



O CAMPO DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS: O DILEMA DO ENSINO PÚBLICO

Amone Inacia Alves¹
amoneinacia@yahoo.com.br
(UFG)

Resumo

Este texto pretende discutir como se constituiu a educação, localizando propostas voltadas ao ensino público em Goiás de início a meados do século XX. Mostraremos que, esse período marca a constituição de um campo, na acepção da palavra que dá Bourdieu, pois se organizaram diferentes agentes coletivos interessados em um modelo de escola a ser instituído. Para tanto, encontramos nos textos produzidos pelos literatos do período, inúmeras imagens que nos levaram a cenários que foram ilustrativos para a compreensão dessa história, bem como à análise de discursos proferidos por diferentes intelectuais da época. Trata-se de uma reconstituição bibliográfica e documental, com a utilização da literatura como pano de fundo para esse tipo de análise.

Palavras-chave: Educação Goiana. Campo. Escola. Agentes Coletivos.

Introdução

Freitas (2009), ao referir a temas próprios da história da educação brasileira, recorre à imagem deixada pelo *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa de *travessia* para recompor as tramas vividas frente às inúmeras práticas educativas do Brasil de início do século XX. Para uma análise do período proposto, recorreremos a essa imagem a fim de mostrar que as décadas de 1920 a 1960 assinalaram de fato uma *travessia* em Goiás, no sentido em que se desvelaram formas de organização social, projetos educacionais, expressando sentimentos controversos de um país que, naquela altura, deveria buscar um rumo.

Este texto será desenvolvido em três partes. Na primeira, trataremos de mostrar as vicissitudes de uma sociedade goiana urbanizada e suas contradições. Na segunda mostraremos como se estruturou o *campo* da educação goiano em torno dos debates das reformas da educação pública e, na terceira, mostraremos como a educação foi tomada como projeto político.

¹ Historiadora pela UESB, Mestre em Sociologia das Organizações pela UFPR e Doutora em Educação pela UFG. Atualmente, além de Professora Adjunta I na Área de Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação pela Universidade Federal de Goiás, é pesquisadora na área de Trabalho e História da Educação.





A República Velha e os Rumos da Educação em Goiás

Vale ressaltar que o Brasil no início do século XX ainda debatia as propostas republicanas sobre o ‘embranquecimento’², a ‘desafricanização’ e o controle social como “saídas” para um novo país. Isso significava, por um lado, na necessidade de “costura” de um projeto elitista de cultura, e por outro, na sua imposição como exercício de legitimação do grupo social dominante sobre as camadas desfavorecidas³. A leitura de Rosa no *Grande Sertão Veredas*, conforme assinala Freitas (2009) nos inspira a visualizar um país ermo, distante: um “sertão profundo”, distante e inconciliável com os propósitos civilizatórios. Graciliano Ramos, outro literato intérprete do “drama” nacional, nos mostra os “sentidos da escola” para aqueles sertanejos distantes da cidade:

[...] não sentia a espingarda, o saco, as pedras miúdas que lhe entravam nas alpercatas, o cheiro de carniças que empestavam o caminho. As palavras de Sinhá Vitória encantavam-no. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era (...) e andava para o Sul metidos naquele sonho. Uma cidade grande cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias (...). Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. O sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, Sinhá Vitória e os dois meninos. (RAMOS apud AGUIAR, 1999, p. 229)

Essa passagem nos remete ao fato de que, para os rincões do interior, os propósitos da escola serviram a atender apenas a uma camada social, adquirindo o “status” para uma vida de benesses em sociedade mais confortável. Em Goiás, a criação de Goiânia entre as décadas de 1930 e 1940⁴, atendia a essa demanda de modernização com um viés classista e conservador. A escola era evocada nos projetos civilizatórios como mola propulsora de tirar a população do “atraso” para uma nova época de urbanização. Não é a toa que a própria escolha do local onde abrigaria a nova capital pelo grupo liderado por Pedro Ludovico Teixeira acolheu as localidades próximas a

² As políticas de embranquecimento dizem respeito a uma ideia de que “nosso mal” era devido à miscigenação e que deveria, portanto, ser combatido com medidas “higienistas”, eliminando o negro, o índio, o caboclo e o mulato do cenário nacional, como por exemplo, com a proibição da capoeira, das danças afro e da própria comida africana, sobejamente divulgada, porém tida como imprópria ao consumo.

