

CARLA CATTELAN

**A ESCOLA PRIMÁRIA NAS COLÔNIAS AGRÍCOLAS
NACIONAIS DE GENERAL OSÓRIO-PR E DE DOURADOS-
MT: CONCEPÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DO
RURALISMO (1943-1959)**

Tese submetida ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de doutora em educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos

**FLORIANÓPOLIS
2019**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cattelan, Carla

A escola primária nas colônias agrícolas nacionais de General Osório-PR e de Dourados-MT : concepções políticas e pedagógicas do ruralismo (1943-1959) / Carla Cattelan ; orientador, Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos, 2019.

352 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Escola primária rural. 3. Colônias Agrícolas Nacionais. 4. Instituições Escolares Rurais. I. Santos, Prof. Dr. Ademir Valdir dos . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A ESCOLA PRIMÁRIA NAS COLÔNIAS AGRÍCOLAS NACIONAIS DE GENERAL OSÓRIO-
PR E DE DOURADOS-MT: CONCEPÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DO RURALISMO
(1943-1959)

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências da
Educação em cumprimento parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 26/06/2019

Dr Ademir Valdir dos Santos (EED/CED/UFSC - Orientador)

Dr Carlos Antonio Bonamigo (CCH/UNIOESTE – Examinador)

Drª Maria Antônia de Souza (PPGED/UTP - DPTO. PEDAGOGIA/UEPG – Examinadora)

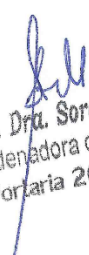
Drª Adriana D'Agostini (EED/CED/UFSC - Examinadora)

Drª Clarícia Otto (MEN/CED/UFSC - Suplente)

Drª Leonete Luzia Schmidt (UNISUL – Suplente)

Carla Cattelan

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA – JUNHO/2019


Prof.ª Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

Dedico aos meus avós, que colonizaram a região Sudoeste do Paraná e fizeram parte dos projetos da CANGO.

AGRADECIMENTOS

A maior virtude que um ser pode ter é a GRATIDÃO. E por meio dessa, podemos expressar todos os nossos sentimentos. Parafraseando o clássico: “*O Pequeno Príncipe*” de *Saint-Exupéry*, expresse minha gratidão por quem me *cativou*. Sem esses, a tese não existiria.

Gratidão pelo passado e as histórias lindas que me conduziram até a UFSC. “*Tive assim, no correr da vida, muitos contatos com muita gente séria. Vivi muito no meio das pessoas grandes*” (SAINT-EXUPÉRY, 2019, p. 03). E tem me possibilitado memórias lindas do que vivi. Da minha infância no sítio, do apoio da minha família, amigos e memoráveis professores, desde a pré-escola até a pós-graduação. Foram minha base de formação humana e profissional.

Gratidão por ter efetivado esta pesquisa e pelos aprendizados adquiridos ao longo desses anos. Dos lugares que conheci, das pessoas que encontrei, dos arquivos que consultei, do apoio incondicional que recebi e das inúmeras horas dedicadas a este trabalho. “*Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante*” (SAINT-EXUPÉRY, 2019, p. 38), sendo assim, essa tese é, “[...] *porém, mais importante que vós todas, pois foi a ela que eu reguei*” (SAINT-EXUPÉRY, 2019, p. 38). Entre os altos e baixos “[...] *foi dela que eu matei as larvas (exceto duas ou três por causa das borboletas). [...] É a minha rosa*” (SAINT-EXUPÉRY, 2019, p. 38). É a nossa TESE.

Gratidão pelo Professor Ademir Valdir dos Santos ter acreditado em meu projeto e ter me orientado por esta belíssima trajetória de pesquisa e formação. Tenho imensa gratidão por ser conduzida por mãos tão generosas e sabias. Um excelente mestre, incentivador, orientador e amigo. “*Era uma rosa igual a cem mil outras. Mas eu fiz dela um amigo.*” (SAINT-EXUPÉRY, 2019, p. 38). Quero seguir seu exemplo na vida.

Gratidão pelo apoio dos meus pais: Gilberto e Noeli Cattelan que desde a tenra infância sempre me incentivaram ao estudo e acreditaram nos meus projetos. Pela ajuda incondicional do meu companheiro João Paulo Danieli que dedicou boa parte do seu tempo, nestes últimos anos, ouvindo, discutindo, viajando e auxiliando em todos os momentos. “[...] *Se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E serei para ti única no mundo*” (SAINT-EXUPÉRY, 2019, p. 36)”. *Gratidão pela família...* Por terem dividido o fardo pesado e por muitas vezes acompanhado o choro e também o riso. Todos viajaram comigo, nestes últimos anos: pai, mãe, marido, irmã, cunhado, primos, amigos, colegas de trabalho, desconhecidos, tios e tias. Seja pessoalmente ou por meio de orações e pensamentos positivos.

Gratidão pela companhia e pela ajuda da minha irmã Renata Cattelan e meu cunhado Cleberson Vieira. “[...] *tu te sentirás contente por me teres conhecido. Tu serás sempre meu amigo. Terás vontade de rir comigo.* (SAINT-EXUPÉRY, 2019, p. 46).

Gratidão pela composição de alto renome da banca. Ao professor Carlos Antônio Bonamigo que tens acompanhado minha trajetória desde o mestrado. Amigo, colega e profissional que admiro muito. À professora Maria Antônia de Souza e à professora Adriana D’Agostini, excelentes pesquisadoras que tem colaborado na reflexão e discussão dessa pesquisa. Dessa forma, entendo que, “*aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós*” (SAINT-EXUPÉRY, 2019, p. 46).” E eu quero levar muito de vocês.

Gratidão por tantas pessoas terem me cativado nesses últimos anos: Na UFSC, na UNIOESTE, no Colégio Estadual de Marmeleiro: “*A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixou cativar*” (SAINT-EXUPÉRY, 2019, p. 43).

Gratidão pela acolhida na UFSC. E orgulho de dizer que faço parte e defendo a universidade pública e de qualidade. Não somente por ter passado por “elas”, mas para que outros tenham as mesmas oportunidades que eu. “*E nenhuma pessoa grande jamais compreenderá que isso tenha tanta importância!*” (SAINT-EXUPÉRY, 2019, p. 48).

RESUMO

A problemática da pesquisa se estabelece em torno de entender as finalidades políticas e pedagógicas que orientaram a institucionalização da escola primária nas grandes Colônias Agrícolas Nacionais CANGO e CAND. Estabelece como objeto o estudo das escolas primárias da Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO e da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND - 1943 a 1959. A CANGO localizada no Sudoeste do Paraná e, a CAND, em Dourados Mato Grosso. O recorte temporal é justificado por 1943 ser o ano de criação de ambas as Colônias e o ano de 1959 marcar o processo de sua decadência e extinção. Também sinaliza um período de significativas mudanças na esfera nacional, na política e economia, trazendo contribuições e projetos para o desenvolvimento da educação primária rural no interior do Brasil. Os objetivos da tese são: Identificar elementos políticos e pedagógicos do ruralismo nas Colônias Agrícolas Nacionais (CANGO - PR e CAND - MT) e a relação com a cultura e identidade dos sujeitos; Compreender o lugar ocupado pelas escolas e o ensino, em seus múltiplos aspectos, desenvolvido nas Colônias Agrícolas Nacionais CANGO - PR e CAND - MT; Refletir sobre a formação dos colonos nas escolas primárias das Colônias; Investigar os pressupostos políticos, sociais, econômicos, culturais e religiosos que permearam as finalidades das escolas rurais nas Colônias CANGO e CAND. Metodologicamente, trata-se de pesquisa documental e bibliográfica. A hipótese de tese sustenta que as instituições escolares na CANGO e na CAND assumiram o compromisso com a modernidade e a civilização pautadas nos projetos nacionais da época, mas também refletiram um ruralismo político e pedagógico onde se localizaram, com base no interesse dos sujeitos que habitavam o lugar. Os resultados apontam que nas colônias CANGO e CAND houve a expansão e institucionalização das escolas primárias, à luz de um ruralismo político e pedagógico. Este é entendido com base nos projetos delineados pelo governo, mas também levando em conta a constituição das comunidades, as relações entre os sujeitos, suas culturas e filiações religiosas, que estabeleciam a compreensão dos projetos do governo, respondendo de forma a implementar ou reivindicar. Destacam-se as listas elaboradas pelos colonos de alunos em idade escolar, os pedidos de construção da escola e de materiais, a indicação de professores leigos da própria comunidade, dentre outros fatores, que apresentavam-se em forma de abaixo-assinados. A participação dos colonos na esfera educacional se dava pelo levantamentos dos alunos, indicação dos professores, construção dos prédios escolares e móveis e ainda pelo acompanhamento

educacional e festivo cotidiano. O diálogo entre colonos, administração da Colônia e Estado ampliou-se na medida em que os colonos endereçavam cartas ao presidente da República cobrando ações na resolução de problemas recorrentes das colônias e que não foram resolvidos pela administração. Os resultados põe em evidência instrumentos que exerciam a função fiscalizadora e moderadora dos investimentos governamentais na área da educação e que também se caracterizavam como elemento de compreensão dos sujeitos quanto à importância social da escola primária. Formavam, assim, um elo de resistência e consciência, quanto aos processos ocorridos na Colônia. Estas ações, exercidas pelos colonos, na CANGO e na CAND, contribuíram expressivamente para a expansão e institucionalização da escola primária rural. Desta forma, os colonos são vistos não enquanto meros espectadores do processo, mas como protagonistas e defensores de ações educativas, que refletiam os ideais delineados pelas comunidades onde se inseriam.

Palavras-chave: Escola primária rural, Colônias Agrícolas Nacionais, Instituições Escolares Rurais.

ABSTRACT

The problematic of this research is established around understand the political and pedagogics finalities which orientated the institutionalization of the primary school in the big National Agricultural Colonies CANGO e CAND. Establishes as object the study of the primary schools of Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO and Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND – 1943 to 1959. The CANGO was located in the region southwest of Paraná and, the CAND, in Dourados Mato Grosso. The temporary clipping is justified by 1943 be the year of the creation of both of colonies and the year of 1959 mark the process of yours decline and extinction. Those years also signalize a period of significant changes in the national sphere, in the politic and economy, bringing contributions and projects to the development of primary rural education in the interior of Brazil. The objectives of thesis are: Identify the elements politics and pedagogics of ruralism in Nationals Agricultural Colonies (CANGO – PR e CAND – MT) and the relation between culture and identity of the subjects; Understand the occupied place by the schools and the teaching, in its multiple aspects, developed in the Nationals Agricultural Colonies CANGO – PR e CAND – MT; Reflect about the formation of colonists in the primary schools of the Colonies; Investigate the political, social, economic, cultural and religious assumptions that permeated the finalities of rural schools in colonies CANGO e CAND. Methodologically, it is a bibliographic and documental research. The thesis hypothesis maintains that the scholar institutions CANGO e CAND jeopardize themselves with the modernity and the civilization lined in the national projects of the time, but they also reflected a political and pedagogic ruralism where they are located, based on interest of the people who inhabited the place. The results point that in those colonies there has been the expansion and institutionalization of the primary schools, in the light of a political and pedagogic ruralism. This is understood based on the projects outlined by the government, but also taken in consideration the communities constitution, the relationship between the subjects, their cultures and religious filiations, who established the comprehension of government projects, responding in a way of implement or claim. Stand out the lists elaborated by the colonists of students in scholar age, the requests of the construction of a school and materials, the indication of a layman teachers from the own community, among other factors, who presents themselves by undersigned. The colonists participation in the educational sphere was given by the survey of the students, indication of teachers, construction of scholar buildings

and furniture and still by the educational and festive accompaniment. The dialog between colonists, Colony administration and State has widened to the extent that the colonists addressed letters to the Republics president charging actions in the resolution of the recurrent problems from the colonies and which did not be resolved by the administration. The results evidence the instruments who exercised the fiscalization and moderator function of governmental investments on the education field and who also were characterized as a comprehensions element of the subjects as to social importance of the primary school. They formed, thereby, a link of resistance and consciousness, regarding the occurred processes in the Colony. These actions, exercised by the colonists, in CANGO and in the CAND, contributed expressively to the expansion and institutionalization of the rural primary school. This way, the colonists are viewed not as mere spectators of the process, but as protagonists and defenders of educative actions, which reflected the ideals outlined by the communities where they are inserted.

Key-words: Rural primary school, National Agricultural Colonies, Rural School Institutions.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Localização dos Agentes de Imigração - 1941 | 85 |
| Figura 2 - Representação da “Marcha para o Oeste” na década de 1940 | 90 |
| Figura 3 - Localização das Colônias Agrícolas Nacionais (CAN`s) década de 1940..... | 97 |
| Figura 4 - Escola rural da CANG..... | 101 |
| Figura 5 - Mapa do Sudoeste do Paraná – Gleba Missões e Chopim.. | 115 |
| Figura 6 - Vista da sede da CANGO - 1950..... | 118 |
| Figura 7 - Colonos organizados em frente aos pavilhões da CANGO - 1950..... | 119 |
| Figura 8 - Colonos na praça após a vitória - 1957..... | 129 |
| Figura 9 - Ficha Cadastral do aluno (Frente e verso) - 1948..... | 135 |
| Figura 10 - Resumos mensais da “Escola número 1”..... | 142 |
| Figura 11 - Primeira escola construída pela CANGO – 1948..... | 143 |
| Figura 12 - Professora Irene Freitas e Professora Italina Zancan Scotti - 1980..... | 144 |
| Figura 13 - Pedido da comunidade para construção de escola - 1955. | 145 |
| Figura 14 - Abaixo-assinado - 1956..... | 147 |
| Figura 15 - Abaixo-assinados pedindo nomeação de professora e indicando início de construção de escola | 148 |
| Figura 16 - Lista de alunos em idade escolar para a construção de uma escola - 1950 | 149 |
| Figura 17 - Resumos mensais da “Escola número 2” e da “Escola número 3”..... | 151 |
| Figura 18 - Resumo mensal da “Escola número 4” - 1951 | 151 |
| Figura 19 - Carta solicitando trabalho como professor - 1956..... | 152 |
| Figura 20 - Lista de alunos e resumo mensal da “Escola número 05” | 154 |
| Figura 21 - Resumo Mensal “Escola número 06”..... | 155 |
| Figura 22 - Lista de alunos da “Escola número 7” | 156 |
| Figura 23 - Resumos mensais da “Escola número 09” e “Escola número 10”..... | 157 |
| Figura 24 - Bancas examinadora – Exames – 1950 | 158 |
| Figura 25 - Exames de Geografia..... | 160 |

