

Adonia Antunes Prado

## *Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo\**

*Caminhamos para o centro, não pela  
força dos preconceitos doutrinários, mas  
pela plataforma da nossa determinação  
social  
(Getúlio Vargas).*

O estudo do pensamento educacional no Estado Novo (1937-1945) encontra preciosas fontes nas idéias do *ruralismo pedagógico*.

Neste trabalho, o discurso ruralista pedagógico é percebido como produto ideológico dos grupos e indivíduos que, em postos governamentais importantes e/ou representando, fora do poder, interesses direta ou indiretamente relacionados com o desenvolvimento rural, demonstram preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional. Esta parece passar pela

resolução da questão educacional, dentre outros aspectos. O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar.

*Oruralismo pedagógico* pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional.

Calazans (1993) considera que, a partir de 1930, os pioneiros do *ruralismo pedagógico* consolidam suas idéias e propostas. No período do Estado Novo, seu debate foi acalorado e parecia responder a necessidades sociais complexas e urgentes.

A discussão a respeito da relação *homem rural-escola*, no período em estudo, pautou-se por algumas questões principais. Declaradamente, os sujeitos que trataram o tema, defenderam o amplo objetivo educacional de “preparar indivíduos, oferecendo-lhes a eficiência material e a ideologia do poder constituído” (Prado, 1982: 60). Mas esta não deixava de ser uma intenção genérica, que perpassava a ideologia da educação estadonovista. Como se constituíram essas especificidades do discurso que construiu para o homem rural daqueles anos uma identidade esculpida a partir de necessidades nascidas no seio dos grupos hegemônicos?

Dois “eventos” de destaque demonstram, no Estado Novo, a importância atribuída à interiorização e à conquista, pelo governo e por suas instituições, de territórios do interior brasileiro. O primeiro deles foi o movimento apelidado de *Marcha para Oeste*. O outro foi a realização do *Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*, na cidade de Goiânia.

---

\* Capítulo da tese *Conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945)*, apresentada à UFRJ em 1995.

## Marcha para Oeste: saída para o campo ou para a cidade?

No ano de 1938, o governo Vargas lançou uma campanha visando criar disposições favoráveis à vida rural, contribuindo, ao mesmo tempo, para incentivar a ida de populações pobres para o interior, além de favorecer a permanência do trabalhador rural no campo.

O próprio Presidente afirmava a urgência de “expandir-se [em direção] às latitudes”, de vez que “o verdadeiro sentido de brasilidade seria a *marcha para Oeste*”. Nesta tarefa, ele contava com a adesão de alguns intelectuais, como foi o caso do escritor Cassiano Ricardo, que em 1940 publicou uma alentada obra em dois volumes, homônima da campanha governamental em curso (Ricardo, 1940).

Ricardo defendia a tese segundo a qual o bandeirante inaugurou a democracia no Brasil, uma vez que a “bandeira” era um grupo no qual interagiam as três principais etnias que compõem a nacionalidade brasileira, cada uma delas, desempenhando o que considerava o autor ser o seu “papel natural”. Em outras palavras, na “bandeira” o branco liderava, mandava, dava as ordens e isto não só era necessário ao grupo, como correspondia à inclinação “natural” da etnia branca (européia); o índio servia de guia, sob as ordens do branco, uma vez que era o elemento conhecedor dos caminhos interioranos que os líderes da bandeira desejavam percorrer, além de ter “aptidão natural” para as caminhadas e caçadas mato a dentro e o negro, segundo Ricardo, seguia suas inclinações “naturais”, dada a sua compleição vigorosa e a inclinação para atividades servis, transportando os fardos mais pesados do grupo. Assim teria nascido a democracia brasileira: de um grupo em que diferentes aptidões “natas” contribuíram para a consecução de um objetivo comum, no caso, a conquista do interior brasileiro. Ricardo deduzia que, com base nas diferentes raças e nas inclinações “naturais” das quais decorreriam diferentes papéis sociais, este grupo teria, além de inaugurar a democracia, fundado a legitimidade do estado forte no Brasil.

A campanha *Marcha para Oeste*, para Ricardo, deveria espelhar sua ação no passado das bandeiras, cuja “democracia em sua acepção brasileira repousava num equilíbrio macio de distâncias sociais, dentro de uma determinada concepção de vida e de espaço” (Ricardo, 1940: 256).

No texto de Ricardo, tão importante como o esforço em legitimar a dominação era a apologia do interior. As regiões brasileiras, ainda pouco integradas à economia e ao modo de vida dominante nas cidades brasileiras, foram

representadas como redutos de pureza e de brasilidade em estado latente. A vida urbana, as idéias urbanas seriam facilmente influenciáveis pelas “novidades” trazidas de outros países, de outros continentes. Ricardo propunha uma atitude genuína, infensa aos “erros da cidade” que, para ele, eram o liberalismo, o fascismo e o comunismo. Entre outros, o autor reconhecia no Estado Novo, os méritos de retomar “o fio histórico da civilização brasileira...” e de reatar “o espírito bandeirante interrompido no século XIX e tão deturpado pela dialética do litoral” (Ricardo, 1940: 267).

Velho (1976) observa na campanha da *Marcha para Oeste*, a tentativa de se criar uma analogia entre “bandeira” e Estado Novo.<sup>1</sup> Em um momento em que os grupos hegemônicos preocupavam-se com a integração política e econômica do Brasil e dos brasileiros, esse recurso ideológico é visto pelo autor como elemento que justificava e legitimava o autoritarismo estatal.

O Presidente da República conclamava os brasileiros a localizarem “no centro geográfico do país poderosas forças capazes de irradiar e garantir a nossa expansão futura” (Vargas, 1938-1947. vol. VII) e deixava claros alguns dos objetivos do governo, ao afirmar que o Brasil era uma unidade política não o sendo economicamente. Neste contexto de preocupações, o programa do *Rumo ao Oeste* era visto como “o reatamento da campanha dos construtores da nacionalidade, dos bandeirantes, dos sertanistas, com a integração dos modernos processos de cultura. Precisamos promover essa arrancada... e fazermos com que as fronteiras econômicas coincidam com as fronteiras políticas” (Vargas, 1938-1947. vol. VII).

