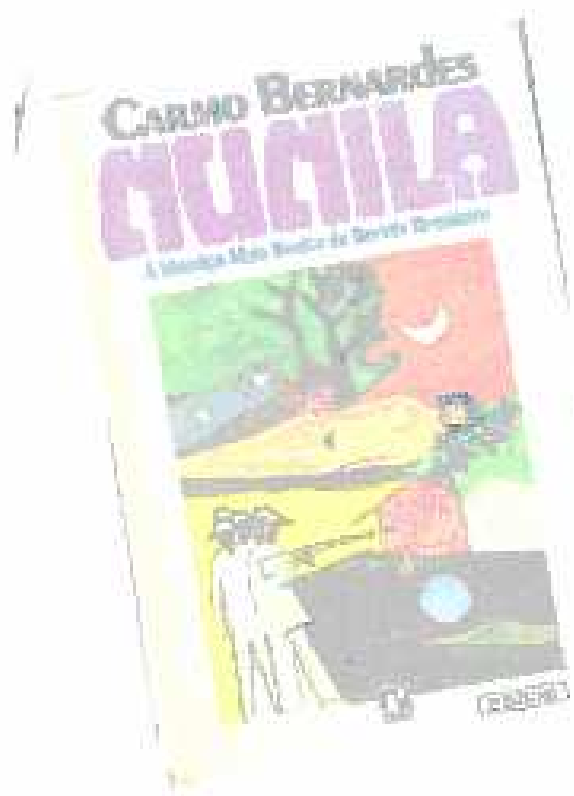
Antes de haver rádio e televisão, as crianças eram instruídas em casa, com os pais ensinando; os avós, os parentes mais velhos tinham sofrimento de contar os casos, nos serões de família. A gente crescia sabendo notícia dos sucessos passados, do que os mais velhos da família e da parentalha tinham feito de bom e de mal, e cada grupo familiar impava-se com seu orgulhosinho particular de um antepassado qualquer. [...] Além dos serões de família, por meio dos quais se passava às crianças a saga do grupo familiar, havia ainda o mestre-escola que ensinava o b-a-bá e inculcava as tradições na cabeça da molecada. O mestre, sempre ‘um cidadão de certa idade’, usualmente vivendo de déu em déu, se ajustava aqui, vencida o prazo se ajustava acolá, dando escola, desasnando os caboclinhos chucros. Num prazo, assim de três meses, deixava os alunos fazendo as quatro operações da aritmética, sabendo ler uma carta e escrever outra. A disciplina dada com a palmatória, sua ferramenta do ofício, resultava, às vezes, em malquerência, causa da pouca demora de um mestre-escola numa vizinhança (BERNARDES, 1986a, p. 129 - 130).

Outro aspecto que merece destaque é o papel que as instituições assumem no campo. Na maioria dos contos de *Veranico de Janeiro*, embora o templo

religioso exista, o padre só aparece em épocas como Semana Santa, Natal e Festa do Divino, uma vez que é vinculado à paróquia de uma cidade maior. O intendente (prefeito) e o delegado são figuras que não defendem os interesses da população dos municípios, e sim a vontade dos fazendeiros e coronéis.

A cidade inteira retinia com o retintim das enxadas limpando o mato dos quintais das casas que permaneceram fechadas durante o ano. Os moradores da cidade também se valiam da quadra da festa para limpar as calçadas, capinando a grama que crescia entremeio às lajes, abrir uma estradinha no largo, enfim, dar um toque mais urbano à cidade tão rural (ÉLIS, p. 56).

O discurso oficial de modernização do país ocasionado pela educação do homem do campo, no período de 1930-1945, ocultava a modernização conservadora que se pretendia operar no que tange ao setor agrário brasileiro, ou seja, alterar os modos de produção sem romper com a estrutura oligárquica sobre a qual funda-se a estrutura agrária no país. Apesar dessa temática Mendonça (1997) enfatiza que o ensino agrícola tendia a ser moralizante e civilizatório, idealizando a imagem de um produtor rural moderno que seria instrumento de negação da realidade, neutralizando as probabilidades de contestação da estrutura agrária estabelecida, dando suporte ao mito da democracia rural. Perspectiva esta que se complexifica no período 1946-1964, conforme explicitarei no próximo capítulo.



“Se tudo quanto é menino vai estudar, quem é que amanhã vai pegar no duro”

4. “Se tudo quanto é menino vai estudar, quem é que amanhã vai pegar no duro”

No plano político, com, a queda de Vargas e a eleição de Dutra, instaurou-se a possibilidade de discussão para a instituição de uma nova Carta Constituinte, que assegurasse um regime democrático no país. Promulgada em 18 de setembro de 1946, “[...] sem dúvida, a Constituição se afastava da Carta de 1937, optando pelo figurino liberal-democrático. Em alguns pontos, entretanto, abria caminho para a continuidade do modelo corporativo” (FAUSTO, 2003, p. 399).

Ainda sob uma visão ideologizante, no período 1946-1964, denominado por Boris Fausto (2003) como Período Democrático, a discussão sobre a questão agrária volta à cena nacional. É conveniente notar o interesse pela educação rural, num momento em que as metas governamentais voltavam-se ao desenvolvimento urbano. Borges (2000b) afirma que a queda de Vargas e a orientação liberal da política econômica no Governo Dutra trouxeram reflexos importantes para o planejamento e cumprimento de programas de ocupação e colonização do território brasileiro.

No âmbito das relações de produção, o Brasil inseria-se em um novo processo de desenvolvimento do capital. De acordo com Fonseca (1985, p. 66-67), o capital industrial tornava-se hegemônico, o que infligia ao setor agrícola o papel de produtor dos gêneros alimentícios destinados à exportação e de suprimento das necessidades alimentares das populações urbanas. Segundo a autora, a experiência extensionista brasileira deve ser entendida como uma ação consentida pelas elites agrárias e industriais como forma de conservação de seus interesses.

[...] a identificação do papel que o setor agrícola desempenhou na condução de um modelo de desenvolvimento econômico dependente, cujo carro-chefe era o capital industrial, é fator relevante na compreensão de como um projeto educativo para a zona rural pôde ser colocado a serviço da manutenção deste desempenho, que tinha no âmago a contradição entre o capital e o trabalho.

A partir de 1945 um novo organismo passa a compor o cenário da educação rural no país, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBCAR). É paradoxal o fato de que as iniciativas relacionadas à educação rural eram realizadas em parcerias do Ministério da Agricultura com o Ministério da Educação e Saúde⁸, ressaltando o caráter técnico que essa área adquiria perante o governo.

Programas e projetos de educação rural passaram a ser financiadas por instituições estadunidenses. Leite (2002) assinala que após o término da II Guerra Mundial houve a celebração de convênios entre Brasil e Estados Unidos no sentido de viabilizar a educação das populações camponesas do Brasil. O autor ressalta que a educação foi tratada por esses acordos como fator de Segurança Nacional e como condição *sine qua non* para a expansão e desenvolvimento do país.

É no bojo de tais convênios que surge o Programa de Extensão Rural, descrito por Leite (2002, p. 34) da seguinte maneira:

O projeto em si apresentava um modelo de educação e de organização sócio-produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário.

Para Fonseca (1985), o início do Programa de Extensão Rural, em 1948, foi resultante de ajustes firmados entre Brasil e Estados Unidos e, do estreitamento das relações entre os dois países no Governo Dutra. Fonseca identifica o extensionismo rural como uma forma de capacitar o trabalhador rural a participar da sociedade de mercado.

⁸ “A partir de 1930, as medidas tendentes a criar um sistema educativo e promover a educação tomaram outro sentido, partindo principalmente do centro para a periferia. Em resumo, a educação entrou no compasso da visão geral centralizadora. Um marco inicial desse propósito foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930” (FAUSTO, 2003, p. 337). Para Bomeny (2003, p.46), “a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, é um símbolo importante na reorientação da educação no Brasil. Foi a primeira vez que se assistiu a um grande empenho pela institucionalização de uma política para o setor. O Estado liderou o programa geral de reformas com o objetivo de criar uma unidade de orientação, de sistematizar um conjunto de procedimentos que fossem referência em todo país”.

Em última instância os objetivos finais do programa extensionista eram realmente econômicos, mas que sua viabilidade dependia de uma 'ação eminentemente educativa' junto ao homem rural, a fim de mudar sua mentalidade frente às novas exigências feitas ao setor agrícola pela demanda da economia como um todo (FONSECA, 1985, p.99).

No plano social é importante conferir destaque ao surgimento de novos movimentos e atores sociais no campo brasileiro. O crescimento das camadas urbanas e o desenvolvimento da industrialização foram decisivos para a mobilização de alguns setores do campo. De certa forma, o novo padrão de acumulação capitalista em desenvolvimento no Brasil vinha acompanhado pela reprodução em larga escala do desemprego, pauperização e exclusão social na cidade e no campo.

Do livro de contos *Sertão – o Rio e a Terra*, de Bariani Ortencio, editado em 1959, podem ser retiradas muitas lições a respeito do viver no sertão. Uma dessas lições, sobre os papéis de homens e mulheres, pode ser apreendida no conto *A mula-sem-cabeça*:

Os homens cuidavam das roças; as mulheres ocupavam-se dos serviços caseiros, que consistiam, quase que o tempo todo, na catação de piolhos. Assentadas nas pranchas de madeira, frente à casa, com as crianças prêsas pela cabeças, entre as pernas, os dedos funcionavam como se estivessem tocando harpa ou manejando os bilros (p. 67).

Ainda no conto *A mula-sem-cabeça*, há um trecho que descreve a forma como os pequenos povoados são vistos, quase como uma continuidade da natureza, o autor retrata o povoado como um aglomerado de algumas casas, mas não atribui características de urbanidade ao grupo.

A serra lá estava, fêia, escura, encafuando, nas suas grotas, nas suas entranhas, canguços e sussuaranas. Aquém, e onde êle agora entrava, um cerrado formiguento, chão vermelho. Ao lado, onde êle tangia, pedaço de campo roseado de piçarra. Além, na fralda da serra, por incrível que pareça, alguns cercados de coivaras com mantimentos plantados. [...] Mais adiante, uma estrada de carro. Trilheiros, em tôdas as direções, morriam nos sulcos das rodas de carros-de-bois. Apertou o animal e deu logo com o patrimônio: umas vinte casas velhas, sujas, doentes, desconsoladas de ficarem sempre alí. Nem capela, nem campo de futebol. Nem pensão, nem ninguém na rua (ORTENCIO, 1959, p. 66).

Para Fausto (2003), as mudanças estruturais ocorridas na sociedade brasileira, entre os anos 1950 a 1964, foram importantes para a mobilização de camadas rurais. O autor defende a idéia de que os processos de crescimento urbanos e industriais ocasionaram uma ampliação do mercado consumidor de produtos agrícolas e pecuários e, conseqüentemente, alteração nas formas de posse e utilização da terra.

A terra passou a ser mais rentável do que no passado, e os proprietários trataram de expulsar antigos posseiros ou agravar suas condições de trabalho, o que provocou forte descontentamento entre a população rural. Além disso, as migrações aproximaram campo e cidade, facilitando a tomada de consciência de uma situação de extrema submissão, por parte da gente do campo (FAUSTO, 2003, p. 444).

Fausto (2003) ressalta ainda as Ligas Camponesas, surgidas em 1955 visando a defesa dos camponeses contra a expropriação da terra, como o movimento rural mais importante do período. As Ligas também são referidas por Martins (1995, p.90) como um “projeto de revolução camponesa”.

Borges (2000b, p.253) observa que a ocupação capitalista da terra em Goiás não aconteceu no sentido clássico, ou seja, a produção mercantil não substituiu a produção de subsistência, a terra desempenhava principalmente um papel de reserva de valor.

Com a fronteira ‘aberta’ até os anos 60, Goiás recebeu um grande contingente populacional de outras unidades da federação, principalmente de Minas Gerais. Formado tanto por trabalhadores pobres como por grandes fazendeiros, este contingente chegou ao Estado em busca de terras de cultura a preço acessível para a exploração agropecuária. O intenso movimento migratório foi, portanto, o fator responsável pelo grande crescimento populacional da época.

Como referência para a compreensão do período 1946-1964 uma das obras adotadas é o romance *Nunila*, de Carmo Bernardes (1984). O livro, publicado pela primeira vez em 1984, é composto de romance, informação e denúncia. De modo geral, é a história de Antonino, um sertanejo errante que em suas andanças encontra Nunila, com quem se envolve afetivamente. Porém, o que compõe o pano

de fundo da trama é o processo de expropriação da posse da terra em prol de latifundiários e grandes empresas agropecuárias.

Algo que chama a atenção na narrativa do romance é o recurso da intertextualidade, um traço recorrente do autor. Refere-se a histórias e personagens que compõem um outro romance, no caso, *Jurubatuba*, também de sua autoria.

O contexto histórico marcante, que ambienta o romance, é o da expansão agropecuária em Goiás, iniciada já a partir da década de 1940, com a conseqüente apropriação de terras devolutas. Esse processo teve alguns fatores que lhe foram potencializadores, tais como a transferência da capital do estado para Goiânia (“Batismo Cultural” em 1942), a construção da Rodovia Belém-Brasília (concluída em 1959) e a construção e inauguração de Brasília (1960). Por isso o romance *Nunila* está sendo citado como uma das referências analíticas para o período 1946-1964 – talvez por uma motivação muito mais didática que historiográfica. Mas, é bom lembrar que esse processo de expansão da agropecuária, destruição do cerrado e apropriação das terras devolutas por grandes empresas agropecuárias, especialmente da região Sudeste, mediante incentivos fiscais, estende-se e se projeta com muita intensidade na seqüência da década de 1960 e década de 1970 (governo militar). Certamente ainda podemos localizá-lo com muita força, mesmo nesse início de século XXI. Toda a sua crueldade – do antes e do depois de 1964 – foi captada pelo olhar crítico e pela sensibilidade poético-literária de Carmo Bernardes, como se pode ver nesta passagem:

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

O autor também descreve os processos de venda da terra, expansão das estradas, grilagem, financiamento para a aquisição de maquinário, bem como o

desenvolvimento de complexos agro-industriais. O processo de grilagem e da posse ilegal da terra aparece relatada em várias passagens do romance. O autor descreve a grilagem da seguinte forma:

Ali, no Descoberto, nunca vai ser incomodado, mesmo que mudem os homens do governo, por contar com a proteção dos dois lados da política, pois ambos têm interesse em grilar terras. Vendeu uns terrenos àquele homem. Deu-lhe uma documentação que é a terceira já dada daquela gleba. Comum, ali, os corretores, em conluio com os escrivães, efetuarem vendas de até terceiro andar das sesmarias e registros paroquiais, muito desses documentos forjados por sicofantas que fazem profissão de calígrafos. Aquele homem brabo vem de Minas com a família, começa a abrir serviço nos terrenos que ele pensava eram seus, e quando cuida que não é embargado, aparece o legítimo dono da gleba, com a pólvora e o mandado de despejo (Bernardes, 1984, p.26).