| | |
|--|-----|
| Figura 26 - Exames de Português | 162 |
| Figura 27 - Exames de matemática e história | 163 |
| Figura 28 - Resumos mensais da “Escola número 11” e “Escola número 12” | 164 |
| Figura 29 - Resumo Mensal “Escola número 12” | 165 |
| Figura 30 - Resumos mensais da “Escola número 13” e “Escola número 14” | 166 |
| Figura 31 - Grupo Escolar General Osório - 1951 | 168 |
| Figura 32 - Relatório do Ensino Primário - 1951 | 169 |
| Figura 33 - Resumos mensais da “Escola número 15” | 171 |
| Figura 34 - Resumos mensais da “Escola número 16” e “Escola número 17” | 172 |
| Figura 35 - Escola Barra Bonita – Jacutinga e Resumo Mensal | 173 |
| Figura 36 - Resumo Mensal “Escola Número 19” | 175 |
| Figura 37 - Exame Escolar da “Escola Número 20” | 176 |
| Figura 38 - Resumos Mensais da “Escola Número 21” e da “Escola Número 22” | 177 |
| Figura 39 - Resumo Mensal da “Escola Número 24” | 178 |
| Figura 40 - Resumo Mensal da “Escola Número 25” | 179 |
| Figura 41 - Guias da “Escola Número 26” e “Escola Número 27” | 181 |
| Figura 42 - Resumos Mensais da “Escola Número 28” e da “Escola Número 29” | 183 |
| Figura 43 - Assistência Escolar Núcleo General Osório – Primeiro trimestre de 1956 | 189 |
| Figura 44 - Portaria de exoneração de professores da CANGO - 1957 | 190 |
| Figura 45 - Prédio “Castelo da Floresta” - 1955 | 193 |
| Figura 46 - Colonos na CAND – década de 1940 | 203 |
| Figura 47 - Localização CAND – 1943 a 1956 | 211 |
| Figura 48 - Levantamento Estatístico – CAND (1955-1957) | 213 |
| Figura 49 - Pedido de construção de escola na CAND – 1953 | 225 |
| Figura 50 - Escolas Rurais Mistas Tipo I e II | 227 |
| Figura 51 - Planta Baixa escola da CAND | 229 |
| Figura 52 - Orçamento para o mantimento de 10 escolas na CAND .. | 230 |

| | |
|--|-----|
| Figura 53 - Planta Baixa da Escola da Zona do Triunfo | 231 |
| Figura 54 - Prova de suficiência para professor – 1957 | 234 |
| Figura 55 - Questionário respondido pelos professores do Núcleo Colonial..... | 235 |
| Figura 56 - Ata de inauguração da Primeira Escola Mista da CAND - 1947 | 238 |
| Figura 57 - Escola Usina da Luz – 1947 | 239 |
| Figura 58 - Escola Zona do Triunfo – 1957 | 240 |
| Figura 59 - Quadro demonstrativo das escolas da CAND (1953)..... | 242 |
| Figura 60 - Escolas existentes na 1ª Zona da CAND | 250 |
| Figura 61 - Escola Rural Mista Barreirinho - 1950..... | 252 |
| Figura 62 - Resumo Mensal CAND | 256 |
| Figura 63 - Exames Finais CAND 3ª Linha (Japoneses)..... | 257 |
| Figura 64 - Capa e contracapa do caderno escolar distribuído pela CAND | 258 |
| Figura 65 - Escola Rural do Armazém – 1959 - Cooperativa | 260 |
| Figura 66 - Escolas Rural Mista Colônia dos Italianos - CAND..... | 271 |
| Figura 67 - Resumo Mensal da Escola da 3ª Linha (Japoneses) – 2ª zona CAND | 273 |
| Figura 68 - Desfile cívico..... | 276 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Congressos Brasileiros de Educação..... | 71 |
| Quadro 2 - As Oito Grades Colônias Agrícolas Nacionais | 98 |
| Quadro 3 - População cadastrada pela CANGO | 120 |
| Quadro 4 - Porcentagem de analfabetos e alfabetizados na CANGO (1948 e 1956)..... | 133 |
| Quadro 5 - Dados educacionais dos alunos cadastrados pela CANGO - 1948..... | 137 |
| Quadro 6 - Escolas construídas pela CANGO – 1948 a 1957..... | 185 |
| Quadro 7 - Nome e Vencimentos dos professores – 14 de abril de 1956 | 191 |
| Quadro 8 - Escolas Mantidas pelo Estado de Mato Grosso em Dourados – 1953..... | 223 |
| Quadro 9 - Dados dos questionários respondidos pelos professores... | 235 |
| Quadro 10 - Nomes das Escolas, professores e quantidade de alunos - 1953..... | 243 |
| Quadro 11 - Assistência Escolar CAND – 1954 | 247 |
| Quadro 12 - Escolas construídas no exercício de 1956 a 1958 na CAND | 251 |
| Quadro 13 - Escolas, número de alunos e professores da CAND: 1956 – 1958..... | 253 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| AIB | Ação Integralista Brasileira |
| ANE | Aliança Nacional Liberal |
| CAN | Colônia Agrícola Nacional |
| CANA | Colônia Agrícola Nacional do Amazonas |
| CAND | Colônia Agrícola Nacional |
| CANG | Colônia Agrícola Nacional de Goiás |
| CANGO | Colônia Agrícola Nacional General Osório |
| CANJ | Colônia Agrícola Nacional de Jaíba |
| CANM | Colônia Agrícola Nacional do Maranhão |
| CANP | Colônia Agrícola Nacional do Pará |
| CANPI | Colônia Agrícola Nacional do Piauí |
| CEMESP | Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná |
| CITLA | Clevelândia Industrial e Territorial Limitada. |
| DIP | Departamento de Imprensa e Propaganda |
| DTC | Divisão de Terras e Colonização |
| EFSPRG | Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande |
| GETSOP | Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná |
| INIC | Instituto nacional de Imigração e Colonização |
| IPARDES | Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social |
| MA | Ministério da Agricultura |
| PSD | Partido Social Democrático. |
| PTB | Partido Trabalhista Brasileiro |
| SMT | Sul do Mato Grosso |
| UDN | União Democrática Nacional |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 25 |
| 1. O DISCURSO DO RURALISMO PEDAGÓGICO BRASILEIRO (1910 – 1950) E O PROJETO DAS COLÔNIAS AGRÍCOLAS NACIONAIS (CAN’S) | 39 |
| 1.1 O RURALISMO PEDAGÓGICO NO BRASIL NO SÉCULO XX: CONCEPÇÕES DO RURALISMO..... | 41 |
| 1.1.1 O ruralismo pedagógico como “motor da história”: da utopia a uma República possível (1910 – 1929)..... | 48 |
| 1.1.2 A educação rural no Estado Novo (1937 – 1949): o discurso renovador..... | 58 |
| 1.2 O OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (1942): A EDUCAÇÃO RURAL E O PROJETO DE COLÔNIAS-ESCOLAS..... | 69 |
| 1.2.1 O projeto colônias-escolas..... | 75 |
| 1.3 AS “GRANDES” COLÔNIAS AGRÍCOLAS NACIONAIS BRASILEIRAS – CAN’S (1941 – 1948): A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE “MARCHA PARA O OESTE”..... | 79 |
| 1.3.1 As Oito “Grandes” Colônias Agrícolas Brasileiras..... | 93 |
| 1.3.1.1 Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG (1941)..... | 99 |
| 1.3.1.2 Colônia Agrícola Nacional do Amazonas – CANA (1941).... | 103 |
| 1.3.1.3 Colônia Agrícola Nacional do Maranhão – CANM (1942).... | 105 |
| 1.3.1.4 Colônia Agrícola Nacional do Pará – CANP (1942)..... | 106 |
| 1.3.1.5 Colônia Agrícola Nacional do Piauí -CANPI (1944)..... | 107 |
| 1.3.1.6 Colônia Agrícola Nacional de Jaíba – CANJ (1948)..... | 109 |
| 2. A COLÔNIA AGRICOLA NACIONAL GENERAL OSÓRIO (CANGO) E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PRIMÁRIAS... | 111 |
| 2.1 MIGRAÇÃO, ASSENTAMENTO E LUTA PELA TERRA: CONSOLIDAÇÃO/INSTALAÇÃO DA CANGO..... | 112 |
| 2.1.1 O colono e a luta pela terra: o empoderamento dos sujeitos e a resistência social e política..... | 123 |
| 2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL NA CANGO (1948 – 1957): A CRIAÇÃO, EVOLUÇÃO E VIDA DAS VINTE E NOVE ESCOLAS E O GRUPO ESCOLAR..... | 130 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.1 Registro documental das vinte e nove escolas rurais e o grupo escolar construídos pela CANGO: o lugar ocupado pela Escola.. | 134 |
| 2.2.2 Parceria Igreja e Colônia | 192 |
| 3. A COLÔNIA AGRÍCOLA NACIONAL DE DOURADOS (CAND) E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PRIMÁRIAS..... | 197 |
| 3.1 “TERRA À VISTA”: A DIVULGAÇÃO DO PROJETO DE “MARCHA PARA O OESTE” E COLONIZAÇÃO DA CAND | 199 |
| 3.1.1 Fronteira e conflitos: a CAND - um movimento nacional e popular de assentamento e colonização das terras..... | 203 |
| 3.1.2 Organização administrativa da colônia: mantimento e funcionamento..... | 210 |
| 3.2 AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PRIMÁRIAS NA CAND: DO ASSISTENCIALISMO À EXPANSÃO DA ESCOLA RURAL..... | 219 |
| 3.2.1 A construção de prédios escolares na CAND..... | 224 |
| 3.2.2 Contratação e formação dos professores da CAND: 1947 – 1960 | 232 |
| 3.2.3 Trajetória das Instituições Escolares primárias da CAND – 1947 a 1960 | 237 |
| 3.2.4 Notas sobre os modelos de Acompanhamento Pedagógico: exames, relatórios, resumos mensais e currículo..... | 255 |
| 3.3 A DIVERSIDADE RELIGIOSA E CULTURAL NA CAND: RELAÇÕES POLÍTICAS-SOCIAIS E PEDAGÓGICAS | 261 |
| 3.3.1 Relação entre a CAND e a Igreja Católica | 264 |
| 3.4 A DIVERSIDADE CULTURAL COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO: AS ESCOLAS E AS FESTIVIDADES | 270 |
| 3.4.1 A Escola Rural para os migrantes italianos..... | 270 |
| 3.4.2 A Escola Rural para os migrantes Japoneses | 272 |
| 3.4.3 Os indígenas..... | 274 |
| 3.4.4 As festividades cívicas..... | 275 |
| 4. A CAND E A CANGO: QUAL RURALISMO? | 279 |
| 4.1 O RURALISMO ENQUANTO <i>POLÍTICO E PEDAGÓGICO</i> NAS COLÔNIAS CAND E CANGO | 281 |
| 4.2 A ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS EM COMUNIDADES E A PARTICIPAÇÃO EFETIVA NA CONSTRUÇÃO DE UM RURALISMO POLÍTICO E PEDAGÓGICO NA CANGO E NA CAND: “<i>CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA</i>” | 283 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.1 A organização dos colonos em comunidades: princípio da coletividade e vivência social | 284 |
| 4.2.2 Os colonos e a criação e implementação das escolas primárias na CANGO e na CAND | 289 |
| 4.2.3 A educação nacional, a expansão e institucionalização da educação primária rural nas Colônias CANGO e CAND - (1943 – 1960) | 294 |
| 4.3 IDEAIS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS EVIDENCIADOS NA CANGO E CAND: “SABERES” E “VIDA ESCOLAR” | 303 |
| 4.3.1 O protagonismo dos sujeitos na CANGO e na CAND: experiências educacionais | 303 |
| 4.3.2 Modelos pedagógicos e os saberes adquiridos nas instituições escolares da CANGO e da CAND | 307 |
| CONSIDERAÇÕES | 313 |
| REFERÊNCIAS | 321 |

INTRODUÇÃO

Desde o início do século XX a educação primária rural entrou no cenário das discussões e preocupações governamentais, primeiramente enquanto uma problemática a ser sanada, por estar nas estatísticas dos altos índices de analfabetismo, e também porque, em contrapartida, acenava enquanto promissora para o progresso brasileiro. Nagle (1974) caracteriza esta fase de “*otimismo pedagógico*” e “*entusiasmo pela educação*”, sendo a educação primária pensada enquanto “*motor da história*”. A educação primária passa a ser vista pelo viés da intencionalidade, quer pelos governantes como por intelectuais, sendo compreendida como uma alavanca para o Estado e uma saída para o caos político, econômico e social.

Mas como expandir a educação primária nas zonas mais longínquas do Brasil, visto as poucas arrecadações dos estados e municípios? Uma saída foi atrelar a educação a políticas nacionais de colonização, que garantiriam, ao mesmo tempo, a “fixação do homem ao campo”, bandeira levantada por políticos e intelectuais da época, e a educação da massa analfabeta. Mais longe, Getúlio Vargas, na década de 1940, projeta a colonização do interior do Brasil por estruturas grandiosas intituladas “grandes” Colônias Agrícolas Nacionais – CAN’s. Cabe salientar que o objetivo maior não fora a educação primária, e sim o assentamento e distribuição de mão de obra que trabalhasse as terras do sertão, garantindo os processos industriais, o desenvolvimento e a ocupação do território. Ao todo foram projetadas e construídas no Brasil oito “grandes” colônias nacionais, sendo elas: **1941** – CANG (Colônia Agrícola Nacional de Goiás) e Colônia Agrícola Nacional do Amazonas; **1942** – Colônia Agrícola Nacional do Pará e Colônia Agrícola Nacional do Maranhão; **1943** – CANGO (Colônia Agrícola Nacional General Osório) e CAND (Colônia Agrícola Nacional de Dourados); **1944** – Colônia Agrícola Nacional do Piauí, e em **1948** – Colônia Agrícola Nacional de Jafba. Estas colônias assentavam migrantes internos e até estrangeiros, doavam lotes de terra, sementes e ferramentas, construía casas, ainda forneciam atendimento básico de saúde e escolas primárias. Por estas questões, atraíram milhares de migrantes e imigrantes, que viam nas terras e naqueles lugares melhores condições de vida para suas famílias.

Tomamos como objeto central de investigação duas¹ das oito

¹ A amostragem de duas das oito Colônias Agrícolas Nacionais para análise e compreensão, foi filtrada com base em inúmeras leituras e aspectos que poderiam

Grandes Colônias: a CANGO (Colônia Agrícola Nacional General Osório), criada pelo Decreto-Lei nº 12417 de maio de 1943, localizada em Francisco Beltrão/Paraná e a CAND (Colônia Agrícola Nacional de Dourados), criada pelo Decreto-Lei nº 5941 de outubro de 1943, localizada em Dourados/Mato Grosso do Sul². Buscamos analisá-las mediante o processo de ruralismo³ e as questões pedagógicas e políticas envoltas na educação escolar. Atentamos também ao fato de que as duas colônias tiveram tempo de desenvolvimento simultâneo, desde sua criação, em 1943, até sua extinção ao final da década de 1950. O recorte temporal desta pesquisa se situa entre o 1943, que localiza a criação da CANGO e da CAND, e 1959, que indica a extinção/emancipação dessa última Colônia (CAND). Também sinaliza um período de significativas mudanças na esfera nacional, na política e na economia brasileira, trazendo notáveis contribuições e projetos para o desenvolvimento da educação primária rural no interior do Brasil, antes praticamente ausente. Para tanto, é necessária uma articulação do contexto histórico e do movimento social/político nacional, estadual e local, a fim de reconstituir e compreender a finalidade das escolas primárias em suas funções política e pedagógica, nas duas Colônias Agrícolas.

Para analisar o tema em questão, procuramos responder e traçar a seguinte indagação: Quais os fatores políticos e pedagógicos que orientaram a institucionalização da educação primária nas grandes Colônias Agrícolas Nacionais CANGO e CAND, entre os anos 1943 a 1959?