³ O espaço social é, segundo Bourdieu, sempre um espaço de lutas. Daí a importância das estruturas simbólicas, a exemplo da cultura, como exercício de legitimação de um grupo sobre os outros. (SETTON, 2002)

⁴ A construção de Goiânia rompia com a tradição coronelística do interior, cujas famílias oligárquicas conduziam a Província.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Campinas – a *Campininha* - por possuir um colégio tido como um dos melhores do estado, o Colégio Santa Clara.

O período proposto apresenta um país que saía da vida rural e ingressava, tropegamente, em uma sociedade urbana que se propunha “modernizante”. Vale lembrar que em Goiânia, recém-inaugurada nos anos 1940, cuja população da cidade não contava além de 800 pessoas integrava o projeto nacional da *Marcha para o Oeste*⁵. Essa mesma sociedade, do campo, ansiava em encontrar na cidade uma escola que promovesse seus filhos a um futuro melhor, longe do *atraso*. Uma escola pública para todos era uma demanda ainda dos anos 1870, sob os auspícios de uma promessa republicana.

Para termos uma ideia clara dessa ideia de como o “atraso” já era uma preocupação antiga, vejamos o relatório encomendado pelo Presidente da Província Antero Cícero de Assis em 1871 a uma comissão, cuja incumbência era discutir as possibilidades da obrigatoriedade de ensino:

Só a prática nos pode dizer qual o sistema de ensino preferível em Goiás que agora começa a tomar gosto pela instrução. O nosso trabalho deve consistir em melhorar o sistema que temos. Faltam-nos as duas primeiras condições para o ensino: habilitação do professor e inspeção sobre as escolas. Sem estas bases, baldado será mudar de sistema, pois o resultado, o aproveitamento daqueles que devem aprender será sempre negativo. E não está, por ora, nas nossas forças financeiras tentar remover tais dificuldades, aguardemos, melhores dias, ou que o ensino público no Brasil receba do poder competente o sistema geral, uniforme e invariável que reclama. Entretanto, mesmo como vamos, tem-se conseguido melhorar muito o ensino público na província (MOACYR, 1940, p.552).

Essa fala nos revela que já havia sob os auspícios do século XIX uma exigência que fazia parte da preocupação do Poder Público com a melhoria do ensino na Província, embora com uma visão conservadora dos significados dessa ação, conclamando a formação do professor e a supervisão escolar para este fim. Contraria uma visão, erroneamente atribuída, de que havia um vazio de propostas da educação na Primeira República.

Um novo regulamento a ser criado na Província de Goiás foi em 1884, prevendo a divisão das escolas públicas em duas classes, 1 e 2 graus, obrigatoriedade do ensino de 7 a 13 anos para meninos e 6 a 11 anos para meninas, bem como a alocação de recursos, com a criação do fundo

⁵ Importante plataforma do Programa Vargas que pretendia ensinar a ocupação efetiva da Região Oeste. Goiânia se insere nesse programa, sendo inaugurada em 1942 (batismo oficial)





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

escolar. Tanto nas reformas educacionais de 1884 e 1898, uma preocupação comum que aparecia era como cumprir os preceitos legais da legislação. Nada mais natural que recorrer à iniciativa privada:

Assim é que em Goyaz, onde a instrução primária ficou sob os auspícios dos municípios, se contam numerosos estabelecimentos de ensino particular, alguns dos quaes modelados pelos grupos escolares de Minas e S. Paulo e obedecendo aos mais rigorosos princípios de moderna Pedagogia. (RAMOS, 1917, p. 47)

Se analisarmos outros documentos já no período republicano, notaremos que esses temas vez ou outra voltam ao centro das discussões, ensejando algo que demorou a se concretizar: a tão falada democratização do acesso. O Relatório de 1905 mostra o empenho do Secretário da Instrução em apresentar um quadro geral da educação primária muito desalentadora, no que tange ao número de alunos nas salas de aula. Associado a isso, a falta de uniformidade do ensino e de uma pedagogia de transmissão provocavam a evasão de um número considerável de crianças⁶.