Esterci (1972) considera que a política de interiorização difundida por meio da campanha do governo pretendia solucionar problemas e tensões existentes no campo, deslocando “excedentes” e trabalhadores sem terra para áreas não contestadas pelos grandes proprietários rurais.

O caráter político da campanha parece evidente, seja na necessidade explícita de integração econômica, seja na tentativa de esvaziar tensões que a mão-de-obra excedente das grandes propriedades rurais representava em potencial (Esterci, 1972). Assim, foram realizadas ações no sentido de prevenir problemas que a migração em grande escala do campo para as cidades, poderia vir a originar, por meio da criação de colônias agrícolas, da construção de estradas, entre outras

---

<sup>1</sup> Em seu estudo, Velho debruça-se sobre a discussão da relação ideológica entre autoritarismo e fronteira.

medidas. Ao mesmo tempo, construiu-se e divulgou-se o discurso ruralista que parecia antes legitimar a escassez de medidas destinadas a resolver os problemas das populações expulsas do campo do que apresentá-las como medidas plausíveis e acessíveis a todos. A autora afirma ainda, a respeito da obra de Cassiano Ricardo, bem como de outros textos dedicados à colonização e migração que estas visariam “muito mais à veiculação de uma teoria política do que a discutir a eficiência destas práticas administrativas, com relação ao povoamento, criação de pequenas propriedades” (Esterci, 1972: 54), numa retórica que “por vezes não refletia a política estatal mas era, ela mesma, parte dessa política, como um substituto de medidas concretas.”

Velho (1976) acredita que, além da busca de legitimidade ideológica, o governo, em sua política de interiorização, pretendia alcançar objetivos mais concretos e imediatos, tais como: recuperar a posição perdida no mercado internacional da borracha, fixar excedentes populacionais, substituir a imigração estrangeira pela colonização nacional e diminuir a pressão da migração interna em direção às cidades. Quanto ao último aspecto, foram tomadas medidas que objetivavam “orientar as migrações internas e, assim, solucionar o problema da ocupação de mão-de-obra considerada excedente” (Esterci, 1972: 90).

Poder-se-ia, então, supor que a *Marcha para Oeste* tenha se constituído em proposta voltada puramente para os problemas da integração nacional e da ocupação de zonas despovoadas ou semipovoadas? O caráter ideológico da campanha teria se sobreposto aos aspectos econômicos e práticos apontados por Velho? Ou será que todos esses fatores e mais alguns estariam, naquele momento, compondo uma parte importante da cena brasileira no Estado Novo? Uma questão subjacente a toda esta discussão parece ser a que se refere às cidades, às condições de vida e de trabalho nos centros urbanos que, naturalmente, em vista da expansão industrial, funcionavam como pólos de atração das populações excluídas do mercado de trabalho rural.

Muitas medidas de políticas sociais tiveram por objetivo amainar e “esfriar” possíveis crises decorrentes das imigrações das áreas rurais rumo às cidades. Acredita-se, até, que medidas como a *Marcha para Oeste* tenham tido os mesmos objetivos visados pelas leis trabalhistas, no que se refere ao setor urbano (Esterci, 1972: 87-8). Quando o Presidente mencionava a necessidade e a intenção de implantar saneamento, educação e transporte para povoar espaços

vazios, estavam em pauta não só razões inspiradas por uma demografia rarefeita e sensível a perigos relativos à segurança nacional, mas também a intenção de frear o movimento de migração em direção às cidades. Em verdade, denunciava-se a rarefação da população rural, a sua inconveniência em razão de problemas econômicos e políticos, mas pouco se realizou para que o trabalhador não se sentisse impelido para os grandes centros, em busca de melhores condições de vida.

Na comemoração do 5º aniversário do Estado Novo, em 1942, louvavam-se as intenções governamentais segundo as quais pretendia-se povoar as áreas brasileiras de população escassa. O Brasil era representado como possuidor de potencial fartíssimo, em termos de recursos naturais “quase inesgotáveis de que somos dotados pelo destino”, mas, à falta de “pressão da população”, tais recursos permaneceriam improdutivos. Considerava-se que a Marcha para Oeste tinha caráter povoador. Parecia “indispensável encher o Brasil e distribuir nele mais eqüitativamente as massas de população que o habitam. O flagelo de sua fraca densidade demográfica tem sido, até agora, o obstáculo mais importante ao nosso progresso econômico” (Neiva, 1942: 224).

## O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação

Realizado por ocasião da comemoração da inauguração da cidade de Goiânia (nova capital do Estado de Goiás, no mês de julho de 1942), o *Oitavo Congresso Brasileiro de Educação* teve caráter emblemático, pois, por tudo que o envolveu, desde a escolha da cidade sede, como pela temática principal - A Educação Primária Fundamental - representou de maneira muito expressiva o panorama de discussões travadas naquele momento acerca das questões educacionais. A Introdução aos Anais do *Congresso* ilustra esta caracterização ao exprimir que se pretendia que a nova cidade se constituísse em “marco inicial e, ao mesmo tempo, ponto de apoio da nova política do Brasil - aquela política que [haveria] de integrá-lo, erguê-lo, torná-lo invulnerável em sua grandeza” (ABE, 1944: IV).

O fato de a cidade de Goiânia encontrar-se no centro do Brasil foi explorado em seu simbolismo. Em torno dele construiu-se a idéia de integração nacional e de expansão e de conquista de regiões brasileiras até então praticamente inexploradas. O *Congresso* revestiu-se de especial importância. Depois de sete anos passados desde a realização do *Sétimo Congresso*, em 1935, foi o primeiro após o advento do Estado Novo. O evento apresentou as mais legítimas

características da nova conjuntura política e foi apresentado conforme o espírito com que o Governo Federal inaugurava a cidade de Goiânia.

O Oitavo Congresso da Associação Brasileira de Educação (ABE) foi realizado dentro do mesmo movimento de criação da cidade de Goiânia, em consonância com as preocupações de interiorização da elite política brasileira.

Em 1941, um ano antes da realização do evento, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como entidade patrocinadora, publicou a Resolução nº 169, de 15/7/41, relativa à organização do encontro. Em um de seus "considerandos" afirmava-se que "a concretização, em pleno coração do Brasil, de um conjunto de iniciativas da mais alta expressão cultural tem em vista, sobretudo, ressaltar o notável significado histórico da criação, na hinterlândia brasileira, da nova metrópole que, como poderoso centro propulsor, constitui um marco admirável do esforço de interiorização das nossas forças civilizadoras, na legitimidade de sua Marcha para Oeste" (ABE, 1944: 5).