Para entender melhor a educação primária rural, seu viés ruralista e os projetos pedagógicos e políticos, é importante reportar ao contexto histórico que se desenvolvia na época. A primeira marca histórica do Estado Novo (1937- 45), ao se pensar no “rural”, foi a política econômica

compreender as oito colônias em sua totalidade, a partir da amostragem. São eles: primeiramente de tempo de duração e extinção das Colônias, de materiais disponíveis e fontes históricas preservadas, aspectos políticos, econômicos, sociais, nacionais, cívicos, estruturais, da região, da migração (colonos advindos de todas as regiões do país), dos apoios público e privado, da religião e do Estado, dentre outros.

² No período de delimitação da pesquisa Dourados se localizava no Mato Grosso. Somente em 11 de outubro de 1977, Mato Grosso do Sul foi desmembrado do Estado de Mato Grosso, sendo transformado efetivamente em Estado no dia 1.º de janeiro de 1979 com a posse do governador Harry Amorim Costa.

³ Corrente de pensamento, que se consolidou a partir da década de 1920 no Brasil. Assentada na disseminação da escolarização ao homem rural. Com o objetivo de integrar e fixar o homem ao meio.

de movimentação interna populacional chamada “Marcha para o Oeste”, a fim de ocupar espaços demográficos localizados no interior do Brasil. Por detrás disso, existiram interesses políticos, não somente ligados à ocupação das referidas áreas, mas intenções providas do deslocamento de mão-de-obra para o trabalho da terra e movimentação do mercado, por meio das produções agrícolas.

Segundo Bezerra Neto (2003, p. 15), foi neste contexto de colonização que se desenvolveu a ideologia de “fixação do homem no campo por meio da pedagogia”, produzindo um currículo escolar para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, atendendo-o naquilo que seria parte integrante do seu dia-a-dia. Nesta perspectiva, o homem do campo e a educação primária rural compunham, juntamente com os ideais políticos e econômicos, a preocupação dos governantes. Assim, a educação se caracterizava pelo interesse de manutenção do homem no campo. Esta preocupação, em relação à educação rural, foi acentuada pelo governo Getúlio Vargas, já a partir de 1930, percebida em seus discursos, nos quais destacou a criação da capacidade de pensar, instruindo e educando. As discussões sobre a educação que permeavam o cenário brasileiro se materializaram em produções intelectuais a partir do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1942), realizado em Goiânia. Esse visou estabelecer normas e discussões a respeito da educação que se destinava à camada mais pobre da sociedade e, conseqüentemente, analfabeta, delineando certo ruralismo educacional. A defesa da proposta de um ruralismo pedagógico intencionista não se restringiu somente aos educadores e pensadores de todo o país, mas chamou atenção de alguns governantes, que viram no ruralismo a possibilidade de novos projetos econômicos, políticos e sociais, que abrangiam as populações do campo.

Além dos projetos delineados pelo governo e por intelectuais diversos, a organização dos colonos na CANGO e CAND merece destaque primordial nesta pesquisa. Pois foi fundamental para identificarmos elementos que caracterizaram a escola primária, bem como a sua expansão e institucionalização dentro das colônias. Estes elementos e experiências únicas nos permitiram dialogar com a hipótese de um ruralismo político e pedagógico na CANGO e na CAND, que orientaram a constituição da escola.

Nesse sentido, levando em consideração a conceptualização do ruralismo pedagógico nas décadas apresentadas e o *corpus* teórico delineado, buscamos defender que, apesar da existência de um ruralismo assentado à visão burguesa, exploratória, desenvolvimentista, liberal e nacionalista difundida por ideologias do Estado, este foi primordial para o desenvolvimento e reconhecimento do meio rural, e, para além desta

política difusora, possibilitou a construção identitária, cultural e intelectual dos povos rurais, com base numa visão ruralista do lugar ocupado pelas instituições escolares, mediante o ensino primário, nas Colônias Agrícolas Nacionais CANGO/PR e CAND/MT.

Estes apontamentos e problematizações pretendem dar suporte para investigação e análise do objeto de pesquisa, bem como, compreendê-lo em seus determinantes políticos, sociais, econômicos, históricos, educacionais, culturais e religiosos. O objetivo central da pesquisa é analisar e compreender historicamente a finalidade da educação primária nas grandes Colônias Agrícolas Nacionais (CANGO e CAND) entre os anos de 1943 a 1959, com base em aspectos do ruralismo pedagógico disseminado e do lugar que as escolas ocuparam, tanto na função pedagógica como política. Para tanto, foram delineados objetivos específicos, que consistem em:

- Identificar elementos políticos e pedagógicos do ruralismo nas Colônias Agrícolas Nacionais (CANGO - PR e CAND - MT) e a relação com a cultura e identidade dos sujeitos;
- Compreender o lugar ocupado pelas escolas e o ensino, em seus múltiplos aspectos, desenvolvido nas Colônias Agrícolas Nacionais CANGO - PR e CAND - MT;
- Refletir sobre a formação dos colonos nas escolas primárias das Colônias;
- Investigar os pressupostos políticos, sociais, econômicos, culturais e religiosos que permearam as finalidades das escolas rurais nas Colônias CANGO e CAND.

Desta forma, levantamos a hipótese de tese, que consiste em afirmar que existiu um ruralismo que sustentou pedagogicamente e politicamente as ações das escolas rurais primárias nas grandes Colônias Agrícolas Nacionais do Brasil, a partir da criação das mesmas na década de 1940. Seja ele no intuito de se utilizar da escola para formar indivíduos que atenderiam politicamente, civicamente e culturalmente a projetos desenvolvimentistas e políticas do período. Seja, para além de uma visão intrinsecamente burguesa e desenvolvimentista de escola, estimar que esta refletiu os anseios dos sujeitos do meio rural, a valorização do colono/agricultor e construiu uma identidade escolar própria, com base na cultura de seus sujeitos.

A pesquisa é justificada pelo escopo histórico, social e pessoal. A importância histórica está nas contribuições voltadas à área de História da Educação no Brasil, no que se destaca a expansão e institucionalização da

escola primária rural. Ainda, a relevância está caracterizada na análise histórica quanto à finalidade da educação rural nas colônias CANGO e CAND, mantidas pelo governo Federal – Ministério da Agricultura, visando elucidar e entender os aspectos políticos e pedagógicos que delinearão um ruralismo.

No campo social, a pesquisa se parametriza nas relações estabelecidas entre os povos rurais e o governo e que mediaram a construção de um projeto educacional singular para o período e para a região. Cabe especular se o colono não foi mero espectador dos projetos nacionais, mas protagonista. Enfatizamos que os resultados para os quais esta pesquisa aponta contribuem significativamente para o avanço das relações teórico-metodológicas entre os campos de história da educação nacional e local, das instituições escolares e do ruralismo pedagógico das décadas de 1940 e 1950. Ao lado disso, agrega nas discussões sobre os interesses e a contribuição do Governo Federal na construção histórica da educação primária rural.

O elemento pessoal de elo com a referida pesquisa vem sendo constituído e justificado em dois momentos: o primeiro está localizado no que se refere ao sentimento, pois minha família foi colonizadora das terras da CANGO. Desde a chegada dos meus avós (migrantes) nas terras da CANGO, no início da década de 1950, se assentaram nos lotes de terra e constituíram a família, num ambiente em que a escola primária sempre foi elemento primordial. Lembro do meu pai e minha mãe contando sobre a escola da comunidade de Linha Guanabara onde estudaram. Foi onde eu também estudei. Lembro da fala em que a família doou o pedaço de terra para a construção da escola, acolheu a professora quando esta não tinha casa para morar, a ajuda comunitária na construção das casas, que é vista até hoje na comunidade em relação à moradia e alimentação – a vivência em comunidade e o coletivo. Sinto pertença a este projeto nacional e entendo que os sujeitos foram modificados pelo lugar, mas também o modificaram: a pesquisa faz parte da minha vida pessoal e da minha constituição histórica enquanto pessoa.

E acrescento o elemento de formação, que está vinculado à pesquisa de mestrado, denominada “Educação Rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: A escola Multisseriada”, trabalhando um capítulo sobre as escolas da CANGO no município de Francisco Beltrão. A pesquisa do mestrado em educação não se deteve propriamente ao estudo da CANGO, pois o foco foi nas escolas rurais multisseriadas no município de Francisco Beltrão. Mas pelas fontes localizadas, algumas perguntas ficaram latentes e originaram o projeto de doutorado. Este estudo amplia as discussões sobre as colônias CANGO e

CAND em termos da pesquisa em educação e abre perspectivas para estudos posteriores.

Mediante os objetivos delineados, a tarefa consiste em compreendê-los metodologicamente, gerando a forma em que são analisados, mediante concepções teóricas e a articulação precisa com as fontes. Assim, de forma a compreender a relação do particular e do geral, da comunidade/localidade e a escola, do lugar que estas escolas ocuparam para os colonos e para o governo, e a forma com que se articularam para a produção de uma historiografia. História esta, como considera Carvalho et al. (2002, p. 74) a fim de, “[...] construir uma historiografia que explique melhor os fenômenos e a realidade educativa, ou seja, dê conta dos vários atores envolvidos no processo” ou seja, “[...] Historiar uma instituição educativa, não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo”.

Ainda segundo Carvalho et al. (2002, p. 74) “[...] historiar uma instituição educativa carece não perder de vista sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, compreender sua totalidade”. Assim, para o entendimento da dinâmica das instituições escolares de um determinado local e época, é necessário ter claro que as mesmas não fogem da contextualização de fenômenos nacionais e mundiais que permearam as relações com as finalidades e interesses sociais mais amplos.

As experiências no campo da pesquisa em educação possibilitam descortinar um novo mundo, mais rico em detalhes e mais dinâmico nas relações sociais, principalmente se seguirmos a trajetória educacional brasileira, em suas especificidades regionais e locais. Pensar, então, o problema educacional no Brasil significa compreender as relações existentes entre o macro e o micro, isto é, entre o nacional e o local, fazendo emergir um processo de inovação no campo da historiografia ligada à história da educação [...]. (CARVALHO et al., 2002, p. 72 - 73).

O esforço investigativo de aporte teórico se alimenta em articular os fenômenos educacionais mais amplos no que tange o ambiente nacional e mundial, o geral, e aspectos políticos e pedagógicos das escolas primárias das grandes Colônias Agrícolas Nacionais – CAN’s, no que se refere a um projeto de ruralismo pedagógico. Este o estudo do particular.

O estudo do particular articulado ao geral visa o estudo da história institucional, que, segundo Carvalho et al. (2002, p. 73), levam “[...] em

consideração a problematização das instituições na sua relação com a comunidade envolvente”. Assim, a proposta é compreender elementos que confirmam as instituições escolares das grandes Colônias Agrícolas Nacionais um sentido histórico, no contexto social da época.

Para tanto, os aspectos do geral e do específico, do movimento nacional e local, da escola, comunidade e sujeitos, dentre outros fatores, serão analisados mediante fontes históricas, referenciais teóricos e legislação que compunham a época, destacando-se como pesquisa documental.

Seguindo as orientações de Nosella e Buffa (2013, p. 16), ao tratar das fontes, se deve estar alerta sobre a articulação adequada das mesmas e o não deixar “Se seduzir pelas fontes”, para isso, consideram elementos essenciais para o estudo das Instituições Escolares,

[...] o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles.

Na obra intitulada *Instituições Escolares: Porque e como Pesquisar*, Nosella e Buffa (2013, p. 69-70, grifo nosso) exploram elementos que estão presentes nas pesquisas em Instituições escolares e propõem um roteiro-guia, que permite compreender as categorias de análise das instituições escolares, mas como apontam os autores, sem considerá-los “uma camisa de força”.

1. Criação e implantação da escola: neste item é importante focalizar a situação econômica e social da região (contexto) quanto da criação da escola, articulações políticas e justificativas apresentadas pelos seus propositores; documentação, jornais da época, discursos de inauguração e legislação são fontes relevantes.

2. **A evolução da escola:** neste item o relatório deve mostrar as continuidades e as mudanças ocorridas na escola, desde sua implantação até o momento do recorte estabelecido e justificado pelo pesquisador que definiu o período a ser estudado. É preciso atentar para as novas características que a sociedade adquiriu, decorrentes das mudanças econômicas e demográficas, modificações na legislação escolar, conquistas científico-tecnológicas que influenciam os currículos e os conteúdos das disciplinas.

3. **A vida na escola:** neste tópico, o relatório deve focar o interior da instituição, considerando: o prédio e instalações, alunos, professores, administradores, saberes escolares, currículos, disciplinas, livros didáticos, métodos de ensino, normas disciplinares, clima cultural (organização, manifestações, publicações, realização de eventos etc.), pontuando as datas das informações.

4. **Trajetórias de ex-alunos:** o estudo de trajetórias escolares e profissionais é um recurso metodológico importante para se compreender as necessidades que a sociedade, em uma dada época, tem de determinados profissionais como, também, a própria inserção destes profissionais na sociedade. Somente desta forma é possível avaliar o significado social da escola. As histórias de vida de um número estatisticamente significativo de ex-alunos não interessam exclusivamente, entretanto, elas constituem a matéria prima para a elaboração das trajetórias. Assim, por meio das histórias de vida, é possível traçar um perfil do profissional formado pela instituição e sua posterior inserção profissional. Portanto, as trajetórias, ainda que pessoais, revelam a natureza de uma escola e da sociedade em que os formandos se inserem.

Magalhães (2004, p. 120 e 121, grifo nosso) também considera algumas categorias de análise utilizadas em pesquisas sobre instituições escolares, que se articulam às propostas por Nosella e Buffa:

- **Espaço** (local/lugar, edifício, topografia);
- **Tempo** (calendário, horário, agenda antropológica);

- **Currículo** (conjunto das matérias lecionadas, métodos, tempo etc. ou racionalidade prática);
- **Modelo Pedagógico** (construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que constituem – tempo, lugar e ação);
- **Professores** (recrutamento, profissionalização, formação, organização, mobilização, história de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações);
- **Manuais escolares;**
- **Públicos** (cultura, forma de estimulação e resistências);
- **Dimensões** (níveis de apropriação, transferência da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida).

Metodologicamente, consideramos os seguintes passos: **a) Investigação em fontes primárias:** leis, decretos, documentos, resoluções, dados geográficos e populacionais, exames finais, manuais escolares, atas escolares, documentos de ordem geral da escola, resumos mensais, bancas de exames, certificado de formação pedagógica, fotografias, jornais, revistas da época dentre outros; **b) Levantamento bibliográfico:** artigos, periódicos, livros, trabalhos e obras clássicas; **c) Análise dos resultados;**

Para a investigação em fontes primárias, primeiramente deve-se assegurar que as fontes estejam preservadas. Choppin (2002) destaca o processo em que se localizam às fontes, que na maioria das vezes se encontram em péssimo estado de conservação ou, simplesmente, não existem. Questão que Carvalho et al. (2002, p. 76) também chamam a atenção, mas destacam sobre a importância das mesmas:

[...] se constituem em grandes potenciais informativos: são os relatórios, anuários, atas, livros de matrícula, livro de pontos, ata de fundação, termo de visita, por outro lado, existem documentos pedagógicos como os livros didáticos, impressos de planejamento, atas de reuniões pedagógicas além do registro dos eventos cívicos e comemorativos através das imagens interpretar imagens fotográficas tem sido uma prática muito usada nos estudos sobre instituições educativas [...].