O romance descreve ainda a destruição do cerrado ocasionada pelo processo de modernização do campo.

Aquela coisa me parece um massacre. Sinto uma bestagem de pensar que o mato sendo destroçado geme de dor. É que o roçado está sendo feito num capoeirão alto, com dois tratores monstros arrastando uma corrente de não sei quantas centenas de arrobas de peso. Aquilo vai deitando o que há na frente, estrefegando o mato, arrancando a paulama com a raiz. Esmóio tudo, o madeirame de meia grossura vira bucha. A ferragem ringe de arrepelar, um atropelo monstro. Diante de tanta força e dos horrores do destroço, eu me apequeno, me sinto diminuído como um verme. Uma coisa de horror!... Os estralos de galho quebrando, os estalos da madeira rachando, os silvares dos troncos esfregando uns nos outros, fedendo a chamusco, e os retumbos da cipoama em bordão, com a terra estremecendo debaixo dos meus pés – todo aquele transe da Natureza em agonia me deixa prostrado. Um trator menor segue na frente, peita e derruba as árvores mais troncudas, os jatobazeiros, os piquizeiros, as sicupiras, as mirindibas. A máquina chega no pé de um piquizeiro muito rodudo, cavouca em roda, descobre a raizama. Com duas narigadas que derrubam cascas e galhos secos, a árvore enorme, já carregadinha de botões, geme e tomba desalentada (BERNARDES, 1984, p. 58-59).

O autor segue em sua descrição falando das propriedades da terra do cerrado e a maneira como a sua gente manejava o solo, de modo, a preservá-lo:

Terra de cerrado, esterçada por cima, por baixo é areenta, conforme ali observo e reparo. Se revirada com arado escorre toda nas enxurradas, fica um chão escalavrado e duro. Tenho visto que o que segura a camada esterçada de cima é o enraizamento do mato. Todo campo limpo, sem

mato, é de terra sem força, lavada, em que só prospera o capim duro. Vi e lembro como é que meus troncos faziam com essas terras assim de cerradão como aquele. Roçavam por baixo, formavam capim, deixando as árvores todas em cobertão, por cima. Adotavam o capim-meloso roxo, o cabelo-de-negro, que gosta de sombra e é bom de cria e engorda. Roça, eles plantavam nos matos de capão e de beira de corgo, no sistema de rotação. Nos dois anos primeiros planta, no terceiro deixa a capoeira subir, virar mato outra vez. Sai lá adiante, atrás já cresceu, está bom de fazer roça outra vez. Desde o primeiro ano, no limpar as roças, já vai reservando os filhotes de árvores para ficar, virar capoeirão (BERNARDES, 1984, p. 59-60).

Também aparece na seqüência a forma como o autor concebe a pecuária:

Ali eu via o destrago. Terras de pouco húmus por cima, e projeto de jogar a semente do colônião, estender invernada sem fim. Ninguém morando na terra, nem o dono. Só boi. O puro boi, é só de raça que não precisa desleitar. Esse capim é de espécie que não pode subir, não pode dar semente. Se subir cria cana dura, gado não come. Só é bom pasto se achatado no chão, bem rasteiro. Enquanto o chão possui aquela nadinha de terra preta fértil, por cima, o colônião vai medrando, é breido, é pastagem. Com o exaurir paulatino do húmus, sem as folhas das árvores para repô-lo, logo e logo começam a aparecer os redopes de areia solta, e as malícias do tipo angiquim e roseira invadem, vão tomando conta (BERNARDES, 1984, p. 60).

Embora longas as passagens anteriores, sua transcrição é necessária, pois descrevem um processo perverso de transformação da paisagem do cerrado goiano. A implantação das companhias pecuárias, financiadas, em grande parte por capital público, conseguido pelo governo federal por via de empréstimos internacionais, promove além das modificações na paisagem, alterações significativas no modo de vida e do trabalho do camponês. O mesmo se vê expulso da sua terra, sem perspectiva de vida futura.

Essa gente criava uns gadinhos, mantinha umas criações no terreiro. Chegou um tempo, com as mudanças havidas, o desenvolvimento, o progresso, esses modernismos, que isso não pôde ser mais. Povinho fraco das roças fica sem condições de viver. Um por um vai desgostando com o lugar. Depois que a rodovia passou, não puderam mais ter suas criações soltas. Pegou a sumir, caminhãozeiro roubando tudo. Aí acharam um bom dinheiro pelas propriedadezinhas e direito de partilha, passaram tudo nos cobres. Saíram, foram residir nas invasões e pontas de ruas nas cidades, como Anápolis, Goiânia e Brasília (BERNARDES, 1984, p. 61).

Emerge ainda o confronto entre tradição e modernidade, representado pela polarização campo – cidade. Esse embate torna-se perceptível nos momentos em que o autor fala da chegada das “*agropecuárias de sociedade anônima*” (p. 114), que de certa forma são caracterizadas por um desenraizamento, por uma desvalorização dos costumes, das tradições e da memória do povo local.

Torna-se presente também nas narrativas do autor a questão agrária, principalmente, êxodo rural e mobilização camponesa. No que diz respeito ao êxodo rural, o autor problematiza os diversos fatores que contribuem para a migração campo-cidade. Em depoimento à Revista Estudos Avançados, Martins (1997, p.176), ao falar sobre a relação entre Igreja e questão agrária no país, refere-se ao significado do *êxodo rural*.

O que significava o êxodo rural? O trabalhador saía da sua *vidinha* de família no campo, porque não tinha mais alternativas. Ia para a cidade viver nas favelas [...]. Envolvia, também, um processo de desmoralização das pessoas, de desagregação das famílias, de comprometimento grave da dignidade humana. Surgiu, assim, além da preocupação religiosa, uma preocupação moral. Parece que esse foi o fermento nos anos 60. Nas vésperas do golpe, a Igreja se declarou a favor da reforma agrária, mas respeitando o direito de propriedade. Ela estava fazendo claramente a opção por um capitalismo humanizado (Grifado no original).

Em relação à mobilização dos trabalhadores rurais, o autor discute a questão da sindicalização rural. Bernardes (1984) demonstra uma postura de crítica em relação ao papel do governo em relação a essa questão.

Conforme explicitam Canezin e Loureiro (1994), o Governo Mauro Borges, definiu uma política agrária que se articulava em torno de dois eixos, quais sejam: uma política de colonização com vistas a minimizar as tensões sociais no campo, e um processo de sindicalização rural que tornava possível o controle e o disciplinamento dos grupos camponeses que lutavam pela posse da terra. A resistência camponesa pode ser percebida no trecho seguinte:

A notícia é de que a força aí-vem se deslocando em direção de cá, está bivacada numa casa de negócio pertencente ao zomes, no Finca-Faca. Tudo no sigilo, mas com jeito de prosseguir a marcha sobre o Coqueiro de Galha, o acoito dos comunistas, conforme se publica nos jornais de

Anápolis e Goiânia. Os que trazem essa nova contam, na beira do balcão, que a causa é da justiça. O pessoal de Goiânia, em comum acordo com o Delegado Regional, requereu a vinda da força. Comprometeram a pagar todas as despesas, para fazer o despejo dos moradores emburrados no que não lhes pertence, em cumprimento a um mandado do Juiz da Comarca. É a lei que determina. A autoridade judicial deferiu o pedido de despejo. Um oficial de justiça vai levar a intimação, para o povo desocupar, comboiado pela força. A roceirama, segundo se sabe, está montada em armas, arrasta bagaço, todos destinados a não desocupar as suas propriedades. Ainda que seja preciso guerrear (BERNARDES, 1984, p. 91).

Embora desde a década de 1930 a resolução da questão agrária no país mostrasse-se urgente, as políticas agrícolas nacionais objetivavam dotar a agricultura em condições de subsidiar a industrialização voltada para o mercado interno. A partir da década de 1950, torna-se perceptível no âmbito das políticas públicas para a agricultura, uma política cujo cerne era o subsídio do padrão de acumulação capitalista, através da produção de insumos e alimentos básicos para as populações citadinas.

A partir desse momento, a Reforma Agrária passa a ser tomada como imperativo para a questão do desenvolvimento nacional, uma vez que a questão agrária figurava como óbice ao desenvolvimento nacional e seu equacionamento mostrava-se imprescindível.

Para Linhares e Silva (1999), a resolução da questão agrária ganha nuances de enfrentamento entre Ocidente e Oriente, entre projetos liberais e socialistas. O regime de acesso e posse da terra passa a alavancar a chamada questão colonial, dando contornos ao novo imperialismo, no qual os Estados Unidos assumem a luta pela hegemonia. Para os autores, nesse processo de bipolarização mundial, os discursos em torno do acesso e da posse da terra dividem-se em torno das opiniões de esquerda e de direita. Os primeiros defendiam a tese de que, tradicionalmente, o campo era tributário de uma herança do passado colonial do país, eram partidários da superação da exploração por meio de uma revolução socialista. As análises reformistas da esquerda tinham na propriedade e nas relações de trabalho o cerne das reivindicações.

Os partidários de uma visão conservadora sobre a questão agrária enfatizavam os aspectos técnicos, com o intuito de despolitizar o problema e transferir ao próprio trabalhador rural o ônus de sua condição miserável. Tais

considerações apresentavam a tese de que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil prescindia a mudança na estrutura fundiária e conseqüentemente a Reforma Agrária. Mais do que a distribuição de terras, era necessário o incremento da produção agrícola por meio da modernização tecnológica e reorganização da produção em grandes cooperativas capitalistas ou grandes empresas, os grandes complexos agro-industriais, constituindo a hegemonia do *agro-business*. Havia, ainda, uma tendência em considerar que a mentalidade predominante no campo, rotineira e atrasada, impedia a penetração de capitais e técnicas desenvolvidas, sendo necessário um amplo programa de ensino e orientação técnica.

Ao analisar a questão agrária em Goiás, Pessoa (1999, p.53) destaca algumas conseqüências do processo de modernização da agricultura:

Como subprodutos inevitáveis, a modernização se fez acompanhar de intensa privatização das terras devolutas e ocupadas e, conseqüentemente, da grilagem. É por isso que a questão da reforma agrária, mesmo sendo uma questão importante desde a Lei de Terras, ganha mais forma e complexidade nos anos 50. Vários interesses de classe se expressam em linha direta com as formas de apropriação da terra. Mesmo as forças conservadoras abrigadas no aparelho estatal fazem da questão da terra sua forma de intervenção social, sobretudo para desarticular e reprimir a luta pela terra e pela reforma agrária. É, portanto, em meio a essa emergente situação de conflitos sociais que sobressai, nem sempre com projetos claros e com capacidade de unificação das práticas, a ação da igreja Católica, do Partido Comunista e do próprio Estado, procurando capitanear as reações dos trabalhadores rurais.

Outra obra importante para a apreensão de aspectos referentes à constituição da identidade do homem rural em Goiás é a coletânea de contos *Caminhos dos Gerais* (1975), de autoria de Bernardo Élis. Trata-se de uma compilação de textos dos livros *Ermos Gerais*, de 1944, e de *Caminhos e Descaminhos*, publicado em 1965.

No conto *Um duelo que ninguém viu* há uma descrição saudosa do trabalho dos tropeiros e das paisagens percorridas, o autor narra que por aqueles tempos iam-se acabando os tropeiros:

A tropa foi rompendo pela estrada poeirenta, vermelha, chata e se perdeu na curva do capão de mato. No crepúsculo parado, cheio do tilintar

alegre dos guisos da madrinha, penachos espetrais de buritis espiavam tetricamente por trás da vereda, tocaiando a paisagem (ÉLIS, 1975, p. 15).

A questão dos mínimos vitais também aparece descrita no conto *A mulher que comeu o amante*, através do relato do cotidiano de Januário em seu ranquinho:

Januário todo ano derribava um taco daquele mato diabolicamente ameaçador e fazia sua rocinha. No mais, era só armar mundéu para pegar quantos caititus, quantas pacas, quantos bichos quisessem. Na frente da casa (isto é, na parte que convencionalmente chamavam frente, pois o ermo ocorria para qualquer banda), bastava descer uma rampa e jogar o anzol nágua para ter peixe até dizer chega (ÉLIS, 1975, p. 22).

É interessante a analogia feita por Élis (1975), no conto *Pai Norato*, entre a luta pela sobrevivência na natureza e na sociedade – características humanas no processo natural de peleja pela vida.

Paus se erguiam como para escorar os céus. Cipós amarravam troncos, estorciam-se em orgasmos frenéticos para beber o sol que os jatobás e aroeiras e tamburis tapavam. Apertavam os madeiros. Chupavam-lhes o sangue, a alma. Matavam-nos e tomavam-lhes o sol depois. Havia uma política porca, uma luta brutal pela vida, humanamente brutal (p. 66).

No conto *O diabo louro* Bernardo Élis denuncia a condição de abandono dos habitantes do interior do país, e descreve a existência do cangaço no interior de Goiás.