O governo e seus intelectuais mobilizaram-se em torno da bandeira da interiorização e buscaram, por meio do pensamento ruralista pedagógico, entre outros recursos, sugerir alternativas aparentemente viáveis para alguns dos graves problemas que a sociedade lhes apresentava. Foram apresentadas 173 teses, procedentes de 22 unidades da Federação e a elite do pensamento educacional participou do evento.

O discurso sobre a importância de uma escola (adequada ao tempo e espaço) no Estado Novo pretendia denotar homens e instituições comprometidos com projetos governamentais, em relação aos quais, em realidade, a grande maioria dos brasileiros encontrava-se completamente alienada.

A produção de riquezas, naquele momento, era um tema bastante discutido. Em relação ao campo como em relação à cidade, o Governo esperava dos brasileiros posturas disciplinadas. O *homem* deveria ser preparado pela escola "para viver com o máximo de eficiência entre os outros homens" (Pinheiro, 1941:76), bem como sentir-se adaptado e integrado ao seu meio social, fosse rural ou urbano.

A escola assumia um importante papel na construção de uma consciência concomitantemente modernizante e conservadora, onde se pregava o apego ao "meio" e, ao mesmo tempo, pressupunha-se uma ação eficiente, autônoma,

racional e produtiva, no contexto desse mesmo “meio”.

O pressuposto deste trabalho é de que, apesar do forte aparato ideológico com que o tema da educação rural foi cercado, a questão de fundo era de pragmatismo econômico e tinha múltiplas faces. À aparição de cada uma, mudava o tom do discurso, enfatizando-se aspectos diferentes. Há entretanto, que se atentar para o seguinte: existiam forças sinceramente interessadas na elevação do nível educacional dos trabalhadores rurais. E parte da intelectualidade, mais preocupada em fazer propaganda dos programas do governo, assumia a bandeira do *ruralismo pedagógico* acreditando na excelência de seus argumentos, no humanismo de suas intenções, na atualidade de sua temática e, principalmente na sua capacidade de congregiar opiniões favoráveis.

Deve-se destacar que não havia *um ruralismo pedagógico*, apenas. Pela tribuna do *Oitavo Congresso da ABE* passaram pensamentos e opiniões diversas, apesar da hegemonia dos intelectuais próximos ao governo. Havia, entretanto, perpassando a retórica mais ou menos comprometida com o governo, a marca que parecia sensibilizar com mais evidência as opiniões expostas no *Congresso*: era a de que existia uma escola para as cidades, para o meio urbano e esta não precisava de adjetivos. Tratava-se da *escola* e pronto. No meio rural, entretanto, fazia-se urgente organizar uma instituição de ensino adaptada e adaptadora do homem ao seu meio. Seus objetivos nem sempre eram aqueles da escola liberal - universal, gratuita, leiga - presente na maiores democracias modernas. Tratava-se de uma *outra escola*, referida a um *outro meio* e a um *outro homem*.

Essa estranha *escola rural* deveria deixar de ser “o lugar onde unicamente se [ensinava] a ler, escrever e contar, para transformar-se em centro de interesse e esforço comunais, centro do qual [irradiará] a influência propulsora do melhoramento da vida econômica e social, das condições higiênicas e, por fim da educação mesma (Venâncio Filho, 1944: 203).

As conclusões do *Oitavo Congresso da ABE*, - relativas ao tema geral *A Educação Primária Fundamental: Objetivos e Organização nas Pequenas Cidades e Vilas; na Zona Rural Comum; nas Zonas Rurais de Imigração e nas Zonas Rurais de Alto Sertão* - expressaram as idéias de consenso no evento. De acordo com o texto conclusivo, de autoria dos relatores do *Tema Geral*, o primeiro objetivo da educação primária deveria ser de caráter *individual*: desenvolver a personalidade; caráter *nacionalista*: integrar o educando à sociedade brasileira em geral; caráter



*humano*: formar o sentimento de solidariedade humana; e caráter *vocacional*: ajustar o estudante ao ambiente regional em que vive (ABE, 1944).

O que significava *educar* e o que significava *educar o homem rural* para a elite do pensamento educacional, naquele momento?

Os textos analisados justificam a suposição de que, talvez não de forma hegemônica, existia na sociedade brasileira, uma forte consciência de que o Brasil era um país com características eminentemente rurais. Esta idéia subjaz a grande parte e, pode-se afirmar, à maioria dos escritos sobre educação *no e/ou para* o meio rural e não significa, apenas, que naquele momento inicial de impulso em direção à industrialização, o país ainda apresentasse tais características, mas, que, genuinamente, o Brasil possuiria vocação agrícola, que o atingia como marca distintiva e como destinação econômica.

Assim, o *objetivo* com mais freqüência imputado à escola rural era de *formar mão-de-obra especializada ao seu meio*, dissolvendo possíveis sonhos de êxodo e migração para as cidades.

“Educar é mais do que alfabetizar, é preparar para a meio”, acreditavam os educadores (ABE, 1944: 325). A importância atribuída à escola era grande, chegando-se mesmo a imaginá-la de forma superdimensionada, quando se afirmava que o Brasil era um país de destinação agrícola, até mesmo “por imposição de sua geografia”. Assim, supunha o texto, a ação do trabalho agrícola era fundamental para o sucesso ou fracasso econômico, e a “valorização do homem rural” era vista como garantia de maior racionalidade e produtividade. A ação educativa, nesse sentido, estava necessariamente referida ao trabalho rural, não apenas ao trabalho, como em geral se trata da educação destinada aos pobres, mas ao trabalho no campo.

Grande parte das reflexões propunham uma escola pragmática que não deveria “encher o cérebro de conhecimentos especulativos [o objetivo] é, sim, tornar o indivíduo capaz de adquirir a sabedoria de se aplicar a um trabalho proveitoso” (ABE, 1944, 317).

## Objetivos da escola rural

A forma como se apresentaram os objetivos da escola supõe conceitos de homem e de educação que nem sempre são coerentes com as intenções explicitadas pelo educadores.