É na segunda década do período republicano que a preocupação com a escolaridade ganha fôlego, no afã de que o Brasil ocupasse um lugar no “concerto dos povos cultos”. (PINTO, 2009). É nesse sentido, que a partir da última década do século XIX que os prédios escolares passaram a ser instalados em áreas nobres das cidades brasileiras, “adquirindo perspectivas especulares e monumentais”. No bojo das mudanças na escola goiana, podemos citar a reforma operada por João Alves de Castro e Americano do Brasil, criando o curso primário (decreto n. 5.930, de 24/10/1928), a modernidade pedagógica com o uso do método intuitivo, uso de caixas escolares e regulou os tempos e espaços escolares. (p.252).

Porém, a expansão só ocorreu de fato a partir dos anos 1920. Sobre esse período, Ghiraldelli (2009, p. 32) diz:

O período de fim do império e início da República assistiu uma relativa urbanização do nosso país, e os grupos que estiveram junto com os militares na idealização e construção do novo regime vieram de setores sociais urbanos que privilegiavam, de certo modo, as carreiras de trabalho mais dependentes da posse de certa escolarização, as carreiras menos afeitas ao trabalho braçal. Associado a isso e ao clima de inovação política, surgiu então a motivação para que nossos

⁶ O Presidente da Província em 1855, Antônio Machado, solicitou ao Professor Feliciano Primo Jardim, Inspetor Geral da Instrução Primária, a conhecer o Método Castilho, a fim de elaborar um relatório sobre a possibilidade de implantação nas escolas goianas. O Inspetor não recomendou o uso do método.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

intelectuais – de todos os níveis e projeções – viessem a discutir a necessidade de abertura de escolas

As duas reformas educacionais de 1918 e 1930 introduziram elementos da modernidade pedagógica em Goiás, inaugurando nas escolas goianas novos métodos, a partir da criação de um sistema público de educação escolar, formação de professores, prédios e mobiliários específicos. Às vésperas da Revolução de 1930 que instaurou um espaço destinado às decisões da Secretaria de Instrução Pública, o Palácio da Instrução. Outras medidas foram tomadas, como a convocação da Missão Pedagógica Paulista e do curso de aperfeiçoamento de professores primários.

Em termos de políticas nacionais, nessa época foi criado o *Ministério da Educação e Saúde Pública*. Antes do surgimento do Ministério, a educação era responsabilidade do Departamento de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. A reforma proposta e praticada por Gustavo Capanema – ministro da época –, em 1937, fazia parte de um projeto de modernização que, por meio da educação, pretendia diagnosticar a doença social que era o analfabetismo.

É importante salientar que nessa década a escola pública brasileira já possuía características bastante urbanas, ainda que não incorporasse todos os segmentos, como as crianças de 0 a 6 anos, e os adultos analfabetos⁷.

A promessa dessa escola inseria no que Octávio Ianni (1988) designou como “Questão política”, pois significava para as elites ajustar a população às suas ideologias, condição para o progresso. A República, ainda que privilegiasse o que Ghiraldelli designou de “entusiasmo pela educação”, não surtiu os efeitos desejados, já que em 1920 75% da população em idade escolar era ainda analfabeta. “Para os olhos de alguns, era como se a República não tivesse de fato tornado a ‘coisa pública’ algo realmente público – o ensino público não aparecia como prioridade”. (GHIRALDELLI, 2009, p.32)

Alguns entraves sociais se faziam presentes nessa trama que representava a escola. A primeira e mais cruel delas, é que a escola pública teria como público-alvo as classes mais baixas,

⁷ Alguns educadores defendiam a incompatibilidade de uma educação rural e urbana, já que a cidade poderia “contaminar” a pureza do campo, sendo que as professoras urbanas deturpariam a mentalidade rural. (FREITAS, 2009, p. 27)





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

aquelas “empurradas” para a cidade por conta da fome. Ao chegar à cidade, a má condição não se resolvia. Essa escola pública foi rotulada com a pecha de “lugar de pobre”, uma maneira de deixá-lo no seu canto. O “cada um no seu lugar” significava, desde cedo, uma delimitação de uma escola para ricos e outra, para os pobres. Essa questão revelaria tensões provocadas nos diversos discursos produzidos nos anos posteriores.