Ficava para trás o medo, o choro e o terror no coração dos pobres roceiros que não sabiam de nada, nem se eram brasileiros, nem se seu Bernardes mandava no mundo, ou se o Imperador, ainda. Quando a coluna voltou ao norte do Estado de Goiás, já não tinha munição. A que esperavam vir pela Bahia, não chegara. O governo infligia-lhes uma caça meticulosa, atiçando o ódio de cangaceiros. Entregar-se, entretanto, seria a morte de todos os desgraçados, que, num momento de exaltação pariótica, tiveram a idéia de melhorar o Brasil. Só lhes restava atacar os pacatos fazendeiros e tomar-lhes à força os alimentos e as coisas indispensáveis à manutenção. E fugir aos combates, às tocaias,

movimentando-se com a maior presteza possível, levando consigo os companheiros febreiros, feridos e aniquilados (p. 55-56).

O autor fala ainda dos cangaceiros como chefes, líderes do povo, “[...] que praticavam a tirania mais brutal nos sertões ignorados, esses velhos sertanejos heroicamente bandidos” (ÉLIS, 1975, p. 57).

A dureza do trabalho e a tirania característica do regime de camaradagem praticado por essas bandas são retratadas no conto *Moagem*, que desnuda a perversidade do patronato.

Totinha, por exemplo, devia a Jeromão duzentos mil réis. Não conseguia pagar nunca essa quantia que agora já subia a quase trezentos, com juros e adiantamentos. Fazia dois anos que estava ali sem ver um níquel sequer, só trabalhando para pagar os gastos, e cada vez a conta subindo. Bem que tentou fugir certa vez. Mas Jeromão deu parte à polícia e dois soldados o trouxeram de volta para o Retiro, como um negro fujão (ÉLIS, 1975, p. 115).

No que tange à educação popular muitos esforços voltaram-se à educação de adultos, que também assume, segundo Paiva (2003), um caráter de organização política das massas.

Anunciada a redemocratização em 1943, nos anos seguintes inicia-se a mobilização em torno do problema da educação dos adultos. As esquerdas organizam atividades educativas através dos Comitês Democráticos ligados ao Partido Comunista recém-legalizado; surgem as Universidades Populares e os Centros de Cultura Popular. A mobilização atinge também setores interessados em problemas educativos sem filiação político-partidária e mesmo os serviços oficiais nos Estados começam a se movimentar no sentido de ampliar as oportunidades de educação para os adultos e de multiplicar suas atividades em favor da difusão cultural (PAIVA, 2003, p. 203).

Para Bomeny (2003), a redemocratização consubstanciava-se na Carta Constitucional de 1946. A autora afirma que o contexto democratizante valida a reivindicação de benefícios educacionais para uma maior parcela da população.

O sentido estritamente pragmático conferido à educação como qualificação de mão-de-obra vai sendo ampliado em uma dimensão política de mais acesso da população carente aos benefícios públicos garantidos em um Estado de Bem-estar. Os cursos profissionalizantes, em certa medida, respondiam pela demanda social e econômica de qualificação de mão-de-obra, e as próprias empresas tratavam de prover o treinamento de seus operários para o trabalho nas fábricas. (BOMENY, 2003, p.54).

Para Romanelli (1998), o período em questão foi marcado pelo nacionalismo e populismo, bem como pelo fortalecimento, no cenário nacional, de ideologias de esquerda e de direita. Tais ideologias estão relacionadas a uma demanda da sociedade por participação política e social, que se torna crescente nas décadas de 1950 e 1960.

No processo histórico de construção de uma reforma geral do sistema de educação brasileira é possível identificar, conforme destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.29-30), um amplo debate e luta ideológicos que persistiriam até 1961, data de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024⁹,

[...] com a vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais. [...] em 1961, finalmente, o Legislativo brasileiro confirmando sua vocação conservadora votou uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional submissa aos interesses da iniciativa privada – previa ajuda financeira à rede privada de forma indiscriminada – e aos da Igreja.

Sobre a década de 1950, Bomeny (2003, p. 57-8) afirma que essa foi a década do popular no Brasil. O ideário de mobilização, participação popular e conquistas de direitos sociais permeiam também o cenário educacional. Essa autora afirma:

⁹ “A comissão encarregada de realizar estudos e propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação foi presidida pelo Prof. Lourenço Filho. [...] elaborado o anteprojeto, este foi encaminhado à Câmara Federal, em novembro de 1948. Começou então, como já assinalamos, uma longa luta cheia de marchas e contramarchas, que iriam resultar na Lei 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, isto é, 13 anos depois” (ROMANELLI, 1998, p. 171).

A atmosfera da qual se impregnou a cultura contagiou a educação. O Movimento de Educação de Base (MEB), por exemplo, já no início dos anos 60, dirigia-se às classes trabalhadoras, com o objetivo de ampliar o universo cultural e educacional de amplos setores da população. A esquerda participou mais ativamente desse movimento, e a União Nacional dos Estudantes (UNE) liderava grande parte do programa. Um programa pedagógico cultural de conscientização política e mobilização social. Também os Centros Populares de Cultura (CPCs) nasceram em 1961, através da UNE, e funcionavam com o intuito de levar teatro, cinema, artes plásticas, literatura e outros bens culturais ao povo. Os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) também se pautaram nos mesmos objetivos de ampliar o universo cultural dos segmentos populares brasileiros. Receberam influência da esquerda cristã. De todos esses movimentos, o MEB foi o que esteve diretamente vinculado à Igreja católica, à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sendo mantido pelo governo federal. Iniciou seus trabalhos de alfabetização em 1961.

Acerca da cultura popular e sobre o processo de educação escolarizada das populações rurais merecem ser destacados alguns aspectos explicitados nos contos de *Caminhos dos Gerais*, de Bernardo Élis:

- Há uma valorização dos conhecimentos oriundos da observação da natureza. Por exemplo, o cálculo das horas realizado por meio da observação do canto dos pássaros, da aparência do céu, do posicionamento do sol, da lua e das estrelas; bem como a previsão da chuva feita pela análise do céu, do vento e do comportamento dos animais;

- A denúncia do analfabetismo. “A casco de burro e a pião de carro de boi abriram-se as estradas desse mundão analfabeto de Brasil” (ÉLIS, 1975, p. 14);

- A inexistência de escolas no meio rural, evidenciada pelo envio de alguns jovens para estudar em colégios e seminários na cidade;

- A adoção da leitura como forma de participação nos rituais religiosos;

- A impossibilidade de entendimento do saber científico até mesmo para os possuidores de algum estudo. Por exemplo, o discurso cientificista do médico no conto *A Virgem Santíssima do quarto de Joana*. Segundo o autor, “[...] uma tirada cientificamente estúpida” não entendida nem pelo delegado nem pelo doutor, embora esse discurso parecesse competência;

- A diferença na educação de meninos e meninas. Às meninas cabia aprenderem os cuidados com a casa e com a criação, aprender a ler não é coisa de menina:

Menina fêmea então, meu compadre Jeromão, essas daí não podem aprender a ler de jeito nenhum dessa vida. É só pra mode tá escrevendo biêtim pa os namorado e xujá um bom nome de famia ... (ÉLIS, 1975, p. 116);

- E ainda: a escolarização não é representada pelo autor como uma demanda social da população rural em Goiás, visto que ela não é reprodutora do universo simbólico vivenciado naquele contexto. Pode-se supor também, pela fala de Casemiro, do conto *Moagem*, que, como a escola não se identifica com os conhecimentos válidos para aquela realidade, a escolarização dos filhos daqueles trabalhadores poderia representar uma não perpetuação de sua existência vinculada a terra.

– Pois num vê que eu morava na fazenda dos Abreu. Mas o diabo do fazendeiro era um homem besta como o cão. Mandou me chamar um professor na rua, fez uma sala, botou escola e pegou a exigir que meus filhos fossem estudar! Ora, tem graça! Se tudo quanto é menino vai estudar, quem é que amanhã vai pegar no duro, éim? Me diga. Quem é que vai me ajudar a manter a família, éim? É o Governo? Do seu canto, Jeromão se babava de gozo: – Aquilo é que era pensar certo! [...] Eis a razão porque Casemiro viera para o Retiro: para fugir ao abecê, para atolar os filhos na ignorância (ÉLIS, 1975, p.116).

A década de 1950 em Goiás significou, segundo Pessoa (1999), um período de grandes alterações produtivas e demográficas¹⁰. Porém a modernização, ocasionada em parte pelo binômio urbanização-industrialização, apresentava um aspecto de conservação das estruturas agrárias vigentes, o que pode ser observado no trecho descrito anteriormente por Bernardo Élis. Pessoa afirma que embora Goiás tenha sido palco de grandes transformações nesse período, nem toda a população pôde desfrutar dos benefícios da modernização produtiva e econômica. Segundo ele,

¹⁰ Também fazia parte do projeto de desenvolvimento do interior do país a construção de Brasília, cidade que seria a sede do governo federal. “O projeto de construção de Brasília e a rede de estradas de rodagem implantada a serviço da nova Capital federal influenciaram diretamente no avanço da fronteira agrícola no Centro-Oeste. Aliás, a transferência da Capital para o Planalto modificou a geografia econômica e política do país. Foi a mais arrojada entre as ações governamentais por completar a ocupação econômica do território brasileiro e por dar continuidade ao processo de ‘modernização conservadora’ que o país vinha experimentando desde os anos 30” (BORGES, 2000b, p. 253).

um dos instrumentos dessa “modernização conservadora” foi a Campanha Nacional de Educação Rural, realizada de 1954 ao início dos anos 1960.

Alguns elementos de educação popular estão presentes ainda no conto *O encontro*, do livro *Sertão – o Rio e a Terra*, de Bariani Ortencio (1959). Tal conto é ambientado numa cidade do interior e descreve, entre outras coisas, as lembranças de dois amigos e suas experiências de escolarização quando foram estudar no colégio em Uberaba. Amâncio relembra como eram aqueles tempos:

[...] quando criança, ainda, despertou nêle a curiosidade em aprender as coisas. Aprendia tudo tão facilmente e tinha um jeitinho tão bom para tudo, que o pobre pai se empenhou de cabo-a-rabo na sua educação. Arranjou-lhe professor, comprou-lhe livros, mas em pouco tempo o professor não tinha mais nada para ensinar ao aluno (p. 16).

A família pobre, assim como tantas outras por esse Brasil afora, teve que apertar o orçamento para manter esse filho na escola, pagando por sua educação.

No conto *A vantagem de ser analfabeto* Ortencio faz referência à existência de uma “escola” – na realidade uma sala de aula – na fazenda do Coronel João Anastácio. Quem propôs a implantação da referida escola foi o forasteiro Quincas Porfírio, o Coronel foi convencido da idéia, pois gostava de ser o primeiro em tudo e, não havia escolas na região. O conto evidencia a desvalorização do trabalho docente, quando o Coronel João Anastácio diz ao professor Quincas: “– Mas tu não vai viver só de escola, não: precisa trabalhar também” (p. 24). Confirma-se no conto ainda a precariedade das condições de trabalho do professor.

A escola apresenta-se como um elemento com o qual as pessoas do lugar não se importam.

As aulas tiveram início na sala grande da casa da fazenda. O professor lá ia animado, tendo, porém, mais trabalho em ajuntar e levar os alunos para a classe do que meter-lhes as primeiras letras e números, nas cacholas. Os meninos pareciam cabritos brabos, para entrar no curral (ORTENCIO, 1959, p. 24).

Na verdade, a implantação da “escola” na fazenda do coronel fazia parte de um plano do “professor”. O coronel era analfabeto e Quincas ensinou o homem, com muita dificuldade, a assinar o nome. Levou-o ao cartório, em Corumbá, e fez o mesmo reconhecer firma, coisa que coronel algum havia feito por ali. O professor fez o homem assinar uma folha em branco para treinar a assinatura, porém aquilo não passava de um golpe. O malandro transformou o papel em nota promissória, comprou algumas coisas, trocou o papel na cidade e sumiu no mundo.

No conto *Iniciação* Bariani Ortencio também discute educação, refere-se às aprendizagens vivenciadas por dois meninos, um de treze e outro de nove anos, que moravam com o pai em um ranquinho. Repentinamente, os dois meninos vêm-se órfãos, sendo obrigados pelas circunstâncias da vida a assumirem sozinhos as tarefas da roça e da casa, por uma questão de sobrevivência. Como diz o autor, “[...] a necessidade faz o recurso e eles fizeram o que podiam ter feito” (ORTENCIO, 1959, p. 10).

Os meninos conseguiram superar a situação de orfandade, um tornando-se pai do outro, devido às aprendizagens que tiveram durante toda a vida, na lida, na prática, todos os dias junto ao pai, assumindo papéis no trabalho. O trabalho que foi assumido pelos meninos, mas que outrora pertencia ao pai era o seguinte:

Antes, era assim: Jerônimo matava um porco do mato, descarnava-o e punha as mantas a secarem-se ao sol. Tirava algum mel de jataí, nalgum pé de jatobá e deixava os meninos lidando no rancho. Os meninos são o Nequinha, do qual já lhes falei e o Nico, que ainda está dormindo. Depois ia ao rêgo e amolava, caprichosamente, a enxada de apenas duas libras e meia, com um bom cabo de guatambú, nas pedras meio submergidas. Torava, com o facão, tipo jacaré, uma guariroba e voltava p'ro rancho onde, bem depois, estava preparada a bóia: carne, guariroba, feijão e farinha, tudo num cosido só, que era bom de gosto e de sustância que era um trem. Comia, sortia um caldeirãozinho vermelho, esmaltado, e lá ia p'ras roças dos outros trabalhar por oito; nunca por dia: gostava de pegar de empreito (p.102).

Bariani Ortencio (1959) narra a forma como os meninos foram assumindo a casa, as atividades e os pertences do pai. O conto também demonstra a fartura da fauna e flora do cerrado, porcos, guariroba, pequi, era só ir buscar. E assim aconteceu a iniciação: “Assim Nequinha iniciou a sua vida de homem. Tudo agora

era com êle. Dos seus braços é que iria sair o sustento do rancho, ainda mais agora que êle tinha outras idéias... Muita coisa ainda teria que vir” (p. 110).