O primeiro dentre os grandes objetivos da escola rural seria a "valorização do homem rural". Entretanto, muitas vezes, o pragmatismo e o preconceito expostos comprometeram uma possível obra de real valorização humana. Afirmava-se que "A instrução primária na zona rural... [necessitaria], sobretudo, de ser primordialmente, fator de valorização do homem em função do meio em que vive, fazendo do Jeca Tatu, essa indiferença acorçada, um elemento enérgico, ativo, no enriquecimento nacional" (ABE, 1944: 135).

Por outro lado, foram freqüentes as propostas para restringir os conteúdos ensinados nas escolas primárias, considerando-se, muitos deles, supérfluos, desde que não estivessem diretamente referidos às práticas profissionais.

A idéia de criar, no meio rural, uma escola primária diferente da escola urbana supunha a limitação de conteúdos até então postos à disposição - ao menos de direito - de todas as crianças brasileiras, uma vez que as condições da vida rural imporiam um currículo diferenciado. Racionalizando a discriminação, afirmava-se que: "O povo inteiro deve saber que o mais educado não é o que mais sabe, e que fazer as coisas é mil vezes melhor o que receber informações sobre elas" (ABE, 1944: 117).

O *ruralismo pedagógico* no Estado Novo era pragmático em mais de um sentido: primeiro, porque construiu a idéia de uma escola voltada para tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das populações pobres do campo; segundo, porque reescrevia a noção de valorização do ser humano, de desenvolvimento da natureza humana, pretendendo que se acreditasse que menos valia mais, em um discurso ideológico bastante aceito e legitimado, referido, isto sim, aos sistemas dos grupos sociais hegemônicos.

Não parece haver dúvida de que o que se pretendia era uma escola primária diferenciada. Acreditava-se que "a escola rural [...] visando o preparo de peritos agricultores [...] jamais [atingiria] a sua finalidade específica se, desde o ministrar das primeiras letras, o professor rural não [tivesse] em vista a realização direta e clara desse objetivo de educação escolar (ABE, 1944: 318).

Assim, a escola rural ofertaria ao homem condições para viver produtivamente, conforme os valores dominantes, possibilitando-lhe até benefícios não materiais. Encontraram-se referências enfáticas, mas vagas, às vantagens que a escola rural proporcionaria ao camponês. Merece menção a suposição de que a partir de um conhecimento mais racional dos métodos de trabalho, o homem

do meio rural auferiria maiores rendimentos e, a partir daí, tornaria “mais confortável sua casa e menos pesado o seu trabalho; [teria] um gosto maior pela vida, sendo-lhe permitidas distrações espirituais” (ABE, 1944: 182).

*Educar é fixar o homem à terra em que vive. É adaptá-lo ao seu meio.* Eis o segundo grande objetivo concebido para a escola rural no Estado Novo. Mais uma vez a razão econômica se fazia presente, como se verá. Não só se argumentava no sentido de proporcionar ao homem habilitações adequadas à sua utilização produtiva no trabalho rural, como pretendia-se que esse fator (humano) de produção fosse retido em seu lócus de origem, para que não houvesse escassez de mão-de-obra rural e, ao mesmo tempo, o êxodo não provocasse outra ordem de conseqüências, que serão a seguir mencionadas.

O governo considerava fundamental a política de reter o homem ao meio rural, evitando a emigração. Prometia a criação de núcleos de colonização, nos quais os trabalhadores seriam amparados e recompensariam o governo com a “disciplina de um trabalho metódico e persistente”. Vargas desaconselhava a fuga para as cidades, condenando a “ilusão de uma existência fácil e confortável”, provocadora da emigração.

Os programas de ensino deveriam objetivar “a integração consciente e definitiva do indivíduo, ao contrário de lhe dar conhecimentos gerais desnecessários e até prejudiciais que lhe [despertassem] a curiosidade pela cidade e [estabelecessem], em conseqüência, funda barreira entre ele e o meio que lhe cabe aproveitar” (Pinheiro, 1941: 81).

Os brasileiros tiveram acesso à modernidade de maneiras diversas e sofreram o efeito (por vezes indesejado) da atração pelas cidades e das expectativas criadas por elas. Ainda assim, os ideólogos do governo tentavam convencer os camponeses daquilo que lhes parecia (ao governo) mais interessante econômica e politicamente, o que nem sempre correspondia às reais necessidades dos trabalhadores. Assim é que apresentavam as “atividades agrícolas [como aquelas] que oferecem as melhores perspectivas à vida do indivíduo e da nação” (Belo, 1944: 164).

Em 1943, em meio ao debate que se travava a respeito da extensão aos trabalhadores rurais dos direitos sociais reconhecidos aos trabalhadores urbanos, a revista *A*

*Lavoura*,<sup>2</sup> em matéria editorial sobre o problema da sindicalização rural discutia o tema e o relacionava a questões como a implantação dos “fatores culturais” no meio rural: a assistência médica, educacional e técnica; a facilitação do intercâmbio comercial, etc., antevendo resistências por parte “dessa gente que vive insulada no interior” (O problema da sindicalização rural, 1943: 6).

O conceito de *educação* assumia a ideologia e os interesses dos grupos dirigentes, na conjugação que Vargas fazia do objetivo de fixar o homem ao campo aos objetivos políticos e econômicos de ocupar regiões rurais pouco populosas.

Fixar e adaptar o homem ao meio era um objetivo recorrente que a *escola rural* deveria assumir, como se está observando. Falava-se de uma “instrução integradora” (ABE, 1944: 73) que, ao mesmo tempo, integrasse conhecimentos e adaptasse o homem ao meio, sem que se fizessem sentir um dos grandes problemas das escolas rurais, tal como os autores a viam: “transformam-se em polvos da energia rural, porque [envenenavam] a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhes no íntimo a enganadora e perigosa miragem de cidade” (ABE, 1944: 137).