A escola para “pobre” deveria ser uma escola asséptica, voltada exclusivamente ao preparo da mão de obra para o mercado de trabalho. O “cada um no seu lugar teve vários defensores”, a exemplo de alguns intelectuais que, na década de 1920 condenavam o povo na sua origem, visto como o “mal necessário”. Vê-se que, muito mais do que uma ideia-força, tratava-se de uma política territorial de controle simbólico.

A expansão da escola pública no Brasil nos anos citados teve duas forças atuando concomitante. Uma força centrípeta, que através das escolas do centro irradiariam um modelo para as escolas de periferia de bom funcionamento. Uma força centrífuga, aparecendo a partir dos anos 30, pois uma vez as escolas periféricas já consolidadas, se segregariam os indesejados nos seus limites para que de lá não saíssem. (FREITAS, 2009)

A própria classe média representada pelos seus intelectuais brigou pela expansão do ensino público. Anos mais tarde, condenou essa própria escola, preferindo as escolas privadas. Inclusive as próprias camadas desfavorecidas também as preferiam por acreditarem serem mais propensas à mobilidade social. Paschoal Lemme, em suas *Memórias* (1991) disse:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos seus filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas em 1763.

A escola pública também passou a ser vista na má qualidade de ensino, graças à clientela igualmente ruim. Basta reportarmos aos relatórios da época, os inquéritos, para vermos a alcunha de anormal aos que tinham dificuldades de aprender.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Se voltarmos às propostas escolares nos anos que se iniciam na década de 1920 e se estende às décadas posteriores, veremos que foram profícuos em termos de debates que envolviam a escola pública. Para mostrarmos a profundidade dessa discussão, escolhemos dois documentos significativos. O primeiro deles refere-se à época da fundação da Associação Brasileira de Educação- ABE- ocasião em que Licínio Carneiro conduziu estudos que deram visibilidade à educação, mostrando que o “remedo” deveria libertar o “povo atrasado”. A ABE cobrava do Estado uma política mais assertiva para a escola pública.

O segundo data de 1926, quando Fernando Azevedo, diante de uma pesquisa encomendada pelo Jornal Estado de São Paulo, produziu um dossiê conclamando a toda a sociedade, e principalmente ao Estado, um posicionamento eficaz. Esses dois documentos desencadearam reações que culminaram nas reformas de 1931.

Vale ressaltar que a década de 1920 foi prodigiosa em reformas educacionais, ainda que dentro de uma visão médico-sanitarista. Imperavam diversos inquéritos sobre a má educação e seus problemas trazidos. Teve méritos também quanto às radiografias produzidas pela ABE.

A Constituição do *Campo* da Educação Em Goiás E os *Agentes Coletivos*.

Destacamos que, associada à ideia de expansão, estava presente a própria construção do Estado como detentor de deveres. Para melhor explicar essa relação, resgataremos o conceito de *campo*, a fim de mostrar que diversos agentes organizados, como os das escolas privadas, os dos intelectuais e o dos grupos populares, participaram coletivamente desse processo com projetos distintos. Tinham em comum o fato de buscarem acomodar os seus interesses de ensino. Para uma melhor explicitação desse conceito, mostraremos que,

Um *campo* se define, entre outras coisas, estabelecendo disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irredutíveis às disputas e aos interesses dos outros *campos*. Estas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um *campo* onde se realizavam essas disputas. Cada categoria de investimentos implica numa certa indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos específicos de um outro *campo*. Para que um *campo* funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo (BOURDIEU, 1988).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

É importante dizer que no interior do *campo* existe uma forma específica de interesse, objeto de disputa entre os agentes do jogo. Os julgamentos sobre a capacidade de mobilizar recursos por aquele que se julga no direito de reivindicar o domínio no *campo*, estão sempre contaminados pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas. O que passa a particularizá-lo é a manifestação de relações de poder, o que Bourdieu designa de *capital* social.