Conquanto houvesse predomínio, nas décadas de 1950 e 1960, dos ideais conservacionistas, verifica-se uma forte atuação das camadas populares no sentido de garantir seus direitos sociais.

Essa questão aparece em algumas passagens da narrativa de Carmo Bernardes (1984) em *Nunila*. Em uma delas, o personagem Antonino afirma que, em sua estada na Fazenda Jurubatuba, ensinou o menino Belamor a ler. Em outro momento, o autor atribui relevância ao conhecimento formalizado, como instrumento que pode auxiliar o povo pobre a se defender dos poderosos, quer dizer, o personagem afirma que por ser ele o único que sabe ler livros e “*conversar ilustrado*” tem o papel de defendê-los contra os males do mundo. Além do mais, ele assume por vezes o papel de informante dessa gente, sobre os acontecimentos da cidade. Por saber ler, tinha acesso às informações contidas nos poucos jornais que vez em quando circulavam pelas redondezas.

Em *Nunila*, os saberes aprendidos estão relacionados à lida. Observa-se também que a alteração nos modos de trabalho ocasionados pela modernização trazida para o sertão altera, ainda, a percepção que os sujeitos têm de seus conhecimentos.

Os ofícios que meu pai me ensinou, nenhum vale mais nada. Trançar couro numa época em que não existe mais tropeiro; fazer carro de boi agora que o caminhão puxa tudo; roda de fiar, os petrechos todos de tecer pano – tudo o mais que aprendi a fazer vale mais o que, hoje em dia? Tempos modernos, ninguém mais mexe com essas coisas, sou um indivíduo superado, sem nenhum préstimo na sociedade (BERNARDES, 1984, p. 155).

Tal realidade consubstancia-se como uma espécie de disputa entre campo e cidade, a luta por prevalência de espaço no jogo social. Ou seja, a afirmação da cidade como espaço do moderno, símbolo da civilização e do progresso, representa um discurso que contesta a validade dos saberes, costumes e modo de viver do camponês. E a referência à escolarização aparece como emblema do urbano, aprende-se a escrever e a ler para estar em contato com a cultura da cidade.

Uma referência importante citada por Bernardes (1984) é a da figura do mestre-escola. Tal função é descrita como sendo escrever cartas bem caligrafadas, ensinar as regras das quatro operações matemáticas, e, tal qual, o mestre-escola da infância de Carmo Bernardes, ensinar os meninos a escrever uma carta e ler outra. “Dá uma luzinha do saber a quem não tem nenhuma, para que não cresçam tapados e rudos. Aprendendo as primeiras letras, depois fica mais fácil a quem quiser seguir carreira” (BERNARDES, 1984, p. 158).

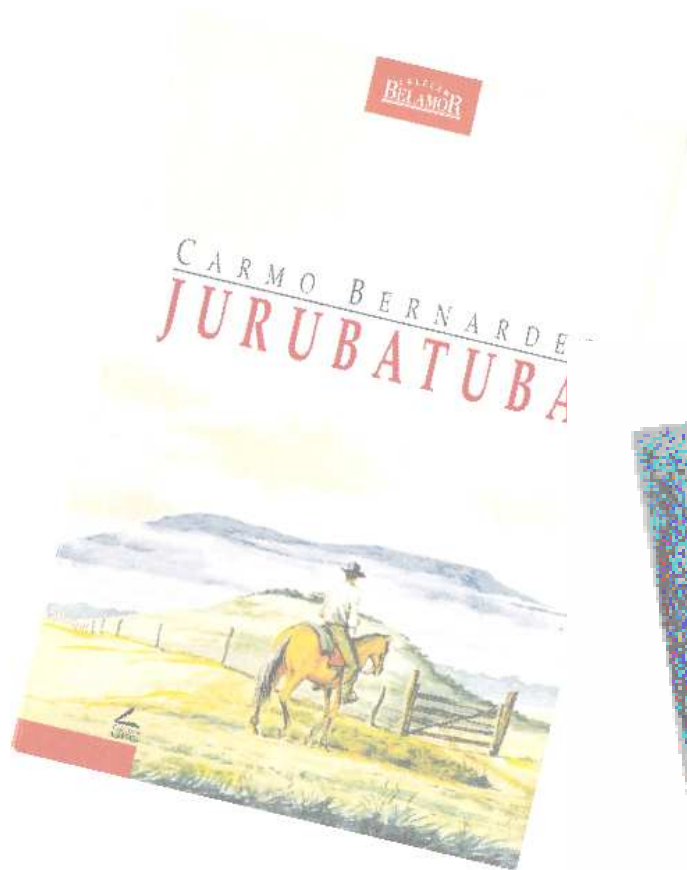
Em certo momento da narrativa, o autor aponta o caráter instrumental que o ensino das primeiras letras apresenta: ensinar as gerações “até o ponto de servirem para eleitor” (p. 158). Além desse pragmatismo apontado em relação à função da escrita, fica evidente o controle ao qual os processos formativos na roça deveriam submeter-se. Melhor dizendo, o conhecimento deve ser administrado de modo que não seja transformador, em doses baixas para que não cause nenhum dano à ordem vigente: senhorial, mas revestida de um certo urbanismo.

O período de 1946-1964 deve ser entendido em dois aspectos fundamentais. Por um lado, foi um momento de projetos governamentais que visavam a inserção do país na cena econômica internacional, e que tentavam ao mesmo tempo equacionar as crises sociais vivenciadas pela maioria da população sem, no entanto, diminuir o abismo social que se constituía entre as classes sociais no contexto brasileiro. Ou seja, era necessária a implementação de reformas de base, sem que a estruturação da sociedade brasileira fosse alterada, o que poderia ser posto em prática a partir de uma “modernização conservadora” da nação brasileira. De acordo com Fausto (2003, p. 448-449)

[...] as reformas de base não se destinavam a implantar uma sociedade socialista. Eram apenas uma tentativa de modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país, a partir da ação do Estado. Isso porém implicava uma grande mudança à qual as classes dominantes em geral, e não apenas os latifundiários como se pensava, opuseram forte resistência.

Por outro lado, houve o fortalecimento de movimentos populares que objetivavam romper com o modelo desenvolvimentista vigente. Nesse aspecto, os movimentos de trabalhadores rurais e urbanos, as organizações religiosas, os movimentos políticos (estudantis e sindicais), contribuíram intensamente para o

florescimento de novas questões para o terreno da cultura e da educação. Porém, tais ideais, por serem parte de uma correlação de forças econômicas, sociais, políticas entre outras, assumirão outros enfoques no período subsequente, qual seja o da Ditadura Militar.



“O senhor vê como andar vivendo no mundo, andando, a gente aprende tanta coisa? É a escola do mundo”

5. “O senhor vê como andar vivendo no mundo, andando, a gente aprende tanta coisa? É a escola do mundo”

O início da década de 1960 foi marcado por uma crise política e econômica. No plano político esse foi o momento em que Jânio Quadros venceu as eleições presidenciais, em outubro de 1960.

Em seu discurso de posse Jânio expressou um plano governamental que solucionaria os problemas herdados do governo anterior, quais sejam, dívida externa crescente, diminuição da entrada de capital externo, aumento dos índices inflacionários etc. Porém, poucos meses após sua posse, Jânio renuncia e João Goulart assume a Presidência da República, agravando o quadro político que se delineava no país. O Estado já não era capaz de garantir à burguesia a manutenção da dominação política ameaçada pela articulação da população em favor de reformas estruturais da sociedade brasileira. De acordo com Peixoto Filho (2003, p. 119), nesse período, em Goiás, “constata-se forte aprimoramento do aparelho do Estado e a tentativa de o governador concentrar o poder em torno de si, articulando acordos políticos entre frações e grupos sociais representantes da sociedade civil”.

As forças políticas no início dos anos 1960 aglutinaram-se em torno de Mauro Borges Teixeira, governador do Estado no período 1961-1964. Governo que pode ser caracterizado pela implementação de projetos voltados à inserção da agricultura goiana na lógica de produção capitalista. Em face da política agrária desenvolvida pelo governo goiano no período Canezin e Loureiro (1994, p. 114) afirmam:

No tratamento da questão agrária, o governo Mauro Borges [...] definiu uma política em duas direções: de um lado, adotou políticas de colonização em lugares em que as tensões sociais deveriam ser aliviadas, acenando com a possibilidade de reforma agrária em áreas localizadas e recrutadas; de outro, indicou o processo de sindicalização rural em massa como alternativa para o disciplinamento e controle das expectativas dos trabalhadores rurais em relação à posse da terra. Na tentativa de modernização do aparelho estatal, o governo Mauro Borges assentou-se nas concepções de desenvolvimentismo e planejamento.

Em decorrência desse contexto, em âmbito nacional, a aglutinação de grupos em torno de tendências políticas que visavam minar o fortalecimento dos movimentos populares conduziu à tomada do poder pelas Forças Armadas, caracterizando o que se denomina de Golpe de 1964.

A questão agrária também teve um papel importante na deflagração do golpe, à medida que se tornara uma questão política. O aumento da militância política dos trabalhadores rurais, a luta pela extensão da legislação trabalhista e por benefícios sociais ao campo, o peso que a reivindicação pela reforma agrária assume no governo João Goulart, bem como as atividades partidárias e as ações da Igreja Católica em prol dos pequenos produtores e trabalhadores rurais, são fatores que contribuíram, segundo Sorj (1980), para a integração política da burguesia em torno do golpe, visando o controle dos movimentos camponeses e a permanência dos latifundiários no bloco hegemônico. Sorj (p. 23) afirma ainda que:

As mobilizações no período do Governo João Goulart adquiriram características de confrontamento e polarização crescentes, levando à unificação de grande parte da burguesia em torno do golpe de Estado que se contrapunha ao movimento reformista, cortando, portanto, as perspectivas de uma transformação da estrutura fundiária a partir de um processo de mobilização popular. Contudo, a problemática de integração dos trabalhadores rurais dentro da estrutura de dominação do Estado burguês continuou, e embora a solução durante o regime militar tenha sido em grande parte a utilização dos aparelhos repressivos como forma de controle social, algumas medidas foram tomadas no sentido de integração ideológico-institucional dos trabalhadores rurais.

Em consonância a essa lógica de controle dos conflitos sociais no campo, o Estatuto do Trabalhador Rural garante, em parte, o estabelecimento de uma nova ordem através da extensão de benefícios sociais e legislação trabalhista aos assalariados do campo.

No âmbito do sistema político dominante, os dois grandes marcos legislativos que buscarão conter e canalizar os movimentos sociais no campo, serão o Estatuto do Trabalhador Rural e o Estatuto da Terra. O primeiro, promulgado em 1963, procura organizar o sindicalismo rural dentro das mesmas coordenadas do sindicalismo urbano, isto é, atrelando o sindicato ao Estado, proibindo ao mesmo tempo o direito de greve e colocando o Estado como árbitro nos conflitos de classes. O segundo, constituído por um conjunto de leis promulgadas sob o governo de Castelo Branco, estabelece medidas que aumentam o controle do governo

central sobre a estrutura fundiária, impondo o imposto territorial, o cadastramento rural, fixando as normas de utilização das terras públicas e o direito de expropriação de terras privadas contra pagamento em bonos do governo, e, finalmente, aumentando a participação do governo nos esquemas de colonização, de cooperativismo e promoção da modernização do campo. O Estatuto da Terra, de certa forma mais avançado do que o Estatuto do Trabalhador Rural, permanecerá [...] no papel, já que a relação de forças entre as classes bloqueará inclusive os mais tímidos intentos de reforma agrária (SORJ, 1980, p. 23-24).

A partir da promulgação do Estatuto da Terra a reforma agrária deixa de ser tomada pelas políticas públicas como uma questão nacional, todavia passa a ser percebida como um elemento acessório para a modernização do país. Ou seja, a reforma agrária transforma-se em uma política localizada com fins de amenizar os conflitos no campo.

O Estatuto faz, portanto, da reforma agrária brasileira uma reforma tópica, de emergência, destinada a desmobilizar o campesinato sempre e onde o problema da terra se tornar tenso, oferecendo riscos políticos. O Estatuto procura impedir que a questão agrária se transforme numa questão nacional, política e de classe. [...] O Estatuto estabelece como ponto essencial da redefinição fundiária a colonização das áreas novas, mediante remoção e assentamento de lavradores desalojados pela concentração da propriedade ou removidos de áreas de tensão (MARTINS, 1995, p. 96).

No livro *Vão dos Angicos*, publicado no ano de 1969 e tomado como referência analítica para esse período, há uma passagem no conto *O pouso* em que Bariani Ortencio relata uma conversa entre Seo Damasceno e Seo Tibúrcio, na qual discutem alguns acontecimentos referentes à Reforma Agrária:

Contou-lhe sobre a cidade grande, as arbitrariedades do govêrno; do perigo de se perder terras, entregando tudo para os vagabundos ou para impossibilitados.

– Quem vai sustentar êsse povo todo aqui na roça até colher, seo Tibúrcio?

– Não, seo Damasceno, mesmo que agüentar colher, pra quem é que vai vender? Tirar mantimentos daqui pra fora nos carros de bois? Pra onde? Pro Peixe? Lá também todo mundo colhe de seu, pro gasto...

– Pois não é mesmo? Êsse nosso Brasil está perdido com êsses cafajestes no governo.

– Mas é tomar e ficar por isso mesmo, seo Damasceno?

– Sem nadinha dessa vida! Nada, nada, nada!... (ORTENCIO, 1969, p. 80).