O cultivo das almas valorizava o cultivo dos campos, como queria fazer crer a ideologia de grande parte dos educadores, sendo praticamente consensual que o ensino nas escolas da cidade era considerando insuficiente. Entendia-se que era “preciso que o homem do campo [aprendesse] a produzir melhor, trabalhar melhor, viver melhor e a ser mais feliz” (ABE, 1944: 169). O valor da *escola rural* aqui referido, era traduzido como um trabalho cívico, econômico patriótico. Essa instituição seria a grande responsável pela “volta ao campo” por meio da qual se combateria o “preconceito urbanista”, resultado de uma prática escolar que, em verdade, estaria apontando aos camponeses o caminho da cidade. “O alfabeto em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um tóxico, poderosíssimo e violento” (Mendonça, *apud* ABE, 1944: 169).

O objetivo da *escola rural* de formar a “mentalidade do homem do campo”, de certa forma, predestinava o aluno, no entender do educador. Considerava-se difícil à escola primária rural “preencher sua finalidade [...] preparar a criança

---

<sup>2</sup> Órgão da Sociedade Nacional de Agricultura e da Confederação Rural Brasileira, cujo primeiro número data do ano de 1897 e que vem sendo editado até os dias atuais.

para a vida [e que] serão os escolares do interior que, quando adultos, tomarão a direção dos negócios locais, desde a administração da municipalidade, até a orientação dos negócios particulares, na agricultura, na pecuária” (ABE, 1944: 307).

O destino das crianças do campo, então, estaria sujeito à escola primária que criasse condições para a sua permanência no meio rural, adaptando-as econômica, moral e socialmente. A fixação do homem ao campo deveria ser “voluntária”, pela ação competente da escola.

Os educadores pareciam especialmente preocupados com a migração do campo para a cidade e é certo que, não só eles, como o governo e outros grupos dirigentes também estavam. Recordem-se as considerações feitas por Velho (1976) e por Oliveira (1972), a respeito da presença de um excedente da força de trabalho rural nas grandes cidades do país, da discussão acerca de seu papel no jogo econômico do momento e dos perigos - reais ou fictícios - que ofereceria ao rígido controle político exercido pelo governo estadonovista. De toda forma, a insistência que caracterizava as intervenções dos porta-vozes do governo federal, do próprio Presidente e dos educadores faz crer em questões imediatas fundamentando a defesa da fixação do homem ao meio rural. Carência de mão-de-obra nas zonas rurais? Tensão nas cidades? Ou os dois problemas juntos?

Entre as principais causas do êxodo rural apontava-se a falta de conforto, de instrução, de higiene e de recursos médicos, ausência de distrações, etc. O remédio apontado seria a educação. Afirmava-se, em seguida: “precisamos intensificar a educação rural, orientando-a [...] para solucionar o problema” (ABE, 1944: 182). Em nenhum momento indicava-se como a “educação rural” resolveria carências como “*falta de conforto, [...] de recursos médicos*”, etc. Supunha-se que o acesso a modernas técnicas agrícolas potencializaria e capacitaria o trabalhador a racionalizar seu trabalho e seus ganhos.

O propósito do Estado Novo continha, não só a idéia e a vontade de fixar o homem ao campo, mas igualmente conclamava os brasileiros a colonizarem as regiões interioranas do Brasil, a fim de conquistar pelo povoamento, pela exploração econômica e pela expansão cultural territórios até então possuídos pelo governo apenas de direito. A extensão de fronteiras e sua relação com os projetos e características dos governos autoritários foram pesquisados por Velho (1976) e já comentadas neste texto. O autor associa as “funções da fronteira” às

necessidades políticas e econômicas dos grupos hegemônicos.

A apropriação do discurso da escola pelos defensores da *Marcha para Oeste* - ou a adesão dos educadores a este movimento - encontrava campo propício para a veiculação da concepção educativa estadonovista.

No bojo do processo de colonização e de expansão de fronteiras, o Presidente Vargas defendia que se ocupassem áreas escassamente povoadas, lançando mão, entre outros recursos, do trabalho escolar e liderava o grupo dos que pretendiam criar escolas, não só para alfabetização, mas também para difundir o interesse pelo trabalho na terra, por meio do ensino profissional, voltado para a pequena produção e para o artesanato (Vargas, 1938-1947).

A preocupação com o interior do Brasil apresentava um duplo caráter: de um lado, era econômica e tinha como objetivo a expansão de mercados e a criação destes em áreas onde a presença do capitalismo se dava de forma descompassada em relação aos centros urbanos. Em outras palavras, tratava-se de atualizar o capitalismo no meio rural, de trazê-lo aos anos 30/40. Concomitante, o projeto político do Estado não poderia abrir mão da incorporação das áreas rurais ao seu campo de influência e de controle, especialmente em período de guerra, como o Estado Novo viveu por seis anos. O Estado, assim, tanto econômica, como politicamente - não se pode esquecer o papel de gestor econômico do Estado em nossa formação social - necessitava incorporar terras e homens interioranos.

Uma das formas propostas para viabilizar a ocupação de áreas rurais por meio da escola seria a criação de "colônias-escolas", por meio das quais as áreas do interior seriam colonizadas por famílias a serem assentadas e às quais o Estado forneceria infra-estrutura básica. Justificando sua criação lembrava-se a baixa densidade demográfica como importante fator de entrave às políticas com que se pretendia *sanear, educar e socializar* essas áreas. Os "núcleos de população rúricola" encontravam-se, pois "espalhados e separados uns dos outros por enormes distâncias". Deduzia-se desta evidência, o fato de que essas populações assim isoladas, desajustadas do meio social brasileiro, privadas da assistência pública nos seus mais variados aspectos, constuíam-se em peso morto na economia nacional, "convindo agregá-las, para obra intensiva de socialização, depois de saneadas e educadas" (Medeiros e Tude, 1944: 46-47). A criação de "colônias-escolas" funcionaria como meio de capacitar o futuro trabalhador

rural, organizar as condições sanitárias a ele relativas, socializando-o conforme os ideais do Estado Novo, integrando-o, pois, à cidadania, tal como entendida pelo pensamento hegemônico (Medeiros e Tude, 1944).

A idéia de *educação rural para a integração nacional* associava sempre as várias faces que a escola deveria assumir, desempenhando papéis diversos. Assim, essa unidade denominada escola, ela própria precisaria integrar funções diversas para poder desempenhar *papel integrador* no meio em que atua.