Bourdieu (2002, p.69) relata que a teoria geral sobre os *campos* permite descrever e definir a forma específica constituinte destes, bem como os mecanismos e os conceitos pertinentes. Em cada *campo* apresentam-se conceitos gerais como: *capital*⁸, investimento dos participantes e ganho, bem como a ação dos sujeitos coletivos – os agentes, no alcance de seus objetivos. Para ele, compreender a gênese social de um *campo* significa:

Apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram; É explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os actos dos produtores e as obras por ele produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (p. 70)

O que interessa, então, na descrição do *campo* é a capacidade dos agentes em se assumirem no jogo, identificando de antemão a moeda em disputa e os interesses gerais que os motivam a atuarem no seu interior.

Outro aspecto inerente ao *campo* diz respeito à autonomia. Por esse conceito Bourdieu designa um processo de depuração em que cada gênero se orienta para aquilo que o distingue e o define de modo exclusivo para além mesmo dos sinais exteriores, socialmente conhecidos e reconhecidos por sua identidade. Seguindo essa linha de raciocínio, para que exista um *campo* é necessário que um determinado espaço social possua características que lhe são próprias, e que ele exista e se movimente independente de outros fatores, fora dele.

Essa autonomia relativa permite ao *campo* a construção da sua própria história e se dá mediante a ação dos agentes no interior *do campo* de modo declarado ou não. Isso significa que não há neutralidade dos agentes. O *campo* é por sua natureza constitutiva produtor e produto

⁸ O capital social é, para Bourdieu, “o conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou vinculados a determinados grupos”. (CATANI, 2004, p. 9)





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

dessas ações. Ao optarmos por descobrir o porquê de uma determinada ação, convém compreender a sua estrutura e seu funcionamento. À título de exemplo, o *campo* da educação produz ações próprias da constituição do *campo*, por exemplo, o uso de ações formativas para os iniciantes, expondo-lhes as regras, as moedas e o jogo em si.

Pelo fato de haver formas distintas de interesses, os *campos* encontram-se múltiplos, e o que lhes confere o status de *campo* é a relativa autonomia que possam apresentar. Dessa forma, é oportuno localizar diferentes *campos* como: econômico, político, universitário, dentre outros⁹.

Se atribuirmos essa noção cunhada por Bourdieu às propostas educacionais e projetos produzidos ao longo da história da educação goiana, sobretudo localizando o período que vai dos anos 1920 a 1960, encontraremos diversas características que nos permitem perceber que de fato constituiu-se um *campo*, cujo ‘jogo’ mobilizou diferentes agentes coletivos organizados em torno da escola pública, do seu papel de forjar uma identidade nacional. Esse debate, embora nacional pode ser visto no debate goiano, em ocasião do VII Encontro Brasileiro de Educação da Associação brasileira de Educação (ABE) permite que localizemos os seguintes agentes:

Os *agentes coletivos* organizados pelo estado queriam ampliar os seus domínios com a ênfase em uma escola voltada à formação da elite, que seria condutora dos processos, através de um tipo escolar específico, diferenciado e seletivo, de forma a preparar os quadros dominantes. Usavam como estratégia as alianças com as oligarquias, no sentido de inculcar valores autoritários, destinando 14,7% do orçamento¹⁰ para a área educacional:

Goiaz, que já antes da vigência do CI [Código dos Interventores] observava aquela regra, adicional, entretanto [...] um acréscimo de 10,25% aos 14,7% que já dispndia com os referidos serviços perfazendo um total de 24,32%, ou seja, quase ¼ de sua despesa geral.

Frederico de Medeiros, intelectual goiano mostrou nos anos 1980 o que significava a escola em 1930, cindida entre ‘gente e gentinha’:

Havia o Gabinete Literário Goiano, magnífica biblioteca com os maiores clássicos nacionais e de além mar [...] Mas, no meu tempo, não podia arcar com a fortuna de três mil réis mensais para me inscrever como usuário daquele manancial de

⁹ Não é interesse de esse estudo debruçar sobre esses *campos*, mas mostrar que em diferentes momentos, suas ações interferem no *campo* da Educação goiana.