As fontes não falam por si, “[...] mas respondem a uma gama de perguntas a serem formuladas, procurando obter possíveis respostas presentes nas fontes, os que a torna desta forma, peça fundamental na operação historiográfica” (ALVES; GUARNIERI, 2007, p. 5). Ainda no que se refere às fontes primárias históricas, Loizos (2002) enfatiza a utilidade das fotografias para potencializar a pesquisa. O autor mostrou o uso da fotografia para elucidar questões pertinentes à mudança de paisagem, ambiente, estruturas etc. de forma comparativa. O emprego da fotografia histórica implica “[...] fazer uma leitura para se conseguir uma informação cultural/histórica implícita” (LOIZOS, 2002, p. 143). Aponta elementos do real e que sugerem a análise histórica relacionado a outros elementos do período.

As fontes jornalísticas também servem “[...] para se fazer análise dos discursos e procurar desnudar o jogo de interesses que regem a sociedade e que ela, a imprensa, de modo velado, seguidamente procura atender” (ALVES; GUARNIERI, 2007, p. 9). Carvalho et al (2002, p. 72) discutem a utilização da imprensa como fonte enriquecedora para observação histórica, principalmente no que se refere à educação. Sendo assim, entendem “[...] que a imprensa, liga à educação, constitui-se em “corpus documental” de inúmeras dimensões, pois consolida-se como testemunho de métodos e concepções pedagógicos de um determinado período”. Também a imprensa possibilita análises mais ricas a respeito dos discursos educacionais de época.

Assim, o estudo das instituições escolares amplia a problematização das fontes, que antes se concentravam em documentos oficiais escritos, herança dos estudos positivistas. Não que as fontes oficiais escritas foram descartadas, mas se tornam insuficientes para explicar alguns aspectos educativos. Estas devem ser postas em rigorosa problematização e análise quanto ao contexto em que foram produzidas e seus interesses cristalizados.

Para os estudos relacionados às Colônias Agrícolas Nacionais foram encontrados trabalhos que dão suporte para o entendimento de questões de cunho social, econômico, político, cultural e religioso. Dialogamos com a dissertação de mestrado de Cattelan (2014) intitulada “Educação Rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: A escola Multisseriada”, a qual teve como objeto de estudo as escolas rurais de Francisco Beltrão. Apresenta aspectos sobre o funcionamento da CANGO e indicou escolas construídas e mantidas por este órgão. Os professores eram, em sua maioria, leigos, e não haviam frequentado escolas normais. Geralmente eram escolhidos pela comunidade. As orientações educacionais eram próprias da Colônia, com a ajuda e

parceria das Irmãs Escolares. O período foi permeado por vários entraves estabelecidos com os grupos imobiliários, até a expulsão dos mesmos, mediante a “Revolta dos Colonos”, em 1957, ano em que a CANGO acabou se extinguindo. Então, foram municipalizadas 27 (vinte sete) escolas primárias rurais e transferido o corpo docente ao município de Francisco Beltrão (CATTELAN, 2014).

Na CAND, segundo Cavalcante (2016) no trabalho intitulado “Imprensa e educação: o ensino primário rural nas páginas de jornais do município de Dourados –MT (1948-1974)” em que analisa como os jornais⁴, “O Progresso”⁵ e o “Douradense”, que circularam em Dourados – MT, nas décadas de 1948 a 1970, veicularam notícias sobre o ensino primário rural. A pesquisa aponta para análise dos discursos jornalísticos referentes à educação rural primária em Mato Grosso. Nestes discursos foram identificados elementos sobre o auxílio educacional prestado pela ordem dos Freis Franciscanos⁶. O trabalho também sinaliza a organização da CAND e a expansão das escolas rurais depois do ano de 1948.

No entanto, outros autores dão suporte para o entendimento quanto à organização das colônias, tais como: Menezes (2011), Naglis (2007), Cavalcante (2016), que apontam em seus trabalhos análises e discussões sobre a CAND, visando aspectos políticos, econômicos, culturais, religiosos e educacionais. Autores como Cattelan (2014), Martins (1986), Lazier (2008), Gomes (1986) apontam discussões referentes à CANGO - PR, em relação à preservação das fontes⁷ e ao contexto histórico político, econômico, social e educacional que permeou o período de estudo. Além das fontes orais e das fontes primárias, é possível articular à legislação presente no período, bem como aos estudos bibliográficos já compostos.

A pesquisa é composta por quatro capítulos que dialogam e entrelaçam fontes e referências, ora complementando, ora contradizendo. No primeiro capítulo trazemos uma abordagem sobre a concepção de ruralismo difundido no Brasil entre as décadas de 1920 e 1950. Também analisamos os anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1941 em Goiânia, que tratou especificamente da educação

⁴ As edições dos jornais se encontram disponíveis no *Centro de Documentação Regional* da Universidade Federal da Grande Dourados (CDR).

⁵ A consulta ao periódico foi feita *in loco* na sede da editora em Dourados.

⁶ Segundo Cavalcante (2016) os Freis Franciscanos foram chamados de “idealistas do ensino” pelas páginas dos jornais, já que ensinavam com recursos próprios.

⁷ Caracterizados por: Fichas cadastrais, boletins, relatórios, exames, resumos mensais, notas, guias, fotografias dentre outros.

rural com o conceito de “colônia-escola”. Neste capítulo, ainda, trabalhamos com o conceito de “Marcha para o Oeste” brasileira e a colonização, destacando a criação de oito “grandes” Colônias Agrícolas Nacionais – CAN’s entre os anos de 1941 a 1948. Para tanto, utilizamos como referencial teórico as contribuições dos estudos de: Bezerra Neto (2003), Mendonça (1997), Prado (1995), Calazans (1993), Araújo (2012), Cunha (1943), Nagle (1974), Caldart (2000), Silva (1939), Ferreira (2015), Oliveira (2007), bem como os anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, mensagens presidenciais da época, legislação, fotografias e jornais⁸.

O segundo capítulo trata do processo criação, colonização e desenvolvimento da Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO no Sudoeste do Paraná, entre 1943 a 1957, tendo como foco o estudo das instituições escolares primárias, no que compete a sua criação, manutenção e desenvolvimento. Bem como aborda a relação estabelecida com os aspectos social, político, econômico, cultural e religioso. Para findar as análises, utilizamos as pesquisas de: Gomes (1987), Wachowicz (1987), Martins (1986), Lazier (1998 e 2005), Cattelan (2014), dentre outros. Como aporte documental, utilizamos fontes primárias consultadas no *Arquivo Histórico de Francisco Beltrão*⁹ e no *Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná*¹⁰. Também, utilizamos jornais, revistas, fotografias,

⁸ Os jornais foram consultados na *Hemeroteca Digital Brasileira*, disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Foram consultados cerca de 8 mil exemplares, selecionando os que traziam notícias relevantes sobre as Colônias Agrícolas Nacionais, nos jornais: “A Manhã” (RJ), “A Noite” (RJ), “A Cruz” (MT), “Diário da Tarde” (PR), “O Dia” (PR), “O Estado de Mato Grosso” (MT). Devido a quantidade de exemplares, filtramos por ano e por estados (Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso).

⁹ O arquivo é localizado no segundo andar do “Teatro Municipal Eunice Sartor”. Os arquivos foram consultados e digitalizados no ano de 2013. O espaço estava “fechado” para visitação. Os documentos não se encontravam em boas condições e não estavam digitalizados. Todo o trabalho foi feito manualmente pela pesquisadora. Ao todo foram analisados cerca de 9 mil arquivos, dentre eles os relacionados a educação, ofícios e pedidos de materiais diversos, fichas dos colonos, livros caixa, recibos, pagamento de salários, sobre maquinários, sobre o armazém, sobre os produtos produzidos e comercializados, casos de polícia dentre outros.

¹⁰ Fora feito, em 2014, um convênio entre Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão e a Universidade Paranaense – UNIPAR (campus Francisco Beltrão) para a catalogação e armazenamento dos respectivos documentos que se encontravam *Arquivo Histórico de Francisco Beltrão*. A universidade criou em suas

legislação e relatos orais de professores que lecionaram na respectiva colônia¹¹.

No terceiro capítulo analisamos a criação, colonização e desenvolvimento da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, sistematizando o processo de criação, manutenção e desenvolvimento das instituições escolares primárias. Como aporte teórico utilizamos: Naglis (2014), Menezes (2012), Cavalcante (2016), Ponciano (2006), Santos (2007), Lima (1982) dentre outros. Também utilizamos como fontes documentais e históricas as consultadas no *Arquivo Público Estadual de Mato Grosso*¹² em Campo Grande e do *Museu da Colônia Agrícola Nacional de Dourados*¹³ localizado em Dourados. Ainda, utilizamos fotografias, jornais, legislação e relatos orais, os quais compuseram o aporte para a análise e discussão.

No quarto capítulo está localizada a discussão e sistematização do ruralismo enquanto *político e pedagógico*, difundido na CANGO e na CAND. Isso de forma a levantar aspectos sobre a constituição de comunidade, a participação dos sujeitos e a tomada de consciência política de direitos que levaram à expansão e institucionalização da escola primária rural em ambas as colônias estudadas. Para estas definições utilizamos as contribuições de: Araújo (2012), Santos (2007), Ponciano

dependências o *Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná*. No ano de 2016 e 2017 os arquivos do *Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná* foram novamente consultados, dos quais se encontravam catalogados e em melhores condições de armazenamento.

¹¹ Os relatos orais estão disponíveis no *Centro de Documentação, Imagem e Memória da Educação do Sudoeste do Paraná*. Anexo à UNIOESTE – campus Francisco Beltrão.

¹² Localizado em Campo Grande – Mato Grosso do Sul. As fontes documentais encontram-se devidamente catalogadas e em grande parte digitalizadas. No final de 2017 o acervo foi consultado e as fontes minuciosamente selecionadas, sendo algumas digitalizadas. Ao todo, foram analisados e digitalizados mais de 15 mil arquivos sobre a CAND. Dentre eles, se destacam os referentes a educação, construção de escolas, fichas de cadastro dos colonos, estatísticas, notas de compra de objetos e materiais, cartas, documentos da cooperativa, abaixo-assinados, ofícios enviados ao Ministério da Agricultura e assuntos gerais.

¹³ O Museu é administrado pela Associação de Mulheres Rurais de Dourados. No museu além da exposição de objetos, utensílios, documentos sobre a CAND, também é possível observar o “marco” da Colônia, em madeira, esculpido na forma de cruz. Além disso, a associação mantém uma lanchonete e uma loja de artesanato no local.

(2006) e mensagens presidenciais da época, atreladas à sistematização à luz dos “achados” anteriores sobre as colônias.

O trabalho não se limita à historiografia em construção, mas é embasado por perspectivas teóricas recorrentes de análises do ruralismo pedagógico e de projetos hegemônicos. Busca caracterizar um *ruralismo político e pedagógico* enquanto movimento de organização em comunidades, fortalecimento do coletivo, luta, expansão e institucionalização da escola primária rural brasileira, bem como a influência na consolidação da identidade e cultura do lugar. Entrelaçamos as análises a interesses políticos, econômicos e sociais, que influenciaram significativamente a escola e a educação rural no Brasil, principalmente no que se refere a organização educacional e a construção de Instituições escolares nas Grandes Colônias Agrícolas Nacionais (CAN`s) CANGO e CAND.

1. O DISCURSO DO RURALISMO PEDAGÓGICO BRASILEIRO (1910 – 1950) E O PROJETO DAS COLÔNIAS AGRÍCOLAS NACIONAIS (CAN'S)

Com o advento da Primeira República (1889-1930), a educação assume uma função estratégica para o desenvolvimento da nação, preconizando a união ideal de um ruralismo pedagógico para o povo rural. Este fator de movimento político e pedagógico no Estado foi intrínseco ao desenvolvimento do país na primeira República e, ainda, no delinear do Estado Novo, pós Revolução de 1930. A ideologia da nação era conduzida pelo ideário de “transformação”, que se materializaria por meio da educação de sujeitos “analfabetos” em sujeitos “civilizados”, caracterizando a busca de pressupostos de modernização e progresso do país.

Nesse contexto era própria uma predominância da soberania da cidade em relação ao meio rural, fator este enraizado historicamente, e crucial para o fortalecimento de uma visão dicotômica entre rural e urbano. Um antagonismo pautado não somente em relação aos modos de produção, mas também em relação aos sujeitos que compunham cada um desses lugares distintos.

A Primeira República e o Estado Novo foram marcados por um movimento crescente de migração de populações, tanto as que migravam do meio rural para outra região rural como as que migravam do ambiente rural para o urbano, alegando a busca por melhores condições de trabalho e vivência. Nesse cenário, a educação assumiu papel social fundamental, já que foi vista pelo Estado como um meio de controle do processo migratório e para a fixação do homem ao campo.

Se na República havia a preocupação quanto a uma desordem social com relação ao processo migratório, a partir da década de 1930 este processo também foi pensado pautado numa desordem no setor econômico. Sendo que o campo era quem produzia matéria-prima para as indústrias, e o setor industrial seria aquele que garantiria o progresso econômico do país. Assim, a educação poderia, além de contribuir para a fixação do homem ao campo, auxiliar também para o incremento dos processos de produção e para alavancar o progresso do país por meio da economia.

Nesse momento histórico o homem do campo era concebido como “atrasado”, “analfabeto”, “arcaico” e “inculto”, quer pela sociedade como pelo Estado, e ao mesmo tempo, estes confiavam ao meio rural e sua população o próprio espaço de desenvolvimento, caracterizado por uma importância social e econômica para o país. E é neste espaço que os

sujeitos se reconstruam, enquanto identidade, cultura, valores e educação, transformando seu lugar e construindo o seu próprio ruralismo, a partir da educação. Para o governo a massa “*analfabeta e impensante*” da sociedade tornar-se-ia alfabetizada, gerando o progresso da Nação. E se para o governo tal comprometimento seria somente econômico, por outro lado alcançou esferas mais amplas, atingindo diversos setores.

Para ampliar a discussão sobre os elementos supracitados, dividimos o capítulo em três itens. Dos quais, foram utilizados autores e fontes, que ora dialogam entre si, ora defendem posições políticas, sociais, econômicas e educacionais que vão ao encontro de definições da época. Pois, as problemáticas em questão foram compreendidas a partir da contradição.