Como já se viu, havia uma expectativa por parte dos sujeitos do discurso hegemônico, de que a escola deveria educar em um sentido bastante amplo, socializando em relação às práticas educativas, em relação aos cuidados sanitários e em relação à ideologia do Estado. Era a escola integrada integrando o interior brasileiro - ao menos na idealização dos autores estudados.

Existia uma avaliação consensual de que as condições socioeconômicas da área rural eram extremamente penosas. Frente a esta constatação construiu-se uma idéia de escola polivalente, sobre a qual precisariam recair grandes tarefas. O trecho que se segue exemplifica a concepção que se está expondo: "Os conselhos higiênicos emitidos pelo professor, a sua pequena assistência sanitária, materializando-se nas aplicações de injeções [...], proporcionando ao mestre a autoridade para dar forma à pequena coletividade que o circunda, semeando os princípios de uma sociedade mais forte, mais ordenada, mais organizada (Magalhães, 1944: 242).

Em suma, assistia-se a uma articulação ideológica hábil e envolvente com que se pretendia comprometer práticas específicas e momentos particulares da vida das populações, envolvendo-as em uma rede nacional de cooperação e adesão ao Governo do Estado Novo.

Pretendia-se, também, tornar públicas esferas da vida, até então consideradas estritamente privadas, como era o caso do ensino da economia doméstica. A educação, pelo menos ao nível do discurso explícito, assumia papel importante como veículo de um processo de modernização que invadia a vida das pessoas, envolvendo-as numa rede de relações, cuja referência maior era o Estado autoritário e paternalista que, desta forma, aprofundava o caráter pouco democrático como a modernidade e a cidadania vêm sendo introduzidas na existência da classe trabalhadora brasileira.

## Conceito e ideal de homem e de educação do meio rural

Assim como a “boa educação” deveria fixar o homem ao campo, integrar-se e integrá-lo aos projetos governamentais, a “má” educação era identificada à situação política abolida pelo Estado Novo. A escola do passado era considerada “insuficiente e defeituosa nos seus processos e objetivos, [provocava a] fuga dos campos, o desamor pela gleba, a caça ao emprego público, as falhas de organização, as influências rotineiras e os vícios da falsa “civilização” (Vargas 1938: 55).

A valorização negativa da escola rural existente no Brasil era constantemente encontrada nos textos analisados e era até a partir deste processo de negação que os sujeitos do discurso do *ruralismo pedagógico* pretendiam construir um ideal de escola rural dos “novos tempos”. Era como se a demolição do conceito (negativo) legitimasse o ideal (almejado).

A tentativa de demolição da instituição escolar rural que se tinha à época era justificada pela situação de penúria e exclusão em que se encontravam as populações, bem como do seu conseqüente isolamento. A escola era responsabilizada pelo êxodo rural e pela desagregação moral e econômica do interior brasileiro.

A razão mais forte para fracasso tão grande seria a não adaptação da escola ao meio em que funcionava. Acreditava-se que “a escola isolada rural tornou-se, por isso, o mais ruinoso fator de desagregação do meio, visto ser aparelho de instrução deficiente entregue à incompetência de professores desconhecedores dos problemas magnos do ensino rural [...] é, assim, de pequeno rendimento” (Leite, 1944: 135).

As razões explicitadas por Leite para o fracasso da escola rural mato-grossense podem funcionar como amostra representativa do que a totalidade dos detratores da escola rural utilizaram como argumento no trabalho de demolir o *conceito* para construir o *ideal*.

Apresentando seu texto ao Congresso da ABE, Leite principiou desqualificando a escola enquanto rural. Considerava que “de rural só tem o nome”, em razão da inespecificidade de suas características. Dentre seus principais defeitos destacava, além daquele já citado, o curto período de ensino; a instabilidade do professor que, não tendo preparo especializado, desconhecia as possibilidades locais, bem como as características próprias do elemento humano local; a evasão escolar causada pela “incompreensão” dos pais que retiravam as crianças da



escola para o trabalho do campo; o programa inadequado e falta de instalações apropriadas (Leite, 1944).

Alguns autores consideravam que a escola rural funcionaria como um centro irradiador de "idéias urbanísticas", prejudiciais a todos.

O que se pode esperar do aluno dessa escola tão desarticulada, desse professor desestimulado e sem formação?

O discurso da pedagogia ruralista afirmava a importância do aluno da escola do meio rural para a economia brasileira, mas via nas práticas tradicionais de trabalho um entrave à otimização da sua produtividade. Em termos pessoais, a criança do campo também era vista como um elemento problemático. Uma das teses apresentadas ao *Oitavo Congresso da ABE* afirmava que "O aluno rural [apresentava] numerosos distúrbios emotivos e de comportamento, quer pela pobreza intelectual do ambiente doméstico, de certa amoralidade promovida pela promiscuidade causada pelo tipo de habitação, quer pela falta de situações adequadas a exteriorização normal de seus instintos (Terra, 1944: 257).

Em pesquisa realizada no ano de 1944, nas zonas rurais dos municípios de Barra Mansa, Resende e Rio Claro, no Estado do Rio de Janeiro, aquele autor traçou um quadro lamentável da situação das crianças observadas.

Depois de examinar 1.520 casos, constatou que 80% destas crianças trabalhavam, constituindo-se em fonte importante de recursos econômicos para as famílias. As tarefas dessas crianças consistiam em ajudar o pai na lavoura, cortar e vender lenha, trabalhar na horta ou no balcão, vender peixes ou hortaliças, entregar roupa lavada, rachar lenha e carregar água, lavar e passar roupa, cozinhar, costurar, cuidar dos irmãos menores, entre outras. O autor considerava, entretanto, que "piores que a fadiga" eram os aspectos tradicionais da vida das crianças, de vez que, no trabalho, usavam métodos antiquados, sem "técnicas, eficiência ou higiene". Além deste traço, chamou a atenção para a religiosidade exagerada, apegada ao "sobrenatural" e afirmava que "A atitude do trabalho se funde com a religiosa, ao invés de com a científica" (Terra, 1944: 258).

Como consequência lógica, ou sociológica, o *conceito de homem* nessa conjuntura, continha características muito negativas. O homem rural era visto à beira da animalidade. A representação que os textos faziam era a de homens e mulheres ignorantes ao extremo, sujeitos a todo tipo de submissão: religiosa, profissional e sanitária.