As evidências históricas demonstram, tal como relata Silva (2004), que o projeto de modernização da agricultura, durante o período pós-64, motivou-se pela tríade expropriação dos camponeses, militarização da questão agrária e opressão dos trabalhadores rurais, principalmente com o Estado utilizando a legislação como instrumento de legitimação da expropriação da terra dos pobres do campo. A autora ressalta que:

Uma das primeiras medidas tomadas nesse período foi a criação do Estatuto da Terra pela Lei nº 4504 (de 30 de novembro de 1964), por meio da qual se visava, prioritariamente, a modernização do campo mediante o aumento da produção e da produtividade [...] A modernização da agricultura significou, basicamente, o aumento e a consolidação da expansão capitalista, cujo resultado foi a chamada industrialização do campo, com a presença de grandes empresas nacionais e internacionais e a concentração acelerada da terra e da renda [...] o processo de expropriação foi marcado pela violência, cometida não apenas pelos latifundiários como também pelas grandes empresas nacionais e internacionais ligadas ao capital financeiro, que se beneficiaram dos incentivos fiscais para a compra de terras a preços simbólicos (p. 21).

A instalação do regime ditatorial no Brasil apresenta, conforme ressalta Ianni (1986) em análise sobre o processo de exploração capitalista da terra no período 1964-1978, uma base sólida na agricultura. O autor entende que no cenário agrário brasileiro, no período observado, ditadura e agricultura articulam-se e determinam-se mutuamente.

Tanto na preparação do Golpe de Estado de 31 de março de 1964, quanto na consolidação e desenvolvimento da ditadura, os latifundiários e empresários rurais desempenham um papel decisivo. Foi essa burguesia agrária que alimentou uma vasta campanha contra a idéia e as medidas de reforma agrária que estavam sendo cogitadas pelo governo do Presidente João Goulart, nos anos 1961-1964. Combatia as medidas destinadas a encaminhar a reforma agrária, a sindicalização de camponeses e operários rurais, a liga camponesa, a politização dos trabalhadores do campo e toda e qualquer iniciativa que visasse defender as reivindicações de camponeses e operários rurais (IANNI, 1986, p. 243).

Nesse momento, o processo de transformação do campo insere-se num movimento mais amplo de transformação da sociedade brasileira que beneficiava principalmente o espaço urbano, visto que os setores urbano-industriais eram o cerne das preocupações políticas e econômicas do país.

A referência ao urbano aparece também no livro *Jurubatuba*, de Carmo Bernardes (1997), editado pela primeira vez em 1972. O romance consegue englobar um universo de fatores que se encontram diretamente relacionados ao cotidiano dos sujeitos sociais descritos. As personagens que compõem o enredo são carreiros, vaqueiros, fazendeiros, jagunços, trabalhadores de engenho que de certa forma contribuem com a constituição da tipificação do sertanejo goiano.

O mundo sertanejo é percebido pelo autor como auto-suficiente, há um vínculo com a cidade somente no sentido de suprir as necessidades que não podem ser remediadas no rural. O mundo rural é explorado pelo autor como um mundo de relativo isolamento, em que a representação do urbano é o povoado de Mocaminho.

O Mocaminho era um arraial que ficou entanguido todo o tempo, depois que o ouro das garimpagens em Goiás entrou em diminuição, mas quando passei por lá, aquela vez, o lugar estava tendo novo progresso. Ruas alinhadas eram só umas tantas, com o largo da igreja em delimitado. O mais era um desparrame, que não definia alinhamento, anarquia de povoamento escrito a uma terreirada de estrume de gado num malhador. Só umas poucas casas que não eram de duas ou mais portas na frente, como coisa que o povo de lá era só de gente inclinada a mexer com negócio, botar loja e venda (BERNARDES, 1997, p. 49).

As mudanças implementadas no campo eram atinentes às necessidades do desenvolvimento urbano, como provimento de mão-de-obra, abastecimento alimentício e formação de mercado consumidor dos produtos da indústria.

Sobre o papel que o Estado desempenhou na agricultura brasileira no período militar, Gonçalves Neto (2000) afirma que foi estabelecida uma política que priorizava a modernização dos processos produtivos no campo em detrimento de uma reforma agrária. Muito embora o discurso governista proclamasse a modernização do campo como elemento central da integração do país ao mercado internacional, constata-se que à medida que as relações trabalhistas complexificaram-

se pelo amplo processo de tecnificação que se instalou no campo houve um crescimento da migração campo-cidade.

Ao discutir o processo de ocupação de terras e sua relação com as manifestações camponesas em Goiás, Duarte (1998) afirma que as políticas governamentais do período militar estimularam o processo de mecanização e intensificação da agricultura, através da expansão do crédito agrícola e conseqüente subordinação ao capital industrial, financeiro e comercial. Tais políticas também ofereceram grande incentivo à prática de monocultura mecanizada.

Na visão de Duarte, esse tipo de agricultura foi responsável por um movimento maior de expropriação de meeiros, arrendatários, agregados, parceiros, e de muitos trabalhadores que tiravam da terra os meios para sua sobrevivência. Sem possibilidade de resistência, uma vez que com a deflagração do golpe os movimentos de luta foram abolidos ou sofreram intervenção, os camponeses não encontram muitas alternativas para permanência no campo.

A estes trabalhadores, separados dos meios de produção e de sua principal condição de trabalho, a terra, poucas alternativas sobraram, a não ser tornarem-se: 1) trabalhadores volantes, utilizados nos picos dos trabalhos agrícolas; 2) assalariados agrícolas, com poucas oportunidades de trabalho; 3) proletários urbanos, migrando para as cidades e engrossando o 'exército industrial de reserva' ou 4) posseiros, migrando para as áreas de fronteira agrícola e recriando a pequena produção com base no trabalho familiar (DUARTE, 1998, p. 179).

A narrativa em primeira pessoa é uma reconstituição de memória não linear de Ramiro, narrador protagonista do romance *Jurubatuba* que enfatiza diversos aspectos da vida no interior de Goiás. Dentre alguns dos fatos históricos trazidos por Carmo Bernardes (1997) para compor o enredo destaca-se a apropriação indevida de terras devolutas por fazendeiros que realizavam a falsificação de escrituras pelo processo de grilagem, legitimando a hegemonia latifundiária.

Nesse processo de exclusão do camponês do campo ocorre um crescimento precário das cidades, ampliação da população operária, alteração da paisagem urbana com o surgimento de favelas e aumento da criminalidade. O êxodo rural tornara-se recorrente nesse período e emerge como um dado significativo da

reprodução em larga escala do desemprego, pauperização e exclusão social na cidade e no campo.

Outro livro importante para a análise do período em questão é *Sertão sem fim* de Bariani Ortencio (2000), publicado pela primeira vez em 1965. O livro de contos aborda elementos importantes acerca do modo de vida do sertanejo goiano e refere-se ainda ao processo de migração campo-cidade.

A supremacia do Rio de Janeiro e de São Paulo como centros importantes é retratada pelo autor: “Vou atravessar Minas; vou pra São Paulo: aquilo que é terra de gente; tenho visto falar, por informação” (ORTENCIO, 2000, p. 181).

Um aspecto que é recorrente no livro *Sertão sem fim* é a agricultura de subsistência, como pôde ser observado no conto *Os Pereira*:

Apesar da uberdade da terra, as roças são apenas moitas. O feijão, o arroz, o milho, o algodão, o fumo e os trinta pés de café são apenas para o gasto. Não há comércio, pois todos plantam para a própria manutenção (ORTENCIO, 2000, p. 41).

Essa passagem evidencia a coexistência das formas tradicional e moderna de agricultura. Há uma descrição belíssima da flora do cerrado no conto *Primeira segunda-feira de agosto*

Neste mês de agosto o mato fica uma beleza. As caraíbas pintam o cerrado com os seus cachos de flores amarelas. A maior parte nem folhas tem: é aquela rodeira de ouro. Por todos os lados as sucupiras pretas estão rochinhas que só paramento de Semana Santa. Os capitães florescem, ficam cobertos de um tipo de amoras verdes. E vermelho-roxos são os nós-de-porco; lá embaixo, já no terreno melhor, os óleos-de-copaíba, com a sua folhagem nova, a copa toda cor de vinho, daquele vinho de missa, castanho-dourado. O resto do mato é segura só, vegetação sedenta de chuva, que não deve tardar. A caraíba, o senhor sabe é o ipê do cerrado, do tamanho do pau-terra, mas é pau e pura flor nesta quadra. É ainda melhor que pequizeiro para uma espera de veado. [...] Olha, repara bem... é flor para todo lado. Olha lá embaixo, naquele capão de mato, três ipês-roxos e dois amarelos, todo floridos! Ipê-roxo, não! Aquilo é caroba, castanhola-de-macaco, porque o ipê-roxo é flor granfina, que só dá no mês de maio, mês das noivas, mês da Virgem Maria (p. 152).

No conto *Benzedor de cobras* Bariani descreve hábitos alimentares dos habitantes do lugar:

A comida era sempre a mesma: pouco arroz, muito feijão, um naco de carne cozida e farinha de mandioca à vontade. De vez em quando, uma panelada de mandioca, também cozida (ORTENCIO, 2000, p. 129).

O contexto descrito trouxe conseqüências diretas para as políticas de escolarização popular. A mesma sofre perdas significativas, uma vez que o Estado descompromete-se a financiar a educação pública, relegando-a ao setor privado.

Em Goiás, a primeira conseqüência direta do golpe de 1964 foi a deposição do governador Mauro Borges. Segundo Canezin e Loureiro (1994, p. 142-143),

Enquanto nas décadas de 50 e 60 as sociedades brasileira e goiana cresciam economicamente e passavam por um processo de urbanização que pressionava a demanda por ensino, a orientação política pós-64 respondia a essas novas exigências com a redução dos gastos na área educacional, deteriorando, assim, as condições de ensino em geral e conseqüentemente o nível de formação dos professores primários. Essa expansão, a baixo custo, veio acompanhada de achatamento salarial e de desprestígio dos professores primários e de suas agências formadoras.

É importante ressaltar que durante a vigência do governo militar a educação nacional foi planejada por economistas. A legislação educacional praticada incluía diversas leis, decretos e pareceres, dentre os quais destacaram-se a Lei 5.540/68 e 5.692/71, que regulamentavam o ensino superior e o ensino de primeiro e segundo graus, respectivamente.

Dentre as diversas leis que entraram em vigor no período, cumpre destacar a Lei 5.379/67, que cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). É pertinente a transcrição de um trecho de Paiva (2003, p. 337) em que a autora faz uma avaliação acerca desse projeto:

O lançamento do Mobral como campanha de alfabetização de massa, em 1970, prendeu-se diretamente à mobilização política canalizada através do movimento estudantil em 1968 e à promulgação do AI-5 em dezembro desse ano, constituindo-se tal campanha – juntamente com a expansão do ensino superior – num dos pilares da política educacional do governo militar no período. Enquanto a expansão do ensino superior visava, entre outros objetivos, atender à demanda das classes médias por esse nível de ensino e neutralizar o movimento estudantil, o Mobral foi montado como uma peça importante na estratégia de fortalecimento do regime, que buscou ampliar suas bases sociais de legitimidade junto às classes populares, num momento em que ela se mostrava abalada junto às classes médias. Pelo seu caráter ostensivo de campanha de massa, o Mobral deve ser visto como um dos ‘programas de impacto’ (ao lado, por exemplo, da Transamazônica) do governo Médici. Organizado a partir de uma logística militar, de maneira a chegar a quase todos os municípios do país, ele deveria atestar às classes populares o interesse do governo pela educação do povo, devendo contribuir não apenas para o fortalecimento eleitoral do partido governista mas também para neutralizar eventual apoio da população aos movimentos de contestação do regime, armados ou não.

O projeto educacional implementado pelo Estado Militar apresentava como eixos fundamentais o controle político-ideológico da educação escolar; a relação entre educação e mercado de trabalho consubstanciada pela “teoria do capital humano”; a desobrigação com o financiamento da educação pública, o que possibilitou ampla expansão do setor privado de ensino; a modernização de hábitos de consumo; a integração da política educacional aos planos de desenvolvimento e segurança nacional; e repressão e controle das manifestações políticas e culturais.

Quanto à educação rural, sua execução estava atrelada ao desenvolvimento de programas que visavam o desenvolvimento das comunidades rurais do interior do país. Essa relação pode ser evidenciada nos estudos realizados por Leite (2002) e Calazans (1993). O primeiro enfatiza que a existência de projetos educacionais voltados às populações camponesas estavam atrelados a interesses do capital e dos capitalistas, que atuaram no campo através da instalação de programas e projetos de educação comunitária que promoveram, segundo o autor, a negação de uma escolaridade voltada ao modo de vida campesino.

No conto *Cascavéis*, do livro *Vão dos Angicos*, Bariani Ortencio (1969) apresenta várias passagens que se referem à educação do homem do campo. Num primeiro momento é descrita a forma como o senhor Merenciano, que “não entendia nada de criança”, criou sua filha Maria, cuja mãe morrera logo após o parto.

Merenciano criou a filha como pôde, assim como ela também o ajudou como pôde, crescendo numa labuta danada, transformando-se em mocinha afeita às lidas da casa, na indústria do tear, na ordenha do curral e nas limpas da roça. Foi bom ela ser Maria, para êle, porque caso fosse João-José não iria ser útil nas prendas domésticas (ORTENCIO, 1969, p. 87).

O trabalho aparece nesse conto como forma de sustentar os estudos de um filho, visando torná-lo doutor. Dona Fia ansiava por um doutor na família e pelas redondezas ninguém possuía um filho doutor.

De casa para o curral, do curral para o chiqueiro, com as poucas cabeças que controlava, capando e pondo na ceva para o gasto, Merenciano, dez anos de viúvo pela segunda vez, ainda acha tempo de pensar em Gervásio, que cursa o segundo ano de Direito. Sempre a mesma lida, sempre pelo trilheiro de vassourinhas, molhando de orvalho o algodão grosso das barras das calças (p. 91).

A problemática das relações de trabalho também é discutida por Carmo Bernardes (1997) em *Jurubatuba*, que evidencia que as relações trabalhistas existentes no sistema fundiário goiano não eram normatizadas nem mediadas pelo Estado, o que possibilitava uma determinação unilateral dos direitos e deveres dos trabalhadores pelos proprietários de terras. As relações patronais eram baseadas na palavra, não havia contratos, nem vínculo empregatício e os benefícios eram apenas garantidos ao empregador.