O primeiro item a ser discutido neste capítulo caracteriza-se, primeiramente, pela conceptualização de ruralismo pedagógico, fenômeno difundido no Brasil entre as décadas de 1920 a 1950. Os autores utilizados para subsidiar as definições são: Bezerra Neto (2003), Calazans (1993), Caldart (2000), Ipardes (1983) Mendonça (1997), Nagle (1974), Prado (1995), Santos (2016) e Williams (1989). Ainda, utilizamos documentos como as teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1944). Também, localiza-se nas discussões acerca das propostas de ruralismo pedagógico difundidas na Primeira República, até o final da década de 1920, a fim de tratar das discussões no âmbito educacional feitas por educadores e pensadores, desvelando o interesse oportuno pela educação rural e formação do homem do campo. Busca-se mediar as análises e reflexões sobre o ruralismo proposto em âmbito nacional, em prol do desenvolvimento econômico, social e por meio de inserções na esfera industrial. Para tanto, analisamos as contribuições teóricas de Araújo (2012), Nagle (1974), Romanelli (1986) e de Schueler e Magaldi (2008). Também dialogamos com Leis, Decretos, Conferências e Mensagens apresentadas ao Congresso Nacional pelos Presidentes da República no período de 1910 a 1929. Ainda, visa compreender as discussões referentes ao ruralismo e a educação no período do Estado Novo, presentes nas declarações oficiais, leis e eventos produzidos no período. Estas manifestam a aproximação e conclamação ao nacional. Para tais discussões, os referenciais utilizados são: Mensagem apresentada á Assembleia Constituinte (1930 a 1945), Araújo (2012), Bezerra Neto (2003), Camargo (2010), Cunha (1943), Mennucci (1934) Prado (1995), Silva (1980), Silva (1939), Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1944), Mensagem apresentada pelo Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra (1945 a 1949), e as Leis Orgânicas do Ensino (1946).

O segundo item estabelece relação entre o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1942) e o ruralismo pedagógico disseminado pelos intelectuais e o governo, bem como quanto às propostas apresentadas para a expansão da escola rural. Esta subseção também procura analisar o projeto de “Colônias-Escolas” na educação rural. Os autores utilizados são Araújo (2012), Camargo (2010), Freitas (1934), Prado (1995), Mennucci (1944), os textos ABE (1944), dentre outros.

O terceiro item trata sobre o projeto das denominadas “Grandes” Colônias Agrícolas no Brasil (CAN`s), criadas entre os anos de 1941 e 1948 como política nacional de ocupação, migração e produção dos considerados “vazios demográficos”, na política conhecida como “Marcha para o Oeste”. As colônias agrícolas, além do objetivo primordial de findar os projetos de colonização do Estado, também trouxeram indicativos para a construção de escolas primárias rurais mantidas com recursos do ente federativo. Isso se caracterizou na expansão da escola rural e pela diminuição do analfabetismo nas zonas mais longínquas do país. Para alinhar as discussões são utilizadas fontes documentais, além de fontes jornalísticas como “A Manhã” (RJ), “A Noite” (RJ), “A Cruz” (MT), “Diário da Tarde” (PR), “O Dia” (PR), “O Estado de Mato Grosso” (MT), mas também Leis e Decretos que normatizaram a organização das Colônias Agrícolas Nacionais, mensagens presidenciais, além de autores como Araújo (2012), Ferreira (2015), Lyra (1982), Louzada (2013), Oliveira (2007), Wachowicz (1970), dentre outros.

1.1 O RURALISMO PEDAGÓGICO NO BRASIL NO SÉCULO XX: CONCEPÇÕES DO RURALISMO

As concepções de rural e de urbano vieram, historicamente, atreladas a uma visão dicotômica de “lugar”, entendidas como de oposição, com definições claras e naturalizadas que viriam a se instalar no seio social. Porém, esta dicotomia pode ser entendida para além da luta dos contrários, ou da própria contradição, mas também enquanto campos singulares, com cultura e identidade próprias e que não se limitam a isso. Pois o rural e o urbano vivem em complemento, como se um não pudesse existir sem o outro, ou seja, têm sua materialidade e existência com base em suas especificidades.

O rural e urbano vão muito além das primícias teóricas e legais definidas historicamente pela sociedade. Esses incorporam as especificidades e o entrosamento do qual se definem, no que

compreendemos hoje por sociedade. Por isso, é difícil a sua delimitação, e há controvérsias nos campos epistemológico e empírico.

Devido a vários aspectos, esta “velha” oposição entre o “mundo rural” e o “mundo urbano” foi cristalizada na sociedade. Assim, costumamos caracterizar o “mundo rural” e o “mundo urbano” delimitando-os em funções que julgamos primordiais. O rural caracterizado por sujeitos/famílias de camponeses que cursaram o mínimo de educação escolar ou seriam analfabetos, que falam “errado” (não estão por dentro das normas da língua vernácula), com modos de vida, valores e modos de produção atrasados (arcaicos), que têm sua atividade econômica assentada na produção de alimentos para a subsistência e matéria-prima para a indústria, sendo o “lugar” compreendido enquanto equilíbrio entre o natural e o humano. Em contraposição, o conceito de “mundo urbano” geralmente remete a sujeitos assalariados e com funções sociais e econômicas diversificadas. Esses seriam estudados, cultos, modernos, partícipes da atividade econômica centrada no processo industrial modernizado, integrados ao lugar compreendido enquanto um aglomerado de prédios e estabelecimentos comerciais, tomado como símbolo do progresso.

Williams (1989) atenta para as palavras “campo” e “cidade” enquanto “palavras poderosas”, pois representam muito na história da vivência das comunidades humanas. Sendo assim, considera que “o campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicação, luz” (WILLIAMS, 1989, p. 11). Esta visão dicotômica entre rural e urbano ultrapassa séculos e se manifesta em resquícios na história, ou seja, reflete opiniões e interesses que parecem se naturalizar no seio da sociedade contemporânea.

A Revolução Industrial do século XVIII trouxe consigo a ideia de passagem de um mundo “arcaico rural” para um mundo “urbano-industrial”, a qual não mudou somente as definições e conceitos de rural, antes entendidos como principais componentes de movimentação e composição social. Mas com a Revolução Industrial, observa-se o rural enquanto símbolo de “atraso”. A indústria também trouxe consigo a conotação de avanço tecnológico, excelência e progresso, contrapondo-se ao rural, o qual passou a “oferecer” mão-de-obra barata às indústrias e suas atividades econômicas, tornando-se, enquanto atividade, secundário na divisão social. Desta forma, as cidades foram polarizadas, vistas a partir de um ponto de vista funcional.

Somente após a Segunda Guerra Mundial é que a oposição entre rural-urbano, ou seja, entre a visão de rural enquanto “arcaico” e urbano

enquanto “moderno”, passa a ser vista para além da modernidade. Não estava, exclusivamente, o campo para atender o urbano. Mesmo assim, as ideias de rural enquanto atraso e marginalização econômica, social, política e educacional prevaleceram.

Muitas são as definições no campo acadêmico para rural e urbano, e dependem do ponto de vista em que são trabalhadas e as áreas em que são analisadas. Segundo o IPARDES (1983), a urbanização é a “[...] passagem do rural para o urbano” (IPARDES, 1983, p. 8), e está associada a conceitos dentro da visão *comportamental, estrutural e demográfica*. Para o comportamental, as mudanças estão ligadas diretamente ao comportamento dos grupos sociais, ao individualismo e à perda da solidariedade. No estrutural, a urbanização se explica por condições econômicas e sociais. Já para a visão demográfica, a urbanização é um processo de concentração populacional. Na maioria dos países prevalece o caráter demográfico, embora se associem outros critérios (IPARDES, 1983, p. 8-9).

Apesar desta visão dicotômica e das diversas concepções entre rural e urbano, entendemos que ambas operam de forma simbiótica, pois, nem um, nem o outro, tomam o “lugar” de maior importância social, mas possuem suas especificidades, e é a partir de suas especificidades que caracterizaram a sua existência.

Com base nestas definições de rural e urbano, a história da humanidade e das gerações passadas tem nos apresentado e conceituado um ruralismo que influenciou e ditou o modo de pensar na educação primária rural brasileira, por isso se caracterizando enquanto pedagógico. Principalmente, quando se compreendeu que a educação poderia atender a certos interesses, sejam eles políticos, econômicos, sociais, culturais e religiosos do período. Desta forma, a educação, principalmente a pensada para as camadas mais pobres da sociedade, tornou-se uma fonte de formação do “bom cidadão”. Esta formação acompanhou a dicotomia entre rural e urbano, de forma verticalizada e tradicional, ou seja, pensada a partir dos interesses dos governantes e/ou da própria elite que estava no poder. Defendido, assim, pela burguesia, e criticado por educadores, o ruralismo pedagógico brasileiro tomou por basilar a ideia de “*fixação do homem ao campo*”.

Já os Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1944) indicam que o critério estabelecido para a diferenciação entre escolas rurais e urbanas seria demográfico. Utilizando-se das orientações da Assembleia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que resultou na Resolução 76/1938, “[...] se chamariam *escolas rurais* todas as que não estivessem localizadas nas sedes municipais e distritais [...]. Essas,

entretanto, podem apresentar mais traços de semelhança social, de costumes e atividades profissionais [...]” (ABE, 1944, p. 90). As escolas ditas rurais eram caracterizadas pela semelhança ao seu meio, tendo uma distinção clara da *educação urbana*.

Bezerra Neto (2003) indicou que “o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia [...]” (BEZERRA NETO, 2003, p. 11). Para que esta fixação, de fato tivesse êxito, o autor considera que “[...] os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural”; com um currículo organizado, de forma a atender o sujeito naquilo que era parte integrante do seu cotidiano, este, “[...] deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano” (BEZERRA NETO, 2003, p. 11).

Tendo por embasamento um pensamento atrelado ao currículo escolar enquanto forma de “atender as necessidades do homem do campo”, se emoldurou um sentimento ruralista enquanto salvacionista, mas que intrinsecamente carregava conotação de mantimento do trabalho agrícola e permanência do homem ao campo. Assim, edificando o conceito de ruralismo pedagógico no Brasil, durante a República e o Estado Novo. Segundo Calazans (1993), a escola e a educação primária foram pensadas enquanto:

- a) [...] aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva; b) uma escola que impregnasse o espírito brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte [...]; c) uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há neste país. (CALAZANS, 1993, p. 18).

Durante a República, o conceito de ruralismo pedagógico disseminado representou, segundo Nagle (1974), “[...] um esforço de exaltação da terra e da gente brasileira, mas de maneira que à palavra “terra” correspondesse, quase que exclusivamente, por um processo de

reinterpretação, um conteúdo de natureza fisiocrática” (NAGLE, 1974, p. 234). Assim, o sentido adquirido pelos termos “terra” e “agricultura” eram sinônimos. Desta forma, “[...] a ruralização do ensino significou, na década dos vinte, a colaboração da escola na tarefa de formar mentalidade de acordo com as características da ideologia do ‘Brasil – país – essencialmente - agrícola’” (NAGLE, 1974, p. 234). Santos, (2016, p. 66) compreende que “[...] é admissível que o ruralismo seja compreendido como fenômeno que se engendra nas primeiras décadas do século passado, implicando em esforços para a ruralização da escola primária e normal”.

No Estado Novo, o conceito de ruralismo pedagógico que direcionava o pensamento educacional, segundo Prado (1995, p. 5), fundamentava-se em ideias de que “[...] o discurso ruralista pedagógico é percebido como produto ideológico dos grupos e indivíduos”. E que esses [...] interesses direta ou indiretamente relacionados com o desenvolvimento rural, demonstram preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional (PRADO, 1995, p. 5).

O ruralismo defendido pelo Estado e disseminado pela escola primária se apropriou da chamada “regionalização do ensino”, que, segundo Nagle (1974), é o fenômeno que caracterizou-se pelo ajuste do ensino aos padrões de cultura e às peculiaridades da vida social da comunidade, onde a escola estava inserida: “A verdade é que a ruralização do ensino [...] constituiu mais uma ideologia em desenvolvimento” (NAGLE, 1974, p. 235). Ou seja, vai sendo estruturada enquanto “[...] um corpo de ideias por meio das quais são encobertos determinados interesses, mas de maneira que, [...] os resultados práticos ainda não se manifestam inteiramente, no sentido de fornecerem uma conformação especial às instituições escolares” (NAGLE, 1974, p. 235). Neste sentido, o ruralismo pedagógico, mesmo sustentado pelas ideias liberais e pela defesa do pensamento de certos grupos para a conservação das condições existentes, pode ser observado enquanto um movimento contraditório e inverso, “em surgimento”. O que foi estabelecido diante do quadro de mudanças na esfera social, das correntes de ideias e movimentos político-sociais, quando alguns grupos defenderam que houvesse uma configuração da ordem social. Assim, surgiram novas formulações de cultura, a partir do urbano-industrial e do agrário comercial.

Nagle (1974, p. 235) considera que “com as transformações no setor cultural são introduzidos novos padrões de pensamento e novas regras de conduta, que se difundem em determinados grupos e progressivamente tendem a atingir esfera de ação coletiva”, além disso, estas novas orientações, na medida em que se difundirem “[...] provocam

o desencadeamento de um processo de defesa dos valores da ‘nossa civilização agrária’.

Apesar das discussões do período apontarem para o surgimento e definições do ruralismo enquanto uma “reação à urbanização e à industrialização”, Mendonça (1997, p. 26) afirma que o ruralismo é “[...] um movimento/ideologia políticos, produzidos por agentes sociais concretos, econômica e socialmente situados numa dada estrutura de classes”. E esta “reação ruralista” seria um aspecto “[...] empregado com relação às origens de um movimento de institucionalização, em nível da sociedade civil e da sociedade política, da diferenciação dos interesses agrários no Brasil”, de forma, a “[...] restaurar a vocação agrícola dos pais, mediante a diversificação da agricultura nacional” (MENDONÇA, 1997, p. 27). Por conseguinte, a autora trata o ruralismo enquanto um movimento e não somente mera ideologia disseminada pela classe burguesa em prol de interesses. Reconhece a distinção de classes existentes na sociedade e defende que uma “fração não hegemônica” da classe dominante foi que abriu campo para as discussões sobre o rural.

Essa “fração não hegemônica” foi constituída por entidades representativas como a Sociedade Nacional da Agricultura (SNA), entendida como construção de organizações de representação dos interesses da sociedade civil e que fez parte do processo de ação coletiva, e pela Sociedade Rural Brasileira. Estes grupos exerceram pressão sobre a sociedade política, produziram conhecimento no campo intelectual e político.

Na história rural brasileira, por vezes os povos rurais tem sido representados como “meros espectadores”, por se tratar de uma história tipicamente positivista, retórica e da elite, que não apresenta um ruralismo defendido pelo povo rural. Para tanto, primeiramente é necessário frisarmos o entendimento sobre os sujeitos da pesquisa, aqui caracterizados pelos povos rurais, dos quais enquanto participantes dos projetos de colonização das colônias CANGO e CAND foram designados *colonos*.

Seyferth (1993, p. 38) no texto “*Identidade Camponesa e Identidade Étnica (um estudo de caso)*”, define a categoria colono como uma identidade social, e que apresenta duplo significado: primeiro como indicativa de uma condição camponesa, sendo os valores que presidem sua definição, e ao mesmo tempo possui um conteúdo étnico irreduzível, que pressupõe uma distintividade cultural. Assim, a definição de Colono etimologicamente vem do latim *colonus* e caracterizado enquanto “agricultor”. Sendo “aquele que faz parte de uma colônia”, ou “aquele que busca se estabelecer em um país ou território que não é seu” (DICIO,

2019). Assim, em um significado mais amplo, do que apenas sinônimo de agricultor de origem europeia ou aquele que imigra para povoar uma terra (instigado pelo Estado). Se entende por colono aqueles povos rurais ou não, que de uma forma ou de outra, fizeram parte da colonização e se assentaram nas terras, fazendo parte da colônia¹⁴. Estes sujeitos não foram apenas imigrantes, mas se destacaram enquanto migrantes vindos de todas as regiões do Brasil. Caboclos, indígenas, pequenos proprietários de terra e comerciantes que já ocupavam o espaço por meio da posse da terra, dentre outros.