¹⁰ Dados obtidos em WWW.cpdoc.fgv.br.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

cultura, restando a Biblioteca São Domingos, do Convento dos Padres Dominicanos, de onde se podia tirar um livro, às quintas e domingos, mediante o acessível pagamento de quinhentos réis ao mês. Mas as estantes só abrigavam livros com histórias dos santos e da coleção Terra, Mar e Ar, com aventuras para as crianças. [...] A melhor leitura era o ‘Correio da Manhã’, ali chegado por via férrea e jardineira, cujos números, atrasados de uma semana, eu devorava da primeira à última página. (Apud, PINTO, 2009)

Esse relato mostra que a escola atenderia aos propósitos de demarcação de lugares na escala social. As poucas vagas escolares, mesmo no Liceu de Goiás, eram reservadas aos filhos dos coronéis do interior, segundo Medeiros (p. 195). A Faculdade de Direito abasteceria o Estado com bacharéis, úteis à administração.

No plano Nacional, os escolanovistas Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Leme e Lourenço Filho, compunham o *agente coletivo* dos intelectuais, por defenderem uma escola pública laica, universal e equalizadora. Defendiam a inserção da Escola Nova no Brasil, a fim de corrigir distorções sociais. Achavam que a mudança nos métodos da escola pública garantiria um ensino melhor. Tiveram como ganhos a legislação de 1934 inspirada no ‘escolanovismo’ e institutos para estudarem os problemas da educação. Anos depois, atendendo a interesses da elite, participaram da criação de duas importantes escolas de formação de professores: a Faculdade de Ciências Humanas, USP, presidida por Fernando Azevedo e a Universidade do Distrito Federal, dirigida por Anísio Teixeira.

Em Goiás, esse *agente coletivo*, circulava em torno da criação do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, da Academia Goiana de Letras e da Revista Oeste. Por trás desse projeto cultural estava o projeto de Estado de não só elevar o nível intelectual dos goianos, como também forjar um discurso em torno da identidade regional, a partir do que era considerado “moderno”, conforme atesta Pedro Ludovico no Relatório 33, quando conclama à educação o papel de “poder infinitamente maior sobre o progresso da humanidade”. (RELATÓRIO 33, apud NEPOMUCENO, 1994)

No entanto, entre as pretensões do governante e a prática, o retrato apresentado em Goiás era desalentador. A tão desejada obrigatoriedade de ensino pouco alterou a situação de precariedade das escolas. Só para se ter uma ideia do ‘drama’ no estado que se dividia entre o uso de novas práticas educativas, inspiração da Escola Nova, e a realidade. O índice do analfabetismo





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

atingia 86,3% da população. Havia no estado vinte grupos escolares, um único jardim de infância, e mais 161 escolas comuns ou isoladas, além das escolas rurais mantidas por fazendeiros. O ensino secundário acontecia no Liceu de Goiás e no Ginásio Anchieta de Bonfim (Silvânia), inaugurado em 1929.

O terceiro grupo, os *agentes* populares, entrou no jogo visualizando na escola as possibilidades de um futuro melhor, a partir de uma visão redentorista da educação. Porém foram os grandes perdedores no *campo*, pois tiveram suas experiências educacionais sufocadas pela escolarização, que era distante da sua classe e esquecidas do discurso escolar. A literatura, mais uma vez, nos faz enxergar a realidade esboçada academicamente, porém sem a profundidade necessária. Esse trecho de Euclides da Cunha, *Antes de tudo, um forte*, mostra o alcance da aprendizagem escolar nos rincões do sertão.

A primeira coisa que fazem é aprender o *abc* e, afinal, toda a exigência da arte em que são eméritos: conhecer os *ferros* de suas fazendas e os das circunvizinhas. Chamam-se assim os sinais de todos os feitios, ou letras, ou desenhos caprichosos como siglas, impressos, por tatuarem a fogo, nas ancas do animal, completados pelos cortes, em pequenos ângulos, nas orelhas. *Ferrado* o boi, está garantido. Pode romper tranqueiras e tresmalhar-se. Leva indelével, a indicação que o reporá na *solta* primitiva. Porque o vaqueiro, não se contentando com ter de cor os ferros de sua fazenda, aprende os das demais. (CUNHA apud AGUIAR, 2000, p. 147)