Bariani Ortencio (1969) no conto *Cascavéis*, do livro *Vão dos Angicos* fala ainda sobre o não domínio do conhecimento letrado, pelos netos gêmeos de Merenciano, mas ressalta o conhecimento de mundo trazido pelos meninos:

Mas se os roceirinhos continuavam analfabetos, sem perspectivas de qualquer luz de instrução, eram exímios nas pegas de passarinhos de proveito, os que se comem. Dos pés de carrapichos tiravam embiras e os paus para as arapucas. Do guatambu, da perobinha ou da pindaíba faziam os laços que atiravam para o ar as pombas juritis, as verdadeiras, as trocazes, os inhambus e as jaós. Montavam em pêlo e pintavam o diabo nos lombos dos potros e das éguas. Entendiam de cobras, também. As de rabo fino, as que sobem em árvores, seguravam-nas e deixavam que se enrolassem em seus braços. As venenosas, de rabo grosso, ligeiramente despontados, pegavam-nas com os laços de cordão. O mundo de João e

José era aquêlo pedaço de chão; não faziam idéia do que fôsse fora dali (p. 92).

No trecho que se segue aparecem dois fatores que merecem atenção: A utilização da educação como instrumento de controle das massas através do voto, ensina-se a escrever o nome somente para arrecadar votos e, a supervalorização pelos personagens do saber formal veiculado pela instituição escolar.

Com menos de uma semana, o Dr. Gervásio pôs o velho Merenciano pra assinar o nome: eram as eleições que chegavam. Arrebanhava eleitores para eleger um amigo a deputado. Ultimamente, só o que fazia o velho rir era garatujar, à pena rasgando o papel, espirrando tinta. Os meninos ficavam encantados. Gervásio afirmava que quem não sabia rabiscar a assinatura, pelo menos, não podia viver na cidade, fazer negócio, votar na eleição, trabalhar, nada! ‘– O saber era a mola propulsora do mundo’... (ORTENCIO, 1969, p. 93-94).

No conto *Assombração* o autor apresenta a questão do analfabetismo, narrando que na Fazenda Santa Maria havia um regulamento, redigido pelo proprietário, que tinha experiência como advogado, promotor, juiz e delegado, legislando em causa própria. Em sua fazenda, todos eram analfabetos, e assinavam o contrato com um “X” e a impressão digital. O patrão distribuía aos empregados um livrinho (uma espécie de estatuto) que continha os direitos do patrão e dos trabalhadores.

A menina Maria Luzia, filha de um agregado da fazenda tinha vontade de aprender a ler.

Mantendo uma tremenda vontade de aprender a ler, Maria Luzia revirava o livrinho. Escolas, por ali, nem esperança. Ir para Areias Brancas, quem é? (ORTENCIO, 1969, p. 29).

Em certa ocasião a patroa convidou a menina para ir morar na cidade, assim ajudava com as tarefas domésticas e poderia freqüentar a escola. Mas como diz o ditado, alegria de pobre dura pouco!

– Seo Salustiano, a Maria Luzia vai comigo. Vou levá-la, comprar umas roupas adequadas, ensinar as obrigações da igreja... entrar na escola, aprender a ler. Depois ela volta [...]. Salustiano ficou meio atordoado com a proposta, pois tirar aquele pé-de-boi dali?! Agüentaria ficar ausente da filha? Mas o ‘aprender a ler’, perspectiva de futuro muito próxima para desvendar todo o mistério daquela coivarada de letras do livrinho que êle trazia no bôlso traseiro ... (ORTENCIO, 1969, p. 32-33).

Para a desilusão da menina ela não foi à escola e nem mesmo aprendeu a ler, tudo ficou nas promessas, e seu analfabetismo continuou do mesmo tamanho. A alegação da patroa para não mandar a menina à escola era a de que ela era muito maior do que as outras crianças e, isso seria humilhação para ela, além do mais nunca sobrava tempo. Porém, nada foi feito para alterar a condição analfabeta da garota. No final do conto a falta de letramento do pai e da menina foi usada como elemento facilitador na usurpação de seus direitos pelo patrão, que tinha domínio dos códigos presentes no danado do livrinho. Soma-se a isso a precariedade da legislação trabalhista voltada para o campo. Segundo Silva (2004, p. 32-3), as leis trabalhistas (Estatuto do Trabalhador Rural – 1963) vigentes no período ocasionam, em parte, a intensificação da exploração dos trabalhadores rurais e conseqüentemente sal expulsão do campo.

[...] tradicionalmente, os trabalhadores rurais estavam alijados do processo político do país, em virtude da ideologia dominante que os representava como portadores do atraso, do arcaísmo, das doenças endêmicas – a imagem do Jeca Tatu é emblemática –, e, portanto, incapazes de serem portadores de consciência política. Desta sorte, os grupos políticos que defenderam o Estatuto levaram em conta, tão somente, as questões trabalhistas e não a posse da terra. Portanto os milhares de parceiros, arrendatários, colonos, e moradores que tinham direito às pequenas roças, não tiveram seus interesses contemplados por esta lei.

Sobre o papel que a Lei 5.692/61 desempenhou para a educação rural, Leite afirma que essa lei foi portadora de elementos que causaram um certo entrave ao desenvolvimento da escola rural. Outro ponto destacado por Leite é o grande índice de analfabetismo que se manifesta no país na década de 1970, que conduz à proposição de projetos especiais do Ministério da Educação para a erradicação desse mal. Na opinião do autor, tais projetos evidenciam a ineficácia da legislação quanto ao ensino, tanto na cidade quanto no campo.

Na novela *A busca*, do livro *Sertão sem fim*, Bariani Ortencio (2000) desvela o sertão como uma escola de aprendizagens infundáveis, no sertão aprende-se. Os personagens da novela, principalmente Seu Limírio, nos ensinam o tempo inteiro. Quando se trata de contar histórias, “[...] ele é doutor no assunto; vê o encanto da natureza, sabe o nome de tudo, mostra exuberância de conhecimentos” (ORTENCIO, 2000, p. 165).

O autor não inclui a escola como uma instituição necessária ao lugar, mas refere-se à ida de filhos de gente importante ao Rio de Janeiro para tornarem-se doutores. Quando a instituição escolar é mencionada, como no conto *O menino, o cão e... o espanhol*, ela é reservada para poucos.

O garoto, vivo, inteligente, crescia analfabeto, pois a única escola primária do lugar, bastante pequena estava com as vagas tomadas e não admitia mais que vinte por cento da criançada que necessitava de estudar. E quem era ele para estar incluído nesses vinte por cento? (p. 109).

No conto *os Pereira*, a distribuição social do conhecimento aparece como uma questão de gênero. Quando a escolarização é necessária, ela reserva-se aos homens, pois às mulheres cabe o cuidado com a casa, com os filhos e com a criação, os saberes aprendidos nos bancos escolares podem ser “dispensáveis”.

Lauri era de pouca instrução, sabendo mal-e-mal ler e escrever; e isto aprendido do pai. O velho Pereira era um velho sabido, alisou três anos os bancos de escola particular, ali mesmo na fazenda, pois Segismundo, seu pai, contratou e manteve, por muitos anos um professor primário, mandado vir de Minas. Acontece que a paciência do velho Pereira era pouca, e Laurinda pouco pôde aprender; também o Pereira dizia que filha mulher não carecia de muitas letras nada, porque logo casava e o negócio era criar filhos, sem tempo pra ler, nenhum. Possuía apenas prendas domésticas e não lidava fora de casa como a Mariinha do Orcino (p.42).

A questão das relações de gênero também aparece na obra *Jurubatuba*, Carmo Bernardes (1997) problematiza o papel machista do homem invertendo o tradicional papel feminino de submissão e resignação.

Nessa quadra eu já era ciente de que todos os teres e haveres ali na Jurubatuba eram pertence de Tiá Bruna e, por isto, que seo-Simeão na presença dela se mantinha de cenho baixo. É o tal caso do sujeito que embarca num casamento em desigualdades de condições, depois o peso dos dotes que a noiva traz liquida com sua autoridade. Seo-Simeão era desses. Não tinha condições de falar alto na presença do povo dele, razão talvez da sua ausência de casa o tempo todo. Lá por fora, ele era seo-Simeão da Jurubatuba, mas cá seu nome se resumia a nada (BERNARDES, 1997, p. 91).

Na novela *A Busca*, de *Sertão sem fim*, Bariani Ortencio (2000) faz referência ao mestre-escola, como aquele “que dava aula pra menino-homem de manhã e menina-mulher de tarde” (p. 198). Para o personagem Limírio, “saber as coisa é muito bonito”, e nas andanças pelo mundo “a gente aprende mesmo depois de velho” (p. 199). O autor refere-se às aprendizagens cotidianas que se dão nas trocas de experiências entre os sujeitos em suas relações sociais. E para ele o lugar no qual mais se aprende é o mundo: “–Aonde, Seu Limírio, que o senhor aprendeu tanta coisa? – Na escola do mundo, meu patrão...” (p. 188).

A referência à escola do mundo também aparece em outro trecho do conto: “O senhor vê como andar vivendo no mundo, andando, a gente aprende tanta coisa? É a escola do mundo” (ORTENCIO, 2000, p. 199).

No universo narrado por Carmo Bernardes (1997) em *Jurubatuba* a educação pode ser descrita como prática que acontece em “situações de aprendizagem” (BRANDÃO, 2001), ou seja, quem sabe faz e ensina para aquele que não sabe e aprende vendo o outro fazer.

Ainda bem que Belamor era obediente e tinha cadência para aprender os ofícios que fui lhe ensinando. Esses meninos assim, criados desde novinho jogados no serviço, costumam dar coisa que presta quando acham quem puxa por eles. Nos intervalos da nossa lida, quando não tinha campeio nenhum a fazer, íamos cortar couro ou fiar sedenho, e o menino aprendendo essas artes rapidamente (BERNARDES, 1997, p. 80).

Essa passagem descreve um dos momentos em que o personagem Ramiro ensina um de seus ofícios ao menino Belamor. Indiretamente, o que Ramiro

tenta ensinar a Belamor incentiva o pensamento e análises críticas em relação ao seu contexto, uma vez que dele não se dissocia.

Dessas situações de aprendizagem descritas por Carmo Bernardes depreende-se a co-existência de duas perspectivas educacionais no romance: a durkheimiana e a deweyana, ou ainda uma terceira, em que a aprendizagem é decorrente de uma espécie de mimetismo, tal como o descrito por Heller (2000), para a qual a vida cotidiana inexistiria sem imitação. “Na assimilação do sistema consuetudinário, jamais procedemos meramente ‘segundo preceitos’, mas imitamos os outros; sem mimese, nem o trabalho nem o intercâmbio seriam possíveis” (HELLER, 2000, p. 36).

No ambiente retratado em Jurubatuba há uma riqueza na transmissão de conhecimentos à maneira durkheimiana, uma vez que para Durkheim (1975, p. 41) a educação é:

[...] a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

À maneira deweyana, essa educação é explicitada através da reconstrução das experiências do vaqueiro Ramiro pelo menino Belamor, uma educação vinculada às condições presentes naquele contexto e aplicáveis ao seu trabalho de vaqueiro, auxiliando-o em sua luta por subsistência.

Separei um caderno dos meus e, de noite, tirava um bom pedaço de tempo ensinando Belamor a ler. Aí, minha paciência teve que dobrar, porque num instantinho ele decorou o ABC e nem nunca era capaz de separar as letras. Por três vezes, escrevi o ABC salteado e, mesmo assim, o porqueira decorava. Estive em ponto de desacorçoar. Depois, vendo que tudo o mais ele aprendia sem dar muito trabalho, demorava um pouco era desasnar, astuciei outra regra. Pus em suas mãos as cartas de nomes, mesmo ele não conhecendo as letras. Soletrando os nomes, foi indo o caboclinho passou a conhecer as letras e com pouco já lia por cima alguma coisa e assinava o nome quase sem tremer (BERNARDES, 1997, p. 80-81).

Ao seu modo Ramiro foi ensinando o menino a ler, pondo em prática a plasticidade que se faz mister a um bom objetivo educativo para Dewey. Os elementos fundamentais ao processo educativo estão presentes na relação estabelecida entre Ramiro e Belamor:

Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não evolvido – a criança, – e, de outro, certos fins, idéias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos. A concepção das relações entre um e outro, tendente a tornar fácil, livre e completa essa interação, é a essência da teoria educativa (DEWEY, 1978, p. 42).

A escola não se faz presente naquele contexto, conforme a descrição de Carmo Bernardes (1997), uma vez que não era percebida pelas autoridades e pelos habitantes locais como uma necessidade social ou econômica. Avaliando a inexistência da escola na Jurubatuba, Pessoa (2003, p. 1) faz as seguintes reflexões:

Fora algumas lições muito antigas do capataz da fazenda tentando uma difícil alfabetização do ajudante de curral, o garoto *Belamor*, aquele mundão de fazenda com seus carreiros, vaqueiros, trabalhadores no engenho e seus jagunços, nada tem de escola. O autor terá sido negligente? Ele não gosta de escola, por algum trauma de infância? Nada disso. Os silêncios são falas retumbantes. Em toda a trama muito bem construída não se fala de escola porque a escola não tem mesmo nada a ver com aquele universo. Ou seja, para os saberes necessários à solução dos problemas do cotidiano de patrões e trabalhadores é muito mais promissor o aprendizado da observação do comportamento das plantas e dos animais. Por outro lado, os construtores e operadores dos saberes da escola nunca se esforçaram para os tornar prenhes de sentido em meio aos afazeres daquele universo de fazendas e de pequenos vilarejos.

Ao referir-se sobre a educação no campo, relativa ao período ora referido Calazans (1993, p. 30) enfatiza que a educação era considerada, pelos planejadores de educação e recursos humanos, como fator de desenvolvimento rural.