Esses sujeitos eram designados pelo Estado como colonos, e também se autodeclaravam, em alguns momentos, como tal. Esta afirmativa pode ser observada nas fontes levantadas e indicadas nos próximos capítulos. Mediante esta compreensão, tomamos como base as definições levantadas por Seyferth (1993, p. 38) referentes aos colonos, do qual destaca que,

[...] algumas características específicas do campesinato estão presentes como elementos de categorização: trabalho familiar, posse de terras em quantidade suficiente para permitir a atividade de cultivo, produção voltada em primeiro lugar para o consumo doméstico (privilegiando-se, assim, a policultura com criação), participação nas atividades de solidariedade etc. Nesse sentido, consideram-se distintos de outras categorias de produtores rurais, como aqueles que denominam “fazendeiros””.

Porém, José Tavares dos Santos (1978) no livro *“Colonos do Vinho”* amplia a discussão e destaca as ideologias sociais e econômicas providas pelo Estado, de forma à subordinação dos camponeses ao capital. Assim, o autor analisa as principais atividades de produção e ajuda mútua em uma determinada região do Rio Grande do Sul. Também, Bonamigo (2002) no livro *“Para mim foi uma escola...: o princípio educativo do trabalho cooperativo”*, discute a visão do capital, trabalho e educação. Ambos autores indicam um olhar sob os povos rurais e suas singularidades quanto ao trabalho e o processo educativo.

Após estas definições, cabe salientar que nos detemos analisar dois projetos, e que a escola e a educação tiveram função primordial ocupando

¹⁴ Cabe salientar que não buscamos um reducionismo dos povos rurais na utilização da nomenclatura “colonos” ou silenciá-los historicamente. Estes sujeitos estão destacados nos capítulos subsequentes.

um espaço no rural. Seja ele para atender os interesses da elite que estava no poder ou para atender e representar projetos, sonhos e lutas dos sujeitos que a ela pertenciam. Um ruralismo entendido não somente enquanto ideologia política, econômica e social da classe hegemônica, mas como fator de identidade, cultura, valores, modos de trabalho com a terra, vivências, lutas, anseios e preocupações em relação ao futuro. Um ruralismo pedagógico vislumbrado pelo próprio colono.

1.1.1 O ruralismo pedagógico como “motor da história”: da utopia a uma República possível (1910 – 1929)

A República é normatizada no Brasil ao final do século XIX, trazendo consigo ideais sociais, econômicos, políticos e educacionais atrelados a promessas de extensão da cidadania a *todos*, ou seja, no sentido etimológico da palavra “*Res Pública*”, que do latim significa “*assunto público*”, um governo para/por todos. Mas da utopia à realidade, a Primeira República não foi bem o que prometera.

A República do final do século XIX se assentou em torno de uma definição clara e de raiz ideológica própria do liberalismo, que estava em ascensão. Por esta razão, definiu funções próprias de serviço e poder ao Estado, e assim não cumpriu todas suas promessas, já que não conseguiu, contraditoriamente, atrelar os ideais liberais com um governo *de e para* todos, ou seja, como princípio da democracia. Pois o Estado não era neutro e cumpria suas funções voltadas à classe dominante, a fim de manter a estrutura de classes, por meio do poder ideológico e hegemônico.

Dentro da dicotomia entre discurso e prática, a primeira República oferece-nos bases históricas e epistemológicas para entender o fio condutor da educação rural, e as reflexões teóricas que sustentaram ou não a educação das camadas populares, ou seja, entender o processo de escolarização rural.

No campo político, o coronelismo sustentava a base da estrutura do poder, por meio dos clãs rurais e dos grandes latifúndios, que mesmo com o advento do regime republicano se mantiveram. Assim, o coronelismo se estruturou a partir das oligarquias regionais e da “Política dos Governadores”, pois, “os homens mais importantes do lugar”, pelo poderio econômico, político e social, mantiveram-se como chefes, e atuaram nos Governos Estadual e Federal. Assim, o Estado traduziu e concretizou a política agrária dominante (NAGLE, 1974, p. 4).

No campo econômico, a Primeira República estava assentada em definições liberais, se definiu enquanto um campo de transição entre o

sistema agrário comercial e o sistema urbano industrial. A política e a economia estavam ligadas pela política “do café com leite”, que alternava nos lugares de poder os Estados de São Paulo e Minas Gerais. Mas em oposição ao pensamento industrial, havia o ruralismo, que defendia a “natural” civilização agrária, o livre - cambismo, “[...] a ideia que a felicidade do homem brasileiro esteve e está ligada ao meio rural, fonte de energia, de saúde, de pureza de costumes” (NAGLE, 1974, p. 15). Porém, havia uma parcela de oposição contra a instalação de parques industriais e indústrias nacionais, pois se acreditava que o desenvolvimento econômico viria por meio dos produtos da terra.

A influência e participação (empréstimos/financiamentos) de grupos estrangeiros eram comum no Brasil, assim acarretavam a sua aceitação na economia. Esta penetração de organismos internacionais se torna mais nítida [...] a partir do momento em que atinge as estradas-de-ferro e os portos, a pecuária, o cultivo de trigo no Rio Grande do Sul, o Carvão [...] (NAGLE, 1974, p. 21). A queda da bolsa de valores nos EUA (1929) influencia significativamente a economia do país e, conseqüentemente, todos os setores da sociedade.

Como no campo político e econômico, o Brasil também sofreu transformações no setor social, sendo que, um dos elementos impulsionadores foi o processo migratório. A imigração “[...] foi elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista” (NAGLE, 1974, p. 24). Implica assim, no “[...] aparecimento de novos sentimentos, ideias e valores no processo de integração social” (NAGLE, 1974, p. 24).

Assim, os imigrantes atraídos pelo núcleo urbano-industrial colaboraram para a passagem das atividades artesanais para as industriais. Mas também difundiram novas ideias, participaram dos movimentos de lutas e desta forma desenvolveram uma certa consciência de classe, mesmo que dentro do operariado urbano. Isso corroborou para o surgimento de movimentos sociais e correntes de ideias que se posicionariam contrariamente às ideias do Estado burguês. O princípio da participação popular não ocorreu somente nesta esfera social urbana, mas atingiu também o meio rural.

Como idealizado para a República, o século XX se inicia com propostas otimistas para a educação no Brasil, conduzidas pelo novo regime. Medidas estas que prometiam o rompimento com as normativas das escolas imperiais e coloniais, vistas enquanto símbolo de atraso, de precariedade, de sujeira e escassez. Sem contar com as ideias pedagógicas

ultrapassadas, às quais competia a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória e os castigos físicos. Mas a pretensão em inaugurar uma “Nova Era” foi “edificada por cima dos escombros de antigas casas de escolas [...]”, e de toda a política de institucionalização escolar no tempo de Império (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 35).

Foi durante a Primeira República que surgiram amplas discussões e reformas na escolarização. Schueler e Magaldi (2008, p. 33) apontam que a primeira República foi o “Marco Zero”, ou seja, “o lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil”. Mas estas definições não ficaram por aí, o governo republicano tinha intenções claras por detrás da instrução elementar dos sujeitos, tanto rurais quanto urbanos. A Constituição Federal de 1891, no artigo nº 70, inciso 2º, declara que os analfabetos não teriam direito a serem eleitores, impedindo o analfabeto da participação política e hegemonizando a classe que estava no poder, pois, quem tinha escolarização não era a camada popular e sim os segmentos da elite. Segundo Nagle (1974, p. 102), a aristocracia dos que sabiam ler e escrever combateu o analfabetismo reinante, pelo qual, a vontade nacional se substituiu pela vontade da minoria insignificante que fala, vota e determina. A importância da escolarização neste contexto é derivada de necessidades políticas; devido a isso, e não a outros argumentos, quaisquer que sejam, a escolarização ganha prestígio.

Mesmo com o advento da República e seus ideais de instaurar uma “Nova Era”, essa não forneceu instrumentos para que houvesse mudanças significativas na educação rural, ou que possibilitasse uma reflexão a partir de sua ressignificação. Os instrumentos normativos que regiam a educação eram, ainda, a Constituição Federal de 1881 e o Ato Adicional de 1834, que previam uma descentralização do governo central e atribuições ao governo local.

Com o delinear de uma “Nova Era” educacional – ao menos em discurso, a Primeira República teve suas primeiras reformas no campo educacional, as quais pretendiam trazer significativas mudanças estruturais. Com a Reforma Rivadavia (1911) as funções federais mudam, criando-se a “liberdade do ensino” e a “desoficialização” da instrução popular; mais tarde, a reforma Maximiliano (1915) e a João Luiz Alves (1925) tentaram reverter e retomar a União como centralizadora da atividade de ensino. A educação transitou desde o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890) passando ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, dois anos mais tarde. E em 1906, as escolas técnicas profissionais passam à tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A educação rural (profissional e técnica) ficou

reservada aos órfãos e desvalidos, pois havia uma desvalorização do trabalho manual, agrícola e ligado à indústria primária (NAGLE, 1974).

Fica evidente que o período da República é marcado significativamente por questões ligadas à preocupação de inauguração de um novo tempo, no qual a educação seria a principal alavanca para o progresso do país. Esta afirmativa pode ser identificada nas falas presidenciais da época. Por exemplo, na mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 1905, o presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves acentuou que os olhares deviam se voltar à instrução pública, relacionada intrinsecamente aos interesses de progresso do país, sendo a educação vista meramente enquanto um serviço oferecido: “A instrução pública em todas as suas diferentes fases continua a reclamar a vossa atenção esclarecida. É um serviço que interessa vivamente ao progresso do país e não funciona com a necessária ordem e proveito” (ALVES, 1987, p. 35).

Mesmo com a mudança da presidência em 1907, a preocupação com a instrução pública prevalece nos discursos, porém não se tinha fortuitos projetos e/ou políticas públicas que viessem solucionar esses problemas: “Dentre esses problemas, um dos mais importantes é, sem dúvida, o da instrução pública, que nos últimos anos, forçoso é dizê-lo, tem vivido num regime de vacilações e incertezas, cujas deploráveis consequências avultam e se acentuam cada dia” (PENA, 1987, p. 40). Defendia-se, assim, a normatização e reforma para atender as necessidades do ensino moderno.

Em 1910, visto a sociedade reclamar em outras esferas, a preocupação em elevar o nível moral e intelectual da população rondou os discursos e clamou por reformas. Como inaugurar uma “Nova Era” para um país com os modelos da velha organização educacional? Peçanha (1987) declarou que a educação clamava por medidas urgentes e indicou que “[...] o país, em breve, dotado de uma lei, que, corrigindo as imperfeições da legislação vigente, corresponda às nossas alterações e às verdadeiras necessidades do ensino” (PEÇANHA, 1987, p. 43).

Igualmente, de 1910 a 1914, a questão da instrução como “desenvolvimento moral e material” do país era perceptível no discurso do presidente Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca (RODRIGUES, 1987, p. 47). A questão das problemáticas voltadas à educação era eminente e clamava por uma solução. A reforma no ensino parecia ser a única solução aparente.

Na década de 1920, o discurso presidencial retratou momentos de preocupação em relação ao ensino público e à instrução, de forma que é perceptível a relação estabelecida entre a instrução e o trabalho enquanto

potencializadora do progresso e renome da Pátria, além do desenvolvimento “material, intelectual e moral”. O analfabetismo era visto como “um grande mal”, pois traria o atraso político e social. Considerava-se que seria por meio do ensino público e do preparo eficiente do cidadão que se implementaria o progresso e atingiria o renome da Pátria no que tange os aspectos material, intelectual e moral. Assim, defendiam-se providências da União contra o analfabetismo, visto que “[...] em muitos Estados da República, os quais, por falta de recursos próprios, estão deixando sem remédio eficaz esse grande mal e contribuindo, assim, para agravar cada vez mais o nosso atraso social e político” (PESSOA, 1987, p. 79). Colocava-se a responsabilidade no Governo da União na ajuda aos estados para a erradicação do analfabetismo.

Em 1921, aconteceu a Conferência Interestadual do Ensino Primário com representantes dos estados e cargos políticos da época, que buscaram soluções práticas para enfrentamento da problemática com a educação. Em 1922, na fala do presidente foi assim autorizado:

- A entrar em acordo com os estados, a fim de ser estabelecido um regime de subvenção destinado a difundir o ensino primário com as seguintes bases:
- a) os estados acordantes se comprometem a aplicar, pelo menos, 10% de sua receita na instrução primária;
 - b) a subvenção da União variará de 10 a 60% da importância despendida pelo estado acordante;
 - c) a subvenção será relativa às escolas primárias e às normais julgadas em condições de equiparação ao tipo que a União adotar;
 - d) a fiscalização desse serviço competirá à União e aos estados facilitando estes a ação daquela;
 - e) a fiscalização, por parte da União, poderá ser confiada a fiscais de nomeação do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com a gratificação de que trata o Decreto nº 13.014, de 4 de maio de 1918;
 - f) para ocorrer às despesas resultantes da execução deste dispositivo o Governo poderá abrir créditos não excedentes ao máximo de 300.000\$, por estado acordante. (PESSOA, 1987, p. 82).

Ainda, na Conferência Interestadual de Ensino Primário (1921) se discutiram e aprovaram várias iniciativas de acordos entre União e Estados para a difusão e nacionalização do ensino primário no país. Desta

forma, foi possível observar no discurso apresentado pelo presidente, agora em 1925, que “a União terá a seu cargo o pagamento aos professores [...]. Caberá aos Estados fornecer casa para o funcionamento das escolas e o material escolar necessário” (BERNARDES, 1987, p. 92). Assim, declarou que “é condição principal obrigarem-se os estados a não reduzir o número de escolas existentes no seu território e a aplicar 10%, no mínimo, de sua receita, na instrução primária e normal” (BERNARDES, 1987, p. 92).

Esta reforma do ensino dividiu responsabilidades quanto à educação primária no país. Segundo o então presidente Artur da Silva Bernardes (1925), em discurso proferido ao Congresso Nacional, e haja vista a recomendação de não redução das escolas, em 1924 funcionaram regularmente escolas primárias que a União manteve desde 1918. Estas escolas estavam localizadas nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, utilizando auxílio para a nacionalização da infância e instituídas nos núcleos formados pela imigração europeia (BERNARDES, 1987, p. 92). Estas escolas, segundo o presidente, eram em número superior a 400 e no ano de 1924 apresentaram matrícula e frequência superiores aos anos anteriores.

Nos anos posteriores, o discurso sobre a “colaboração” entre estados e União para o mantimento das escolas é visível, pelo menos nas falas. A perspectiva de progresso em relação à educação popular se tornou animadora, tanto em nível federal como estadual. Para tanto, a “colaboração” do professorado era indispensável, já que seriam estes que orientariam, a partir do “molde adaptável às conveniências do país”, ou seja, um ensino intencional, no qual o objetivo era o progresso da nação nas múltiplas esferas. No ano de 1928 o presidente afirmou que era inegável que a condição primeira para o progresso nas questões do ensino seria a colaboração do professorado. Esses devidamente selecionados e, assim, “[...] deve-se confiar na capacidade das congregações e procurar interessá-las diretamente no problema do ensino, fazendo-as até certo ponto responsáveis pela orientação que seguirem” (SOUZA, 1987, p. 103).