Só para se ter uma noção do “drama” vivido, o fato é que em 1920, São Paulo, o Estado mais rico do Brasil, não conseguiu atingir sequer 28% da população em idade escolar, sendo que para a cada quatro crianças, uma era analfabeta, quadro que não se alterou até a década de 1940. (GHIRALDELLI, 2009, p. 38). Em Goiás, o ensino acontecia graças a presença da igreja, conforme atestam Canezin & Loureiro:

Em 1929, foram subvencionados pelo Estado os Colégios Sant’Anna (capital) com 95 alunos; Sagrado Coração de Jesus (Porto Nacional) com 26 alunos. Mãe de Deus (Catalão) com 74 alunos; Escola Prática de Agricultura (Rio Verde) com 32 alunos. Colégio São José (Porto Nacional) com 11 alunos. Instituto de Ciências e Letras (Anápolis) com 20 alunos. Colégio São José (Formosa) com 120 alunos. Colégio Santa Clara (Campinas) com 27 alunos e Instituto Propedêutico (Capital) com 44 alunos. (1994, 61)





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

O fato é que no final dos anos 1930 já se forjava no Brasil um Estado forte e capaz de oferecer uma educação que se pretendia universalizante e homogeneizadora. Porém a mudança estratégica que ocorrerá nos anos posteriores era quanto à questão geopolítica.

Nos anos 1940 em diante, a educação era convocada para resolver o problema do subdesenvolvimento. Um dos defensores desse processo era o Sociólogo Florestan Fernandes que criticava o modelo educativo do país, devido ao fato de que os interesses no “jogo” estavam mais atrelados às necessidades de impor um conformismo à classe trabalhadora, do que incluir todos os destituídos do poder na sociedade. Fernandes, em defesa eloqüente do ensino público, dizia que o grande problema era que sob o viés de uma escola democrática, nada mais tínhamos do que uma ampliação do ensino sem qualidade.

No entanto, ainda que a defesa por uma escola pública e gratuita emanasse de diversos discursos, seja de intelectuais, como de políticos, percebe-se que, dos anos 30 a 50, o problema do analfabetismo ainda assombrava. Fernando Henrique Cardoso (1956) assinalava que o problema da escola era porque ela não se encontrava adequada à urbanização crescente. Para Cândido, a questão estava no desconhecimento de que cada realidade escolar era única, não cabendo a homogeneidade proposta.

Mesmo após a discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1945, cuja ampliação do debate culminou com a promulgação da LDB em 1961, todos os esforços foram em vão no afã de colocar todo mundo na sala de aula. Sobre a participação das camadas mais desfavorecidas, mais uma vez, recorreremos à metáfora esboçada pela poesia de João Cabral de Melo Neto (apud, AGUIAR, 1999, p. 278), *Morte e Vida Severina*, para mostrarmos que o “cada um no seu lugar”, considerava que o destino dos *Severinos* deveria ser muito distante da escola, porque,

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que é a custo que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

iguais em tudo na vida
morreremos de morte igual:
mesma morte Severina.

O fato é que o Brasil irrompeu meados do século XX sem a tão sonhada democratização do ensino, ainda que muitas promessas apontassem para o contrário.

Em Goiás, a criação de grupos escolares e a fundação de Goiânia (1942) atenderam aos interesses modernizantes de forjar um Estado Nacional a partir de um modelo de educação voltado para a difusão de códigos de civilidade nas cidades. O Jardim de Infância Modelo, os grupos escolares Modelo e Pedro Ludovico Teixeira, o Liceu de Goiânia, a Escola Técnica Federal, a Escola Normal Oficial e a Faculdade de Direito de Goiás, instituições de lugar de fala, atenderam aos propósitos do Estado na constituição de um projeto político marcado por um ideário educacional que não se materializou em propostas efetivas de universalização do ensino.

Considerações Finais

Vimos que o processo de constituição do *campo* da educação em Goiás, no que se refere ao início e meados do século XX, o que estava em jogo era um processo modernizante de sociedade, cujo modelo de escola constituía a principal moeda. Notamos que diferentes *agentes* coletivos tiveram distintos projetos em construção, sendo que alguns, como os das escolas privadas e dos intelectuais tiveram alguns ganhos, o que os permitiram continuar ditando as regras. No entanto, percebemos que os *agentes* populares irromperam o século, apesar de muitas promessas, com muitas perdas, voltadas, sobretudo, a um modelo de escola que não os cabia, que continuava distante das suas perspectivas de vida.