O homem do interior era visto como um bugre que queimava, devastava e destruía riquezas e a escola, que não fazia seu papel de ensinar o amor à natureza, o conhecimento do valor da agricultura, bem como técnicas que conferissem maior produtividade ao trabalho, findando por criar condições para que o homem abandonasse os campos (Almeida, 1944).

O homem do campo era pobre, sem terras e o único capital que possuía eram “sua saúde, os seus músculos, a sua energia, paciência e perseverança” (Emelin, 1944: 343).

*Escola e homem* do meio rural eram representados, muitas vezes, de forma a subestimar quaisquer possíveis qualidades que porventura possuísem.

Uma das teses apresentadas ao *Oitavo Congresso da ABE*, considerava a escola um lugar que “nada de animador” ofereceria ao “esforçado” professor que lá trabalhava: “uma sala miserável, desprovida de tudo”. Os alunos, “uma legião de opilados, impaludados e alguns tarados [...] essa população tão desamparada, tão entregue ao vício e às suas inclinações” (Oliveira, 1944: 362). O paternalismo autoritário representava o *brasileiro rural* como “indefeso e impotente”, porém como um homem passível de ser mudado pela ação (mágica?) da escola, da qual se esperava resultados grandiosos, sem que qualquer um dos educadores e intelectuais ou autoridades, sujeitos das representações que se têm apresentado e discutido neste trabalho tenha apresentado sugestões quanto aos meios práticos e operacionais pelos quais a instituição poderia vir a operar.

O homem do campo era visto como triplamente incapaz: não sabia e não podia *cuidar de sua saúde*, de *reger seu trabalho* no sentido de torná-lo produtivo ou viver *conforme valores civilizados*. Essas características tornavam, no entender de alguns, “a população rurícola brasileira” muito pouco valiosa, social e economicamente falando (Teixeira de Freitas, 1944). À escola, porém, caberia um papel fundamental, como já se observou. Ela formaria o *homem* e encaminharia “a formação do braço produtor” (Azevedo, 1944, 215).

O grande objetivo educativo que parecia dirigir o imaginário dos autores do discurso ruralista pedagógico no Estado Novo poderia ser resumido na seguinte frase: formar a mentalidade do homem do interior, no sentido de “*preparar a criança para a vida no meio ambiente em que nasceu, em que tem de viver e realizar a sua parte social*” (Leão, 1944: 307).

Se o ideal de escola almejado era o de uma escola que contribuísse para fixar o homem ao campo, a concepção, também idealizadora, desse sujeito, concebia-se para ele, como principal tarefa, a de “[cuidar] da terra para garantir o abastecimento das populações [...]. Se ele se retarda na técnica dos trabalhos rurais será naturalmente um retardado em face do conjunto geral das atividades humanas” (Leão, 1944: 308).

O ideal de um ensino rural adequado, conforme o entendimento hegemônico no Estado Novo, era aquele que deveria “ter por fim: ensinar a população rural a aproveitar eficientemente as possibilidades econômicas de sua região mercê da prática de medidas adequadas: agrícolas, higiênicas, econômicas e sociais” (Leite, 1944: 137). O preparo de gerações que se destinarão a cooperar para o desenvolvimento industrial e econômico [...] dedicando-se ao trabalho conforme as suas aptidões. Deve [...] valorizar socialmente a criança [...] fornecendo-lhe capacidade de trabalho produtivo (Pereira, 1944: 177).

## Considerações finais

Concluindo este trabalho, pode-se indicar algumas questões importantes para a compreensão das concepções de *homem* e de *educação* apresentadas no discurso do Ruralismo Pedagógico estadonovista:

a. Encontra-se, quase unanimemente, uma concepção de educação, em especial da educação primária, em que se deve *partir* de um objetivo comum, de um núcleo comum de conhecimento, *chegando-se*, “sem o contrariar, antes para o completar” à diversificação curricular, a partir de características e necessidades “de caráter zonal que precisam ser atendidas para que a escola elementar cumprisse a tarefa de ajustar o educando a uma sociedade real” (Bittencourt, 1944: 91). Alguns autores buscaram na sociologia da educação durkheimiana fundamentação teórica para suas propostas de uma educação una em alguns aspectos, e *múltipla* no que se refere aos dados de *realidade* (Durkheim: s/d.). O pensamento educacional hegemônico no Estado Novo pretendia adaptar o ensino rural brasileiro a “realidades” que Durkheim identificou com “meio particular” a que a educação se destinasse. Essa ideologia justificava a escola do *ruralismo pedagógico*, qualificando-a – positivamente – como um lócus de desvalorização da população rural. “A valorização do indivíduo é [...] um dos mais importantes aspectos a serem encarados no processo educacional do

Estado Novo” (Viana, 1944: 107). Assim, acreditava-se, a escola rural, diversa da escola urbana, estaria valorizando e melhorando a condição humana e existencial (subjéitiva e objetiva) do homem rural, de vez que criaria condições para sua melhor adaptação (mais um vez objetiva e subjéitiva) ao seu local de moradia. A escola da ideologia governamental habilitaria o homem a viver e trabalhar no campo, feliz, com as suas condições de vida e “livre” do sonho de migrar. A concepção idealizada de uma educação que é “higiene [...], riqueza e bem estar [...], é energia e disciplina [...], é trabalho e moralidade [...], em outras palavras, coesão de forças e unidade nacional” (Lopes, 1944: 115), supunha o ideal paternalista de um homem dócil que “como a terra, espera também ser explorado, no sentido bom desse termo. Este está à mercê de quem lhe oriente o espírito no sentido construtor” (Pinheiro, 1941: 77). O resultado seria um homem apegado à terra, à vida do campo e aos trabalhos agrícolas, protegido dos “malefícios do urbanismo” (Oliveira, 1944: 363).