Com a defesa da difusão da escola primária, surge também a discussão sobre o que ensinar nas escolas, e com base nas premissas da organização e desenvolvimento do Estado, foca-se em um ensino cívico e de formação patriótica, fundamentado na construção da nacionalidade. Assim, se ressaltou o valor do ensino da língua pátria e a ênfase nos estudos de geografia e história para a compreensão do país.

Mesmo com este ideário em relação à escolarização, as fronteiras entre Estado e democracia foram alargadas, pois verificou-se um aumento

significativo na atividade legiferante, ou seja, na promoção de lei e reformas em relação à educação primária, o que alargou a responsabilidade do Estado mediante a educação, e ampliou-se o direito a todas as camadas, principalmente à popular e à estritamente rural. Ou seja: “Com efeito, se a escolarização é um serviço que deve ser prestado pelo Estado que, com isso, se desobriga de uma de suas funções primordiais, não pode ser desprezado o esforço que realiza no sentido de expandi-la ou dinamizá-la” (NAGLE, 1974, p. 291).

Nagle (1974, p. 291) apontou índices em relação à quantidade de alunos da educação primária em nível nacional, considerando o interstício da década de 1920 até o final da primeira república (1930), sendo eles: instrução primária federal: de 318 para 26.761; instrução primária estadual: de 17.399 para 1.219.502; instrução primária municipal: de 6.938 para 395.628 e as particulares de 7.628 para 415.725. Os dados sugerem que apesar da união se eximir de suas responsabilidades, descentralizando o processo, os Estados assumiram a maior parcela de oferta escolar. Assim, a porcentagem de escolas públicas teve um significativo aumento de 1920 a 1929, da ordem de 65,73%.

O ensino rural primário e a escolarização das massas do campo também foram discutidos e fomentados na Primeira República, até a década de 1920 ficando como pano de fundo das reformas e discussões suscitadas. Não que esses fossem ignorados, mas ainda não estavam destacados entre as preocupações gerais sobre educação da época, apesar do Brasil ser em boa parte rural. No que compete à discussão da década de 1920, o ruralismo pedagógico significou a contribuição da escola na formação do indivíduo segundo as orientações ideológicas do Estado, bem como a fixação do homem à “terra”. Mas os interesses relacionados à “regionalização do ensino” abriram brechas para a formação voltada à comunidade em que a escola estava inserida. Nagle (1974, p. 236) considera que a reorganização da instrução pública “[...] se caracterizou, especialmente, pelo fenômeno de ampliação do conteúdo da escola primária e pelo esforço para estender, a camadas da população cada vez maiores [...]”. Neste sentido, houve um empenho em “[...] transformar o princípio da obrigatoriedade escolar em normas efetivas de ação. Por esse caminho, aumenta o número de escolas primárias, de sua matrícula e frequência” (NAGLE, 1974, p. 236). Diante disso, o “entusiasmo e o otimismo pedagógico”, que orientavam a escolarização e o ensino primário, desenvolveram-se, segundo Nagle (1974), “de cima para baixo”, pois foram pensados por um determinado grupo, com intencionalidades em sua maioria políticas.

Aí estava a possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem. Assim, a educação teria um papel insubstituível, pois é um instrumento de aceleração histórica, ou o que Nagle (1974) chama de “Motor da História”. Se a educação foi vista enquanto o “Motor da História” (NAGLE, 1974, p. 100), esta também potencializou discussões que acarretaram em reformas. Para que “[...] o sonho de, pela instrução formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações do Século” (NAGLE, 1974, p. 100). Além disso, havia destaque para a questão do analfabetismo, sendo que “A alfabetização é tida como o “primeiro passo” necessário da educação primária, e se considera mais democrático ensinar a ler, escrever e contar à maioria das crianças, do que fornecer uma educação mais ampla, porém, para uma minoria apenas” (NAGLE, 1974, p. 113).

Para o entendimento da educação neste período, Nagle (1974) aponta duas teses que são fundamentais: o “*entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico*”. O *entusiasmo pela educação* acompanhou as mudanças nos setores econômico, social e político, e que desencadearam um olhar de intencionalidade sob a educação, como forma de alcançar o desenvolvimento nos diferentes setores. Desta forma, acarretou no *otimismo pedagógico* que promoveu a expansão da escola primária e disseminação da educação as camadas populares, como entendimento do progresso. Estes elementos caracterizaram a década de 1920, abriram caminho para as discussões posteriores de educadores e profissionais, concordando ou não com os ideais do Estado, ampliando o debate sobre a escolarização nas diferentes modalidades do ensino, sendo importante instrumento para o levantamento dos problemas nacionais atrelados à educação, com o surgimento de correntes intelectuais e políticas de pensamento.

Dado o primeiro passo que era disseminar a alfabetização, outros problemas na área da educação foram encontrados: a educação acontecia como mera reprodução, o que importava não era a formação de um indivíduo crítico, mas que soubesse ler, escrever e contar para que o país pudesse seguir a marcha do desenvolvimento e do progresso; a formação dos professores e a difusão de um currículo mínimo pautado na nacionalidade, civismo e valorização da língua vernácula e história do país.

A Conferência Interestadual de Ensino Primário de 1921 frisava a extinção ou a diminuição do analfabetismo no país, competindo à União, em colaboração com os estados e municípios, essa empreitada. Pois assim que a escola assume sua função, mediante interesses da sociedade nota-

se, “[...] o esforço para diversificar regionalmente a educação primária – mesmo quando o esforço se traduz em nas diferenciações entre escola primária urbana e rural – o que denuncia interesse de profissionalização” (NAGLE, 1974, p. 116).

Conforme aponta Romanelli (1986, p. 45), se de um lado as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola porque buscavam acender socialmente ou necessitavam obter um mínimo de condições para conseguir emprego nas poucas fábricas, de outro, para os trabalhadores da zona rural “a escola não oferecia qualquer motivação”, pois além de não existir prédios escolares, a educação ministrada nas poucas escolas primárias atendia necessidades urbanas eminentes e urgentes. Por esta razão, na República o analfabetismo foi considerado o “Mal do século”.

Com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, por iniciativa de Heitor Lira e representada por um grupo de educadores e engenheiros vinculados a Escola Politécnica, foram ampliadas e institucionalizadas as discussões sobre os problemas educacionais que o Brasil estava vivendo. Reuniram-se intelectuais, autores, políticos e pensadores, que propuseram conferências, palestras e encontros para debater os problemas relacionados à educação nacional. Isso motivou os diversos educadores do país, que pretendiam divulgar as ideias da educação nova, defendendo: o papel e responsabilidade do Estado mediante a educação; a expansão da escola pública, o direito à educação de todos e uma política nacional voltada à educação. Estas ideias foram expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e na Constituição de 1934.

Se houve um quadro de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais na sociedade com a República, é importante analisar a escolarização e a difusão do ensino com base nesses aspectos. Segundo Nagle (1974), a sociedade passou de “fechada” para “aberta”, sendo necessário identificar o papel que a escolarização desempenhou. Se,

[...] de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 1974, p. 99 -100).

Nagle (1974, p. 240) apontou a organização das ideias escolanovistas no Brasil, a partir de etapas, segundo o que, até a década de 1920, o que se fez no Brasil, em relação às ideias foi a “simples preparação do terreno”, pois, não havia clima social ao desenvolvimento de novas ideias. Desta forma, Nagle (1974) considerou que o escolanovismo esteve ligado à ideologia liberal, porém, até 1920 no Brasil essa relação não obtinha sinais muito evidentes, que só foram se desenvolver a partir de então. Esta característica geral pode ser apontada, já que o escolanovismo em outros países veio atrelado à educação privada, mas no Brasil se caracterizou como um movimento voltado a novas definições da escolarização de caráter público.

O fato é que no setor político, econômico e social existiram modificações e influência internacional, como: a Primeira Guerra Mundial que impulsionou as bases para a industrialização, a Revolução Russa (1917), a Semana da Arte Moderna (1922), a criação da Associação Brasileira de educação – ABE (1924) e a queda da Bolsa de Valores dos EUA (1929). Esses fatores movimentaram o setor cultural, social e econômico no país e fortaleceram os movimentos populares, possibilitando assim, um novo pensar para a educação.

Com a Revolução de 1930, abriu-se o campo de discussão e houve a promulgação de uma nova Constituição Federativa em 1934, que estabeleceu a necessidade de um Plano de Educação Nacional. Nesse contexto se fortaleceu o *Movimento da Escola Nova*, que trouxe como pauta a defesa da escola pública e laica.

Se de um lado temos a defesa deste ideal renovador para a educação, de outro temos a luta pelo mantimento do tradicionalismo pedagógico defendido pela Igreja, que formaram intensos debates na década de 1930. Os educadores renovadores escolanovistas apresentaram um Plano de Reestruturação Nacional, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, resultado das intensas discussões e reformas acontecidas desde a década de 1920. O Manifesto frisava as ideias de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória a todos os cidadãos, além da co-educação. Porém, estes conflitos foram ainda maiores com a Igreja, já que esta defendia o ensino religioso nas escolas, a separação de sexos, o ensino particular e a responsabilidade da família na educação. Todas estas discussões representaram um momento histórico importante para a educação brasileira, pois em 1934 foi promulgada uma nova Constituição Federal, atendendo as reivindicações dos renovadores quanto ao direito à educação e ao fato de ela ser um dever do Estado, embora também fosse previsto o ensino religioso nas escolas, mesmo que de forma facultativa.

Segundo Araújo (2012, p. 7) “o projeto de educação rural vigente compreendia a justaposição de escolanovismo e ruralismo pedagógico” que objetivava desenvolver um perfil formativo que viesse ao encontro do homem do campo e que, constituindo-se como *habitus*, minimizasse o êxodo rural. O intento seria formar uma nacionalidade bem constituída e uma cultura homogênea para o progresso da nação. Desta forma, Araújo (2012, p. 17) afirma que “[...] a questão do campo aparece tratada como situação concreta (falta de assistência, miserabilidade, doenças endêmicas) e por outro lado como idealização (ar puro, tranquilidade, riquezas naturais)”. Ou seja, o rural é também um elo unificador da identidade brasileira. Há uma ambiguidade que é marcada pelas carências do ambiente rural em oposição a uma visão romântica.

Esta questão pode ser percebida na literatura, quando é representado por Monteiro Lobato, no conto *Urupês*, o “Jeca tatu” (1914), trabalhador rural que simbolizou a situação do caipira brasileiro, apesar de Monteiro Lobato afirmar: “O Jeca Tatu não é assim, ele está assim”, denunciando o abandono do meio rural, o atraso econômico e educacional e as doenças. O homem rural foi representado pelo “Jeca tatu” como pobre, analfabeto e alheio aos hábitos de higiene.

Já na obra o “*Sítio do Pica-Pau Amarelo*”, Monteiro Lobato retratou o rural visto enquanto qualidade de vida, ar puro, onde o homem poderia gozar o descanso, as férias, uma fuga do mundo urbano. A personagem Dona Benta, uma avó com hábitos culturais e tradição, simboliza aspectos como a produção manual e “arcaica” dos bens em oposição ao industrialismo: no sítio eram feitos os doces e as comidas, as roupas e a boneca de pano, evidenciando hábitos que até hoje consideramos como “*da avó*”.

1.1.2 A educação rural no Estado Novo (1937 – 1949): o discurso renovador

O período sob a administração direta do presidente Getúlio Vargas se localiza entre os anos de 1930 e 1945 e, posteriormente, entre 1951 e 1954. Em 1930 aconteceu a “Revolução” que colocou Vargas na presidência. O início de seu governo, até o ano de 1934, ficou conhecido como Governo Provisório. De 1934 a 1937 funcionou como Governo Constitucional, pois outorgou duas Constituições que trariam embates e modificações na estrutura social, educacional, econômica e política da sociedade. Entre os anos de 1937 a 1945 se declarou um governo autoritário, o Estado Novo. No seu retorno à presidência, de 1951 a 1954

(quando ocorreu sua morte) seu Governo foi visto como “eleito pelo povo”.

Silva (1980, p. 18) aponta que a Revolução de 1930, que colocou Getúlio Vargas como chefe de um governo provisório, abriu um intenso período de modificações, sejam elas políticas ou socioeconômicas. Mesmo que a revolução não tenha representado diretamente interesses de qualquer grupo específico da sociedade, esta beneficiou a burguesia industrial e agrária, pois as medidas tomadas em benefício da proteção da economia cafeeira acabaram favorecendo o setor industrial. Na política, acomodaram-se os setores da burguesia, pois o governo foi resultado de uma aliança no âmbito da classe dominante. Desta forma, houve um intenso crescimento do proletariado urbano, fruto da industrialização.

Em discurso proferido, Vargas (1941, p. 261) defendeu que fossem levadas até os operários rurais a educação e a higiene, uma vez que estes “vivem distantes das vantagens da civilização”. Sendo assim, esclareceu o princípio de seu projeto: “[...] mesmo porque, se o não fizermos, correremos o risco de assistir ao êxodo dos campos e superpovoamento das cidades” e ainda “[...] dotá-lo de vigor econômico, saúde física e energia produtiva” (VARGAS, 1941, p. 261). Vimos claramente, nesta afirmação, o princípio de um projeto pedagógico defendido por Vargas, de forma a atender um projeto político para a sociedade.

Velloso (1987, p. 17) identifica um dos postulados centrais do pensamento político neste regime, que era: “[...] entender a sociedade como ser imaturo, indeciso e, portanto, carente de um guia capaz de lhe apresentar normas de ação e conduta. Mais do que isto: capaz de lhe adivinhar os anseios [...] de indicar as soluções”. Desta forma, o projeto político de sociedade delineado por Vargas levou-o à amorosidade para com os colonos, que o consideravam “pai dos pobres” pelos seus feitos no meio rural. Este estado de afetividade e empatia do povo pelos seus projetos também chegou a outras esferas, pois, segundo Velloso (1987), Getúlio Vargas foi também o “pai dos intelectuais”, quando a doutrina do regime procurou realizar um corte histórico no tempo, mostrando que “[...] o presente veio expurgar os erros do passado. As expressões “Estado Novo”, “Brasil Novo”, “nova ordem” etc. denotam esta tentativa de marcar o regime como uma fase de redenção [...]” (VELLOSO, 1987, p. 13), ou seja, esta redenção só poderia adquirir sentido quando contraposta ao período de caos, desordem e desajuste. Esta proposta de liberalismo apareceu como “[...] corporificação deste mal” (VELLOSO, 1987, p. 14), ou seja, como ideologia “importada”.

No campo educacional, Prado (1995) aponta que o Estado Novo emergiu com ideias vinculadas ao ruralismo pedagógico, de forma a

atender direta ou indiretamente questões relacionadas ao desenvolvimento rural. O ruralismo pedagógico foi visto enquanto tendência de pensamento, que se desenvolveu desde a década de 1920 e que era importante elemento para compreensão e efetivação da educação nas décadas posteriores. Prado (1995, p. 6) afirma que este “[...] consistia na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas”, ou seja, interesses assentados nos projetos políticos e econômicos desenvolvidos pelo governo. Neste sentido, surge uma classe em ascensão, 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” (PRADO, 1995, p. 6).