As exigências de planejamento e efetivação da educação rural estão correlacionadas à política do desenvolvimento e transformação das estruturas do setor primário. O modelo de desenvolvimento é uma

variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural.

Não obstante as propostas e políticas de educação rural implementadas pelo governo militar fossem fruto de uma perspectiva que concebia a educação como investimento, é necessário destacar a existência de propostas educativas, que mesmo reprimidas pelos governos militares, preocupavam-se com a transformação das estruturas hierárquicas que direcionavam as relações campo-cidade, bem como desenvolver práticas pedagógicas alternativas para as populações residentes no meio rural, tais como o Movimento de Educação de Base (MEB).

Apesar da retração das mobilizações em razão da repressão instaurada pelo golpe, o MEB adquire um caráter de resistência ao processo de subalternização dos grupos camponeses.

O MEB, tendo seus trabalhos fundamentalmente na área camponesa, tornou-se instrumento principal de atuação nesta área entre os setores que nela atuaram. E em Goiás o processo não é diferente. Nesse sentido, o MEB, ao redirecionar suas atividades, vai encaminhá-las para o aprofundamento dos trabalhos em comunidades e para a formação de lideranças camponesas (PEIXOTO FILHO, 2003, p. 124).

Esse período foi caracterizado por manifestações contrárias à ordem vigente, repressão, exílio de lideranças políticas, tensões entre os diversos setores da sociedade e o Estado autoritário, o que se traduz também no ambiente educacional, e, conseqüentemente, nas políticas orientadas à formação do homem do campo. As condições de permanência do trabalhador rural no campo tornaram-se mais difíceis devido ao processo de modernização e desenvolvimento que se efetivara com o militarismo. Esse momento da história do campo, no Brasil, foi marcado, segundo as estatísticas oficiais, pela inversão do predomínio da população rural sobre a urbana¹¹, uma vez que a população residente nas áreas urbanas passa de 44,6%, em 1960, para 56% em 1970. Em Goiás, essa inversão só acontece na década de 1980, o que

¹¹ Cf. BOMENY, Helena (2003, p. 13) – a autora apresenta um quadro comparativo com a evolução populacional brasileira urbana e rural no período 1872 - 1996.

justifica minimamente a preocupação com a vida do homem do campo e com seus processos formativos.

As vozes do campo, isoladas na distância do sertão do início do século XX, passam a ser ressonantes ao Brasil no final desse mesmo século, afinal de contas, retirados e retirantes dos confins dessa terra brasileira chegaram às cidades, e junto a eles reivindicações, marcas de sua cultura rural e lembranças da expropriação que sofreram no decorrer dos tempos.

Considerações finais



Considerações finais

Esta dissertação, distante de esgotar todas as indagações referentes à problemática proposta, foi realizada no sentido de discutir algumas questões pertinentes às relações estabelecidas no âmbito da história, literatura e educação.

O desenvolvimento desse trabalho constituiu-se para mim como um processo de intenso aprendizado acerca da história da educação rural em Goiás e no Brasil, sobre a possibilidade de adoção da literatura como fonte de pesquisa educacional, e, principalmente sobre a história, a cultura, os saberes, o modo de vida, e os processos formativos dos homens e mulheres do campo de Goiás, no decorrer do século XX.

Tomando como referência estudos que apresentam a história, a literatura e a educação como produção cultural de sujeitos localizados no tempo e no espaço, e, por isso, dotados de intencionalidade, a escrita do texto evidenciou primeiramente a pertinência de adotar os conhecimentos provenientes da escrita literária na investigação de elementos concernentes ao processo educativo.

Na realização da reconstituição da história da educação em Goiás deparei-me com uma tendência de desvalorização do homem do campo, o que acontecia também em âmbito nacional. Na primeira República, por exemplo, o imaginário social representava-o como “Jeca”, como caipira, ignorante, preguiçoso. As políticas educacionais aconteciam no sentido de tornar esse homem adaptado às novas demandas produzidas pelo processo de urbanização e industrialização que se principiava. É interessante destacar que a literatura de Hugo de Carvalho Ramos situa-se na contra-mão do discurso sobre o homem do campo, ao invés de descrevê-lo como “Jeca”, ele valoriza seus saberes e seu modo de vida, atribuindo ao sertão a característica de ambiente formativo.

Em um momento posterior, período 1930-1945, há uma valorização, no plano retórico, do homem do campo. O mesmo passa a ser considerado nos discursos governistas como elemento indispensável ao processo de integração nacional, principalmente no que se relaciona ao programa de colonização *Marcha para Oeste*. Percebo, no entanto, que as mudanças que começaram a ser processadas no período

aconteceram no sentido de instrumentalizar o trabalhador rural, para que o mesmo pudesse ser elemento da modernização das cidades. Ou seja, tornava-se necessário um desenvolvimento do campo que subsidiasse os processos de urbanização e industrialização que se operavam no plano nacional. É perceptível ainda que o papel atribuído a Goiás, na nova redistribuição social do trabalho no país, era de produção de insumos agropecuários para a manutenção e o desenvolvimento das regiões Sul e Sudeste do país.

Esse é um período em que se torna evidente o confronto entre tradição e modernidade, que pode ser representado pela construção de Goiânia e a transferência da capital do Estado de Goiás. Isso se evidencia ainda pela abertura de estradas de rodagem e a preservação de meios de transporte como o carro de boi. Esses elementos podem ser apreendidos tanto nas obras literárias tomadas como referência, quanto em outras obras referentes à vida em Goiás, no campo ou na cidade. É possível perceber, por exemplo, o cultivo dos velhos hábitos no livro *Apenas um violão*, de Bernardo Élis (1984, p. 33):

– Dormir, gente, dormir – comandou meu avô e tomou um castiçal posto sobre a mesa, riscou o fósforo, acendeu a vela e foi saindo, enquanto a mulher de lá dizia algo. Meu avô fez que não ouviu, mas sabia de que reclamava ela. Estava dizendo que era inútil aquela vela, que a luz elétrica estava ali, então qual o motivo de ter que andar pela casa com vela, gente! Mas era um dos hábitos de meu avô. Apesar da luz elétrica, tinha que ter suas velas, seus castiçais e sair com eles pela casa. Era um hábito, era seu modo de ser.

Esse modo de ser e de viver sentiu-se ameaçado pela mudança da capital, conforme é possível perceber em alguns trechos de *Apenas um violão*:

[...] isso mesmo, pois nós todos aqui lutamos, sofremos e fomos perseguidos no governo passado por defendermos a renovação política e nos batemos contra a oligarquia que dominava. Aí vem a revolução, derrotam-se as forças do passado, sobe o grupo atual, e aí que é que vemos? No próprio dia que a revolução vence aqui em Goiás, no próprio dia de nossa vitória já éramos derrotados. A vitória foi nossa derrota. [...] – Pois é, pois veja você que no mesmo dia da vitória já falavam em mudar a Capital, em transferir para outro lugar a sede da administração estadual. A partir daquele instante não tive dúvidas – estávamos perdidos. E perdidos porque esta cidade é a nossa única riqueza... (ÉLIS, 1984, p. 109).

– E agora, meus senhores, e agora? Agora vem esse maluco do Pedro Ludovico, resolve transferir a Capital para outro lugar e eis-me aqui com os prédios sem alugar ou com aluguéis tão vis, sem encontrar comprador, tendo ainda que pagar impostos altíssimos. Porque a dízima urbana sobe cada ano e está nos dizimando (ÉLIS, 1984, p. 111).

Será que mudariam mesmo a Capital? Repetia ele a conversa ouvida de alguns advogados no Fórum, amigos e correligionários de Pedro Ludovico e que apoiavam a mudança. Para esses advogados a mudança era quase impossível, porque o Estado não tinha dinheiro nem para pagar o funcionalismo, quanto mais para realizar uma empresa do preço da mudança e da ereção de uma nova cidade!

– Engano, engano – foi a objeção de todos, exceto de meu avô. E passara o desembargador a mostrar que era engano. Porque Pedro Ludovico não estava agindo sozinho. Ele havia encomendado o plano de mudança a um escritório do Rio de Janeiro, assessorado por firmas francesa e americana.

E o escritório tinha feito todos os cálculos. A mudança era uma maneira que tinha o governo de obter dinheiro, dinheiro que dava para fazer uma cidade luxuosíssima e ainda sobraria para sustentar o Governo na maior fartura. E explicava que o plano era simples. Havia um fazendeiro em Campinas, para onde ia a cidade, que dava as terras sem nada cobrar, essas terras eram divididas em lotes pequenos e vendidos por bom preço pelo Governo, que só aí teria uma renda fabulosa. E ali mesmo eles faziam os cálculos demonstrando as vantagens (ÉLIS, 1984, p. 113-114).

Todo esse processo de luta entre tradição e modernidade no âmbito das políticas para o setor agrário insere-se num quadro de modernização conservadora do campo brasileiro, que começou a tomar forma no período 1946-1964. Esse é um momento histórico no qual floresceram muitos movimentos organizados no campo, em prol da democratização de direitos sociais e contra o padrão de acumulação capitalista em desenvolvimento, gerador de pauperização, exclusão social, e expropriação da terra.

De um lado situam-se movimentos cujo principal objetivo era a conservação dos interesses das elites agrárias (como o Programa de Extensão Rural, a Campanha Nacional de Educação Rural) e, de outro, há movimentos que visavam o rompimento das estruturas agrárias tradicionais assentadas nas grandes propriedades (dentre os quais têm destaque as Ligas Camponesas, os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base).

Embora tais movimentos tenham sido submetidos à repressão no período subsequente, 1964-1980, foram importantes no sentido de suscitar a discussão de problemas fundamentais para o campo brasileiro.

As forças políticas que se aglutinaram em torno do Golpe de 1964 visavam conter a militância dos trabalhadores rurais e a manutenção dos latifundiários no bloco hegemônico. A questão agrária passa a ocupar um espaço de destaque no cenário brasileiro, e a reforma agrária torna-se um elemento de contenção dos conflitos no campo. Percebe-se uma continuidade das políticas de desenvolvimento do campo como subsidiárias do desenvolvimento urbano-industrial, o campo deveria constituir-se como produtor de alimentos e como mercado de consumo da produção industrial.

Em grande medida, o processo de mecanização e intensificação da agricultura e sua subordinação ao capital, bem como a insuficiente legislação trabalhista para o campo e a ausência de políticas públicas que favorecessem a permanência dos trabalhadores rurais no campo, com condições de trabalho e acesso a terra, foram fatores que desencadearam o aumento da pauperização no campo e elevaram os índices de migração campo-cidade.

No que diz respeito às políticas de escolarização das populações camponesas, as mesmas eram formuladas com um forte caráter político-ideológico, negando o modo de vida camponês, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF. Porém, contrários à política do regime militar persistem os movimentos contestatórios ao regime e aos processos de subalternização do trabalhador rural, como o MEB.

Os relatos históricos e literários apontam para a ausência de políticas de educação escolar que tenham como destinatários os habitantes do campo brasileiro. A leitura dos textos históricos e literários traz à tona algumas questões, as quais considero importante destacar:

- As políticas públicas educacionais que tomam o homem do campo como sujeito apresentam tradicionalmente duas preocupações básicas: qualificação de mão-de-obra, e diminuição dos movimentos migratórios campo-cidade;

- As políticas que se destinam à educação rural, historicamente, são portadoras de concepções urbanas sobre o processo educativo;

- As obras literárias tomadas como referencial analítico não evidenciam a escola como uma instituição fundamental à reprodução do modo de vida camponês;

- Quando a escola é retratada, ela é a cópia de uma escola localizada na cidade. A literatura goiana, tomada em análise, não apresenta instituições escolares localizadas no campo;

- Os saberes valorizados pela literatura goiana são aqueles repassados de geração em geração. Merece ser destacado o desenvolvimento de “situações de aprendizagem”, como sendo o repasse cotidiano de conhecimentos, crenças, valores e ofícios vivenciados pelos sujeitos sociais descritos;

- As obras retratam o *habitus* do camponês goiano, através da narração de suas experiências com a natureza e, principalmente, no trabalho com a terra;

- As “situações de aprendizagem” narradas nas obras literárias evidenciam o trabalho e as relações de socialização como principais instâncias formativas. É na lida e no convívio com os outros que se aprende. A grande escola, que forma tais sujeitos para a vida e pela vida no campo, é o próprio campo.

Percebe-se também que os autores trazem em seus contos e romances muitos elementos compreendidos pela realidade educacional no Estado de Goiás, na qual a educação no ambiente rural não ocorria de forma institucionalizada, era baseada em saberes sociais transmitidos a poucos e de maneira bastante precária. A educação escolar resumia-se a ensinar a criança a ler, escrever e a contar, conforme observado no papel atribuído aos “mestre-escola”. Nos povoados e nas propriedades rurais poucos eram os habitantes alfabetizados e, a escola não se apresenta, nos diversos contextos retratados, como um valor necessário.

A inexistência da escola nos espaços sociais descritos nas obras analisadas confirma um desinteresse histórico dos governantes brasileiros com a educação do homem do campo. Aquele mundo não reivindicava a escola. E não interessava aos poderes locais uma educação adequada à realidade rural, ao contrário, havia um interesse em manter a sociedade rural como uma população sub-assistida. Cumpre ressaltar que, apreendida em seu significado mais amplo, a educação presente nas obras literárias centra-se em saberes sociais geradores de conhecimentos irreduzíveis ao espaço limitado da sala de aula.

A linguagem riquíssima, presente nos escritos, funde erudição e fala popular, sendo os textos construções repletas de expressões e frases simples, mas de grande profundidade. A vivência dos personagens no meio é repleta de conceitos e

ensinamentos práticos ou não, retirados da natureza. Há uma integração entre os personagens e o meio, do qual são retirados conceitos e ensinamentos para a vida cotidiana.

Considero que os autores adotam o estilo regionalista como forma de garantir visibilidade no interior do campo literário ao modo de vida sertanejo, como uma forma de afirmação de seus próprios conhecimentos. Conhecimentos esses vinculados às suas trajetórias pessoais que apresentam ligação com o mundo rural.