b. Outro ponto a ser destacado nestas considerações finais é que, apesar do peso das opiniões favoráveis à ideologia estadonovista da escola rural - diversificada, dedicada à fixação do homem ao interior e orientada para o trabalho - encontram-se concepções divergentes. Idéias hegemônicas, como as de Sud Mennucci, defensor de uma *escola rural* voltada para o trabalho e de um “*aparelho educativo organizado em função da produção*” (Mennucci, 1944: 270) foram confrontados como o pensamento liberal, dentre outros, de Almeida Jr. Este educador contestava, por exemplo, a afirmação de que a escola rural é, em parte, responsável pelo êxodo rural. Ele creditava o fenômeno da migração no sentido interior-cidades a causas econômicas e, apenas muito remotamente, à má influência da escola. Outro aspecto combatido por Almeida Jr., dizia respeito à tese da profissionalização da escola primária rural, contra a qual o autor se colocou frontalmente. Denominando a “escola primária profissional da roça” como *escola social*, Almeida Jr. (1944: 32) critica-a por acreditar que ela “fere o espírito democrático por que combatemos; contraria a psicologia humana; prejudica o próprio bem social”. Este autor defendia uma escola que preparasse *alma humana*. Defendia a *escola comum*, destinada, quer nas cidades ou nas áreas rurais, a todas as crianças de oito a catorze anos, combatendo a idéia amplamente difundida de que a escola da cidade não era adequada ao interior. Contrariamente à ideologia hegemônica do ruralismo pedagógico, Almeida Jr. acreditava que a escola primária deveria preparar o homem para

viver com dignidade em qualquer lugar. Reconhecia a necessidade do ensino profissional rural, mas que ele fosse ministrado sobre a base do ensino comum. No seu entender, o *ensino rural* levaria a uma *escola de casta* que desagradaria o trabalhador rural.

Outros autores também relativizam as soluções do pedagogismo rural estadonovista, como, por exemplo, Kelly (1944) e Viana (1944).

Para finalizar, parece importante afirmar que as populações pobres, mais agudamente as populações rurais, apenas muito pontualmente têm tido, ao longo da história brasileira, seu direito de acesso à escola pública reconhecido na *prática*.

O período do Estado Novo produziu um aumento de ebulição em torno das características da formação social brasileira, como também em termos do discurso sobre essas circunstâncias. Este último é o objetivo deste trabalho, embora não se possa esquecer os fatos da realidade vivida pela população brasileira do interior do país. Nesse aspecto, parece importante lembrar, com Calazans (1993: 16) que “As revoluções agroindustriais e suas conseqüências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola nos seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua.”

#### Referências bibliográficas

- Almeida Jr, A. “Os objetivos da escola primária rural”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 1(1), 1944: 29-35.
- Almeida, R. G. “A contribuição da União para a formação do professor primário rural”. ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944.
- Associação Brasileira de Educação (ABE), Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944.
- Azevedo, F. L. “A educação primária fundamental”. In: ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 215-22.
- Belo, R. A. de. “Notas sobre a educação rural”. Cultura Política. Rio de Janeiro, 4(38), mar, 1944: 164-7.
- Bittencourt, R. Relatório. In: ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 79-94.
- Calazans, M. J. C. “Para compreender a educação do Estado para o meio rural”. In: Terrien, J. e Damasceno, M. N. (orgs.). Educação e escola no campo. Campinas, Papirus, 1993: 15-40.
- Durkheim, E. Educação e sociologia. São Paulo, Melhoramentos, s/d.
- Emelin, D. A. V. “O professor primário nas zonas rurais: formação, aperfeiçoamento,

- remuneração e assistência". In: ABE, Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, 1942. Rio de Janeiro IBGE, 1944: 343-5.
- Esterci, N. O mito da democracia no país das bandeiras. (Análise simbólica dos discursos sobre imigração e colonização no Estado Novo). Dissertação de mestrado apresentada ao Museu Nacional-RJ, 1972.
- Kelly, C. "A educação primária fundamental". In: ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 95-100.
- Leão, M. P. de S. "O professor primário nas zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência". In: ABE, Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 307-9.
- Leite, G. "Aspecto matogrossense do ensino rural". In: ABE, Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944. p. 135-42.
- Lopes, L. "A educação primária na Zona Rural". In: ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 115-18.
- Magalhães, J. de S. "Objetivos e organização da escola primária". In: ABE, Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 241-8.
- Medeiros, J. A. B. e TUDE, F. "Conclusões sobre os temas do Programa". In: ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 46-7.
- Mennucci, S. "Relatório". In: ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 289-300.
- Neiva, A. H. "A migração e a colonização no governo Vargas". Cultura política. Rio de Janeiro, (II). Nov. 1942: 217-40
- Oliveira, F. "A economia brasileira: crítica à razão dualista". In: Estudos CEBRAP. São Paulo, (2) 1972: 3-82.
- Oliveira, M. A. "O professor primário nas zonas rurais". In: ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 359-64.
- Pereira, M. M. "Rápida análise da Educação Primária em geral: sugestões sobre a educação primária na Zona Rural". In: ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 175-9.
- Pinheiro, R. "Papel da escola na obra de aproveitamento da Amazônia". Cultura Política. Rio de Janeiro, 1(10), dez. 1941: 76-82.
- Prado, A. A. A educação para a política do Estado Novo: um estudo dos conceitos e dos objetivos educacionais na Revista Cultura Política. Dissertação de mestrado apresentada à FGV/IESAE, 1982.
- Problema da sindicalização rural (O). A Lavoura. Abr. jun. 1943: 6.
- Ricardo, C. A Marcha para Oeste. Rio de Janeiro, José Olympio, 1940.
- Souza, J. M. de. Relatório do tema "As colônias escolas como recurso para colonização intensiva das zonas de população rarefeita e desajustada. In: ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 529-39.
- Teixeira de Freitas, M. A. "Organização e educação no Brasil rural pelas colônias escolas". In: ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 536-41.
- Terra, "A. Atividades sociais do aluno rural". In: ABE, Oitavo Congresso Brasileiro de

- Educação. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 257-8.
- Vargas, G. A nova política do Brasil. Rio de Janeiro, José Olympio, 1938-47. 11 vols.
- Velho, O. Capitalismo autoritário e campesinato. São Paulo, Difel, 1976.
- Venâncio filho, F. "A educação nos países da América Latina". Cultura Política. Rio de Janeiro, 4 (37), fev. 1944: 201-4.
- Viana, D. K. V. "Haverá diferença entre os objetivos gerais da educação ministrada nos dois tipos de escola: rural e urbana?" In: ABE, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Goiânia, 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 107-10.

Adonia Antunes Prado é  
professora da UFF.

Estudos Sociedade e Agricultura, 4, julho 1995: 5-27.