Essa “não adequação” referia-se à instituição do que chamamos de “cada um no seu lugar”, ou seja, modelos distintos de escola, por um lado, para uma determinada elite, diferenciadora e produtora de um discurso de legitimação de sua cultura, e por outro, de outro arranjo escolar voltado para o preparo da mão-de-obra necessária ao trabalho na indústria, de fato a grande promessa da sociedade modernizadora.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Entendemos que a compreensão desses dilemas e impasses vividos pela educação goiana (brasileira) não são ainda assuntos esgotados, que não carecem de estudos que promovam um amplo debate da sociedade sobre os rumos da escola que deve de um modo ou outro, chegar a todos os cantos do país para todos, mas devem ser reinterpretados, ‘deslocados’ da herança historiográfica oficial.

Ademais, percebemos que esse tema, graças aos impactos gerais que provoca nos diferentes âmbitos sociais, carece de outras problematizações que promovam de fato uma democratização do ensino, e consequente, pluralização de ideias em uma nação ainda a ser construída, mas que tem um ar de incompletude, vez que discrimina e exclui amplos setores populares: *Severinos* e *Severinas* que são iguais em tudo na vida.

Referências

AGUIAR, Flávio (org) **Com palmos medida**: Terra, trabalho e conflito na literatura brasileira. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela. Memória e História da Educação em Goiás. In **História da Educação**. Disponível em [www. Histedbr.fae.Unicamp.br](http://www.Histedbr.fae.Unicamp.br). Acesso em 15/02/2012.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Estudos de História da Educação de Goiás (1830-1930)**. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1988

_____. O campo científico. In ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1983, p. 21-38.

BRETAS, Genesco F. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Editora UCG/Secretaria de Educação, 1987. 228 p. (Série Teses Universitárias).

CANEZIN, Maria Teresa. LOUREIRO, Walderês. N. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: UFG, 1994.

CATANI, A M. A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras) in **Educação e Sociedade**, n 78, abril de 2002.

_____. Pierre Bourdieu: **Escritos de Educação**. Orgs. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

Correio Oficial, ano LXXIV, nº 1.693, Seção Pedagógica, ano I, nº 1, de 6 de maio de 1930. Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano LXXV, nº 1.702, de 31 de maio de 1930. Arquivo Histórico Estadual.

_____, ano LXXV, nº 1.710, Seção Pedagógica, ano I, nº 2, de 21 de junho de 1930. Arquivo Histórico Estadual.

DECRETO 658, 1931, publicado no **Correio oficial de 2/2/1931**, p. 2.

FREITAS, Marcos Cezar. & BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

GOIÁS. **Revista A Informação Goyana**. Goiânia. CD-ROM.

GOIÁS. **Revista Oeste**. Goiânia. CD-ROM.

IANNI, O. A utopia camponesa. In **Dialética e capitalismo**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1988.

LEMME, Paschoal. **Memórias, estudos e reflexões sobre os problemas da educação e ensino**. Participação em Conferências e Congressos Nacionais e Internacionais. Documentos. Brasília: Inep, 1991, v.4.

Memórias Goianas, nº 15 (Relatórios dos Governos da Província de Goiás 1891/1900). Goiânia: Editora da UCG, 2002.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias (subsídios para a história da educação no Brasil) 1834-1889**. 3 vol. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

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

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

PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Goiânia, no ‘coração do Brasil’ (1937-1945)** A cidade e a Escola Re inventando a Nação. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. 2009, Niterói.

RAMOS, Victor de Carvalho. O Ensino em Goyaz. **A Informação Goyana**. Ano I, vol. I, nº 4, de 15 de novembro de 1917, p. 47-48.. Goiânia: AGEPEL, 2001. (Reprodução fac-similar em Cd-Rom da coleção completa da revista publicada no Rio de Janeiro por Henrique Silva e Americano do Brasil, no período de agosto de 1917 a maio de 1935).

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *Habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In **Revista Eletrônica de Educação**, n. 20, p. 60-70, mai/jun/jul/ago. 2002.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação educacional em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.