Dentre as dificuldades encontradas durante a pesquisa, uma que considero importante destacar é a realização da mediação entre diferentes áreas (história, literatura e educação) de modo a tornar inteligíveis as significações apreendidas na escrita literária acerca de alguns elementos constitutivos daquilo que se poderia denominar “goianidade”, caracterizada, sobretudo, por sua ruralidade.

É necessário destacar, que a possibilidade de tal exercício analítico não se restringe ao século XX, nem mesmo a situações de educação do homem do campo. A literatura, por ser uma linguagem que atravessa os tempos, pode ser tomada como fonte para investigação científica referente a diversos objetos situados em quaisquer tempos históricos. Essa consideração pode ser verificada na análise do conto de Aidenor Aires, publicado no ano de 2001, já no século XXI, intitulado *A iniciação de Tião Olho-de-Cobra*.

O texto descreve o processo de iniciação do menino Tião Olho-de-Cobra nas artes da rapina. Expõe o processo de aprendizagem da tomada de bolsas no centro de Goiânia, processo no qual os meninos mais velhos iniciam os mais jovens, tudo acontecendo como uma espécie de ritual de passagem.

Era preciso estar atento a tudo. Ir assimilando a ciência, a técnica, sem esquecer a criatividade, o improviso, que muitas vezes era o mais importante. Era a primeira vez que Tião Olho-de-Cobra assumia a dianteira do golpe. Estava excitado. Tinha orgulho em ser admitido, enfim, como capaz. Os amigos depositaram nele confiança e fé. Tudo estava planejado. Se a coleta fosse boa haveria festa na vila (AIRES, 2001, p. 30).

O conto delinea o modo de vida de meninos em situação de risco, seus desejos de aprender a “profissão” e ser um dia como Bugre, ter dinheiro, revólver e automóvel.

A leitura desse conto remete a outros meninos em situação semelhante, apresentados no romance *Memórias do vento*, de Carmo Bernardes (1986b, p. 54).

Se mais vezes não compareço àquele come-em-pé do Mercado, é para evitar fazer maiores camaradagens com aqueles sacatrapinhos. E já tem uns dois dos quais que sabem como eu chamo e o que eu faço. Também já descobri os nomes de uns tantos. O Adeljarme, o Tonho e o Belão. Fiquei ali muito tempo tirando uma linha deles e fazendo prognósticos. A Adeljarme é trigueiro, dessa qualidade de gente da gengiva roxa que, consoante as sabedorias de meu pai, ave-maria deles. Tão certo como o leite pasteurizado é água pura, em breve ele saíra pelas práticas do crime, vai formar uma comandita de assaltantes por aí, conforme os seus projetos já o definem.

Sobre a afirmação da literatura como elemento importante para a compreensão de aspectos inerentes à formação do homem do campo em Goiás, penso ser importante transcrever, ainda, uma citação de Roland Barthes que traduz o valor da obra literária

A literatura assume muitos saberes. [...] a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2001, p. 18-19).

As considerações realizadas no decorrer do trabalho não são conclusivas, no sentido de que há outras interpretações possíveis acerca dos elementos abordados na construção do objeto pesquisado.

Sem a pretensão de esgotar as reflexões acerca dos questionamentos inicialmente expostos, as análises ora apresentadas confirmam a possibilidade da

adoção da literatura como mediação constitutiva do sentido que a educação assume no mundo rural em Goiás, que se justifica por sua inserção na cena histórica, bem como pela possibilidade de apreensão de traços constitutivos da formação social do povo goiano.

Referências bibliográficas:

- AGUIAR, Flávio.(org.) *Com palmos medida: terra, trabalho e conflito na literatura brasileira*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- AIRES, Aidenor. A iniciação de Tião olho-de-Cobra. In: *A árvore do energúmeno*. Goiânia: Kelps, 2001, p. 25-34.
- ALMEIDA, Nelly A. *Estudos sobre quatro regionalistas: Bernardo Élis, Carmo Bernardes, Hugo de Carvalho Ramos, Mario Palmério*. 2. ed. Goiânia: UFG, 1985.
- AMADO, Janaína. Construindo mitos: a conquista do oeste no Brasil e nos EUA. In: PIMENTEL, Valadares Sidney. AMADO, Janaína. *Passando dos limites*. Goiânia: UFG, 1995, p. 51-78.
- BARTHES, Roland. *Aula*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERNARDES, Carmo. *Nunila*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- _____. *Quarto crescente: Relembrações*. 2. ed. rev. Goiânia: UFG/UCG, 1986a.
- _____. *Memórias do vento*. São Paulo: Marco Zero, 1986b.
- _____. *Jurubatuba*. Goiânia: UFG, 1997.
- BOMENY, Helena M. B. *Os intelectuais da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BORGES, Barsanufio G. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930-1960*. Goiânia: UFG, 2000a.
- _____. A economia goiana na divisão regional do trabalho (1930 -1960). In: SILVA, Luiz S. D. (org.). *Relações cidade-campo: Fronteiras*. Goiânia, UFG, 2000b, p. 247-272.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. O campo intelectual: um mundo à parte. In: *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990, p.169-180.
- _____. Lê champ littéraire. In: *Actes de la recherche em sciences sociales*, n.89, 1991.
- _____. *Livre-troca: diálogos entre ciência e arte*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

- _____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. *A Economia das Trocas Lingüísticas: O que Falar Quer Dizer*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- _____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001a.
- _____. *O Poder Simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- _____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001b.
- _____. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002.
- _____. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003, p. 39 – 72.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIN, Alain. *A questão local*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRANDÃO, Adelino. *A sociologia d'Os sertões*. Rio de Janeiro: Artium, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- BRETAS, Genesco Ferreira. *Memórias de um botocudo*. Goiânia: Cãnone, 2001.
- _____. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia: UFG, 1991.
- BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: UCG/SE, 1987.
- CALAZANS, Maria J. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (orgs.). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus, 1993, p. 15-40.
- CAMPOS, Francisco Itami. Política agrária: uma proposta de análise. In: *Revista do ICHL*: Goiânia, 1982.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.
- _____. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- _____. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 9. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.
- CANDIDO, Antonio, et alii. *A personagem de ficção*. 10. ed. São Paulo: perspectiva, 2002.
- CANESIN, Maria Teresa. LOUREIRO, Walderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.
- CARNEIRO, Brasigóis F. *Literatura contemporânea em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

- CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. In: *Estudos, Sociedade e Agricultura*, Campinas: Papyrus, n. 11, outubro, 1998, p.53-75.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo A. M. *A História contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.
- CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. 2. ed. Goiânia: UFG, 2002
- _____. Marchas para o Oeste. In: SILVA, Luiz Sérgio Duarte. (org.) *Relações cidade-campo: Fronteiras*. Goiânia: UFG, 2000, p.113-125.
- _____. *A construção de Goiânia e a transferência da capital*. Goiânia: UFG, 1999.
- CHIAPPINI, Lígia, AGUIAR, Flávio W. (orgs.). *Literatura e História na América latina*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.
- CUNHA, Euclides. Antes de tudo um forte. In: AGUIAR, Flávio.(org.) *Com palmas medida: terra, trabalho e conflito na literatura brasileira*. São Paulo: Boitempo, 1999, p.141-148.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DUARTE, Élio Garcia. *Do mutirão à ocupação de terras: manifestações camponesas contemporâneas em Goiás*. São Paulo: USP, 1998. (Tese).
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES*, Ano XXIII, n.78, São Paulo, 2002.
- ÉLIS, Bernardo. *Apenas um violão*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. *Veranico de Janeiro*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- _____. *Caminhos dos Gerais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- ESTEVAM, Luís. *O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*. 2. ed. Goiânia: UCG, 2004.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 11. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FONSECA, Maria Teresa Lousa. *A invenção do "Jeca Tatu": educação e instrução na Primeira República*. São Paulo: PUC, 1992. (Tese).
- _____. *A extensão rural no Brasil, projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.
- FREYRE, Gilberto. *Heróis e vilões no romance brasileiro*. São Paulo: Cultrix / Edusp, 1979.

- GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia: Que é a Sociologia?* 10. ed. São Paulo: Difel, 1986.
- _____. *Sociologia do Romance*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Estado e agricultura no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Literatura e vida Nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUÉRIN, Michel. *O que é uma obra?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- HAMBURGUER, Käte. *A lógica da criação literária*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a história*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- IANNI, Octávio. Sociedade e literatura. In: SEGATTO, José Antônio. BALDAN, Ude. (orgs.). *Sociedade e literatura no Brasil*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 9-42.
- _____. *A idéia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- _____. *Ditadura e Agricultura: O desenvolvimento do capitalismo na Amazônia: 1964-1978*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. Campinas, Papyrus, 1986.
- LIMA FILHO, Manuel Ferreira. *O desencanto do Oeste: memória e identidade social no médio Araguaia*. Goiânia: UCG, 2001.
- LINHARES, M.Y. SILVA, F.C.T. *Terra prometida*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- LOBATO, Monteiro. Café!Café! In: AGUIAR, Flávio.(org.) *Com palmos medida: terra, trabalho e conflito na literatura brasileira*. São Paulo: Boitempo, 1999, p. 185-188.
- LYRA, Pedro. *Literatura e ideologia: ensaios de sociologia da arte*. 2. ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1993.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MARCHEZAN, Luiz Gonzaga. Literatura e regionalismo. SEGATTO, José Antônio. BALDAN, Ude. (orgs.). *Sociedade e literatura no Brasil*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 79-90.
- MARTINS, Cyro. O professor. In: AGUIAR, Flávio. (org.) *Com palmos medida: terra, trabalho e conflito na literatura brasileira*. São Paulo: Boitempo, 1999, p.218-222.
- MARTINS, José de Souza. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In: SCHWARCZ, Lilia M. (org.). *História da vida privada no Brasil:*

contrastes da intimidade contemporânea – vol. 4. São Paulo: Companhia da Letras, 1998, p. 659-726.

_____. Sociologia e Militância (entrevista). In: *Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados - USP, vol. 11, n. 31, 1997.

_____. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: *Em Aberto*, Brasília, ano.1, n.9, setembro, p. 7-18, 1982.

_____. *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1975.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *Sobre literatura e arte*. 2. ed. São Paulo: Global, 1980.

_____. *A Ideologia Alemã*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MENDONÇA, Sonia Regina. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *O papel político-educativo de A Informação Goyana na construção da nacionalidade*. Goiânia: UFG, 2003.

_____. *A ilusão pedagógica: estado, sociedade e educação em Goiás (1930-1945)*. Goiânia: UFG, 1994.

OLIVEIRA, Francisco. *Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste. Planejamento e conflito de classes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ORTENCIO, W. Bariani. *Sertão – o Rio e a Terra*. Rio de Janeiro: São José, 1959.

_____. *Vão dos Angicos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

_____. *Sertão sem fim*. 2. ed. rev. Goiânia: UFG, 2000.

ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PAGNI, Pedro Angelo. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola, 2003.

PALACÍN, Luís. MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. *História de Goiás*. 6. ed. Goiânia: UCG, 2001.

PEIXOTO FILHO, José P. *A travessia do popular na contradança da educação*. Goiânia: UCG, 2003.

PEREIRA, Eliane M. C. M. Goiânia, filha mais moça e bonita do Brasil. In: BOTELHO, Tarcísio Rodrigues et al. *Goiânia: cidade pensada*. Goiânia: UFG, 2002, p.13 – 69.

- PESSOA, Jadir de Moraes. Sertão-Saber: aprender e ensinar na literatura goiana. In: *Universidade e Sociedade*. Ano VI, n. 11, São Paulo, junho, 1996, p.163-167.
- _____. *A revanche camponesa*. Goiânia: UFG, 1999.
- _____. Extensões do rural e educação. In: *CD ROM do VI EPECO* (Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste). Campo Grande: 18 a 20 de junho de 2003.
- PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 57. ed. Rio de Janeiro, Record, 1986.
- RAMOS, Hugo de Carvalho. *Tropas e boiadas*. 8. ed. Goiânia: UFG/AGEPEL, 2001.
- RICARDO, Cassiano. *Marcha para oeste* (A influência da 'Bandeira' na formação social e política do Brasil). 4. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: EDUSP/José Olímpio, 1970.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANDES, Noé Freire. *A invenção da nação: entre a monarquia e a república*. Goiânia: UFG: Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira, 2000.
- SANTOS, Pedro Brum. *Teorias do Romance: relações entre ficção e história*. Santa Maria: UFSM, 1996.
- SEGATTO, José Antônio. BALDAN, Ude. (orgs.). *Sociedade e literatura no Brasil*. São Paulo: UNESP, 1999.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- SHIROMA, Eneida O., MORAES, M. C. M., EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, Ana Lúcia. *A Revolução de 30 em Goiás*. Goiânia: Cãnone/AGEPEL, 2001.
- SILVA, Maria A. M. *A luta pela terra: experiência e memória*. São Paulo: UNESP, 2004.
- SILVA, José Graziano. *A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- SILVA, Luiz S. D. (org.) *Relações cidade-campo: Fronteiras*. Goiânia: UFG, 2000.
- SORJ, Bernardo. *Estado e classes sociais na agricultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SOUZA, Cibeli, CARNEIRO, Maria Esperança F. *Retrospectiva histórica de Goiás: da Colônia à atualidade*. Goiânia: Cultura Goiana, 1996.
- VICENTINI, Albertina. *O regionalismo de Hugo de Carvalho Ramos*. Goiânia: UFG, 1997.
- VIDAL E SOUZA, Candice. Batismo cultural de Goiânia: um ritual da nacionalidade em tempos de marcha para oeste. In: BOTELHO, Tarcísio Rodrigues et al. *Goiânia: cidade pensada*. Goiânia: UFG, 2002, p. 71- 102.

ZOLA, Emile. *Do romance: Stendhal, Flaubert e os Goncourt*. São Paulo: EDUSP, 1995.