Em virtude do novo quadro social – político apresentado pela Revolução, a educação passou a ser entendida enquanto “alavanca para o progresso”. O ano de 1930 foi marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde, posteriormente, do Conselho Nacional de Educação. Ainda em 1930, tomou posse no Ministério Francisco Campos, que conduziu uma série de reformas. Cabe salientar que até então as políticas públicas desenvolvidas, voltadas à educação, foram tomadas de “cima para baixo”, ou seja, pelo que o governo considerava urgente e necessário para a educação naquele período.

Em mensagem apresentada à Assembleia Constituinte, no governo provisório¹⁵, Getúlio Vargas afirmou que a educação popular estava “quase completamente esquecida” (VARGAS, 1987, p. 121), principalmente o ensino primário. Criticou a eliminação da Constituição outorgada (1891) das disposições defendidas no projeto da Constituição de 1823, “a criação obrigatória de aulas públicas nos termos, e liceus nas sedes de todas as comarcas”, defendendo que, se esta tivesse sido adotada e cumprida, teriam sido evitados os males do analfabetismo, ou seja, “[...] o Império encerrou a sua atividade deixando insolúveis os dois maiores problemas nacionais: o da organização do trabalho livre e o da educação” (VARGAS, 1987, p. 121). Nestes termos, incidiu a proposta de um projeto de redefinição para uma nova Constituição.

¹⁵ Segundo Bezerra Neto (2003, p. 12) marca a chegada de Getúlio Varga ao poder pela Revolução de 1930, marcado entre os anos de 1930 e 1934. O Governo Provisório “[...] foi marcado por intensas disputas entre diversas facções que o compunham, cujos marcos foram o movimento constitucionalista de 1932 e a polarização ideológica desencadeada pela formação da Ação Integralista Brasileira (AIB) e da Aliança Nacional Libertadora (ANL)”.

Com a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, vistos os males deixados pelo Império e pelos primórdios da República e que ainda assombravam a educação primária brasileira, Getúlio Vargas considerou que somente poderia atingir o nível superior de progresso pela educação do povo. Educação compreendida pelo presidente enquanto significado amplo e social no contexto da física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo, por base, a instrução primária de letras e a técnica e profissional; em discurso de 1933, criticou as iniciativas parciais de alguns Estados, enquanto incompletas e sem sistematização, pontuando que o domínio ideológico das campanhas “pró-alfabetização” foram falhas e, “[...] o simples conhecimento do alfabeto não destrói a ignorância nem conforma o caráter” (VARGAS, 1987, p. 123). Acrescentou ainda que “[...] há profunda diferença entre ensinar a ler e educar. A leitura é ponto inicial da instrução e essa, propriamente, só é completa quando se refere à inteligência e à atividade” (VARGAS, 1987, p. 123). Desta forma, completou o discurso apontando o que concebia a respeito do conhecimento, sendo “[...] o raciocínio, força máxima da inteligência, deve ser aperfeiçoado, principalmente por sabermos que o trabalho manual também o exige, pronto e arguto” (VARGAS, 1987, p. 123). Defendeu que para o êxito nos projetos sociais, a educação trabalharia como “mediadora” entre intelecto e trabalho físico.

A “modernidade” e a expansão industrial clamavam por atenção no governo provisório, e isso foi característico na fala do presidente em 1933, quando relacionou o progresso e o sucesso de seus projetos à importância do ensino, justamente para melhor organização do trabalho: “[...] sobretudo, na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado” (VARGAS, 1987, p. 123). Desta forma, a educação idealizada deveria atingir todas as esferas sociais, unindo instrução e educação. Ao mesmo tempo em que se pensou em uma educação destinada ao sertanejo/colono rural, o pensamento do governo estava atrelado a concepções higienistas, assistencialistas, industriais e cívicas. Pois o homem doente não trabalha. Contudo, estas características foram marcas no discurso de Getúlio Vargas, considerando uma educação destinada ao sertanejo. Esta compensaria seu trabalho e daria oportunidades de uma educação primária.

A par da instrução, a educação: dar ao sertanejo, quase abandonado a si mesmo, a consciência dos seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma, convencendo-o que existe solidariedade humana; enrijar-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho, para premiá-lo, enfim, com a alegria de viver,

proveniente do conforto conquistado pelas próprias mãos. No Brasil, o homem rude do sertão, sempre pronto a atender aos reclamos da Pátria nos momentos de perigo, é matéria-prima excelente e, se vegeta decaído e atrasado, culpemos a nossa incúria e imprevidência. Por vezes, o seu aspecto é miserável, mas, no corpo combalido, aninha-se a alma forte que venceu a natureza amazônica e desbravou o Acre. Em algumas regiões, vêmo-lo quebrantado pelas moléstias tropicais, enfraquecido pela miséria, mal alimentado, indolente e sem iniciativa, como se fosse um autômato. Daí a esse espectro farta alimentação e trabalho compensador; criei-lhe a capacidade de pensar, instruindo-o, educando-o, e rivalizará com os melhores homens do mundo. Convençamo-nos de que todo brasileiro poderá ser um homem admirável e um modelar cidadão. Para isso conseguirmos, há um só meio, uma só terapêutica, uma só providência: é preciso que todos os brasileiros recebam educação. (VARGAS, 1987, p. 124).

Uma das preocupações do Estado, marcadamente ideológicas segundo Velloso (1987, p. 42) foi de mostrar ao povo que o regime do Estado Novo não era mero produto político, mas possuía base cultural sólida, uma vez que concretizou anseios de uma “renovação nacional”. Assim, Getúlio Vargas não teria se “apossado” do poder, mas que estaria atendendo os anseios do povo. A cultura serviu de instrumento de doutrinação e não como pesquisa e reflexão e assim, Vargas concretizou “[...] a busca da brasilidade na consagração da tradição, dos símbolos e heróis nacionais” (VELLOSO, 1987, p. 44).

Em 1933, o discurso de Vargas denunciou o descaso com a educação pública, principalmente a rural “[...] a verdade é dura, mas deve ser dita. Nunca, no Brasil, a educação nacional foi encarada de frente, sistematizada, erigida, como deve ser, em legítimo caso de salvação pública”; ainda esclareceu que, “[...] a instrução, como a possuímos, é lacunosa. Falha no seu objetivo primordial: preparar o homem para a vida”, considerando, que para o sucesso do ensino “[...] é óbvio que para instruir é preciso criar escolas” (VARGAS, 1987, p. 125). Ao mesmo tempo em que considerava a educação como forma de superação do atraso, era óbvio que para esta se desenvolver no interior do país necessitava-se de estrutura física e material. Para tanto, Vargas

considerou que não devia seguir um “modelo rígido” de escola, aplicado em todo o país, e sim, diferentes tipos de ensino destinados que atendessem as demandas existentes no rural. Enquanto nos centros urbanos era adotado o ensino técnico profissional para o trabalho especializado na área industrial, nas zonas rurais e agrícolas este ensino era oferecido por escolas, patronatos e internatos, responsáveis por uma formação centrada na prática de um ofício. Assim, a escola primária na zona urbana e na zona rural se diferenciava, de forma a atender objetivos específicos. Segundo Vargas,

[...] devemos adotar os tipos de ensino que lhes convêm: nos centros urbanos, populosos e industriais - o técnico profissional, em forma de institutos especializados e liceus de artes e ofícios; no interior - rural e agrícola, em forma de escolas, patronatos e internatos. Em tudo, com o caráter prático e educativo, dotando cada cidadão de um ofício que o habilite a ganhar, com independência, a vida ou transformando-o em um produtor inteligente de riqueza, com hábitos de higiene e de trabalho, consciente do seu valor moral. (VARGAS, 1987, p. 125).

A preocupação central estava na resolução do problema do analfabetismo que, segundo Vargas “[...] é estigma de ignorância, mas a simples aprendizagem do alfabeto não basta para destruir a ignorância. A massa de analfabetos, peso morto para o progresso da nação, constitui mácula que nos deve envergonhar”; e frisa que para o progresso da nação “[...] o ensino é matéria de salvação pública” (VARGAS, 1987, p. 127). Em análise da situação do país, em relação à educação, Vargas chegou à conclusão que “[...] diante da realidade destas cifras, não cabem conjeturas otimistas. Não é possível ensinar sem escolas. O número das existentes está muito aquém das necessidades” (VARGAS, 1987, p. 128). Vargas entendia que para sanar “este mal” era necessário expandir a escola primária aos sertões brasileiros, mas se deparou com o problema de inviabilidade econômica dos estados e municípios, com a possível falta de organização dos mesmos no que competia ao trabalho e organização das instituições e, ainda, com a vastidão das terras brasileiras, pois tudo isso demandava investimento. Então, qual seria a forma de expandir a escola rural?

No ano de 1932 foi realizada a V Conferência Nacional de Educação em Niterói, a fim de discutir aspectos educacionais. No ano de 1933 Vargas convocou as eleições para a Assembleia Constituinte e a

nova Constituição foi promulgada em 16 de julho de 1934, trazendo uma nova organização sobre a educação. Criou-se o Conselho Nacional de Educação com a função de traçar diretrizes educacionais e fixar o Plano Nacional de Educação e ainda, coordenar e fiscalizar a sua execução no país. Desta forma, o ensino passou a ser gratuito e de frequência obrigatória. Mesmo que fosse garantido em um projeto legiferante, não era garantida sua afirmação na prática, porém, representou um importante passo na direção da expansão e institucionalização das escolas rurais em todo o Brasil.

No parágrafo 4º do artigo 121 da Constituição de 1934, se atribuiu à educação rural “[...] fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (BRASIL, 1934). Quer dizer, uma normatização da educação atrelada aos projetos de ruralismo pedagógico. Ainda, se previu uma lei geral de educação nacional e a obrigatoriedade do Estado como promotor e assegurador da educação para todos. Vemos o Estado assumindo, mediante a legislação, seu compromisso na promoção da educação. De que forma isto seria feito? Pois as escolas públicas não eram suficientes para atender toda a demanda educacional e dar o legítimo acesso à educação. A saída era, portanto, a construção de prédios escolares e a contratação de profissionais.

A Constituição de 1934 vigorou por três anos. Em 1937 foi substituída pela Constituição de 1937 que estabelecia o regime político do Estado Novo. O Estado Novo adquiriu formato “autoritário, centralizador, empreendedor e promotor da modernização e da integração nacional, que buscava conciliar os interesses dos vários setores das elites e integrar os trabalhadores no modelo sócio-econômico vigente” (BEZERRA NETO, 2003, p. 15). Definiu assim que a responsabilidade de investimentos seria da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Como indicado na Constituição de 1934, em 1937 foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e encaminhado à presidência o Plano Nacional de educação, porém este não foi efetivado: “A reforma atualmente em execução requer, por isso, continuadores, aos quais caberá a missão de aperfeiçoá-la, de modo a transformar as nossas instituições educativas em instrumento eficiente do progresso social e econômico do país” (VARGAS, 1937, p. 143).

Quanto aos auxílios financeiros prestados naquele ano para o ensino primário, ganham ênfase os valores de 216.000 \$ e de 342.000\$, repassados aos estados do Paraná e de Santa Catarina, respectivamente, para o custeio das escolas nas zonas de grande imigração estrangeira. Assim, “utilizando os novos recursos [...], o Governo poderá, daqui em

diante, atuar mais energicamente no sentido de difundir e nacionalizar o ensino primário” (VARGAS, 1937, p. 149). O “nacionalizar” neste contexto era “tornar o homem brasileiro”, e as zonas de fronteira eram uma preocupação latente para Vargas. Nos estados do Paraná e Santa Catarina havia disputas de terras e também entrada massiva de imigrantes, sobretudo do Paraguai e da Argentina, que ocupavam as terras.

A “Era Vargas” (1930 – 1945) sugeriu uma retomada das discussões educacionais, abrindo campo para formulações de políticas públicas que viessem ao encontro dos ideais de governo e atendessem, também, aos projetos ruralistas. Para tanto, foi por meio de Francisco Campos e de Gustavo Capanema, quando ambos estiveram à frente do Ministério da Educação que as reformas foram delineadas, a primeira em 1931 e a outra em 1942. Assim, [...] “a criação da escola de ruralismo constituiu-se em um importante investimento com vistas ao desenvolvimento do meio rural, uma vez que se buscava dar formação mais apropriada para a realização dos trabalhos ali desenvolvidos” (BEZERRA NETO, 2003, p. 17). A educação, desta maneira, assumiu papel primordial para a construção da nacionalidade e como impulsionadora do progresso. Outras políticas de reorganização territorial, de expansão industrial, atreladas a projetos de nação, vislumbravam o cenário nacional.

A partir desta abertura, diversos intelectuais que defendiam a ruralização foram referências para o esboço destes projetos e discutiram o ruralismo pedagógico. Entre eles estão Alberto Torres, Carneiro Leão¹⁶ e Sud Mennucci. As características marcantes entre os autores foram, além de compartilhar da ideia de ruralização do Brasil, fazer a defesa da língua portuguesa, da nação brasileira e do ensino público garantido pelo Estado ao povo rural.

Alberto Torres, com a obra “A organização Nacional”, de 1914, interviu significativamente para se pensar em um projeto de transformação social, que consistia na defesa de transformar o homem brasileiro em trabalhador produtivo e bom cidadão, tudo isso por meio da educação e do sanitário. Esta concepção educacional fortaleceu as

¹⁶ Segundo Bezerra Neto (2003, p.19) Carneiro Leão foi educador, jornalista, advogado, crítico literário, professor de sociologia, de educação comparada e de administração escolar. Seu pensamento foi influenciado pelo positivismo, evolucionismo e teorias raciais que estavam em evolução na Europa desde metade do século XX. Sobre Carneiro Leão, a pesquisadora Alcione Nawroski (2017), na tese defendida: “Amor à terra: a função social da escola no meio rural”, trata sobre as principais discussões do autor referentes à escola e o meio rural.

bases para o entendimento de um ruralismo pedagógico, que se caracterizava pela “fixação do homem ao campo” (CAMARGO, 2010, p. 104). Ainda segundo esse autor, o objetivo principal entre adeptos do ruralismo pedagógico, “[...] era, portanto, o de formar trabalhadores especializados, ajustados à distribuição do capital no campo” (CAMARGO, 2010, p. 104). Assim, da mesma forma que defendia estas características também se referia a uma política de abrasileiramento e de combate aos grupos de imigrantes estrangeiros tidos como não assimiláveis, em que “[...] o valor da escola rural era traduzido como trabalho cívico, econômico e patriótico, capaz de restituir o sentido da brasilidade, que se cria ameaçado pelas ondas de imigração de raças inassimiláveis (alemães e japoneses, especialmente) [...]” (CAMARGO, 2010, p. 104). O pensamento de Alberto Torres penetrou os estudos e discussões de diferentes intelectuais da época, sendo que um grupo de profissionais da educação intitulou-se “Amigos de Alberto Torres”.

Outro autor que incidiu no pensamento sobre a educação rural no Brasil foi Antônio Carneiro Leão, que identificou que era possível às escolas rurais serem voltadas ao meio rural, mesmo que seus professores fossem formados no setor urbano, pois o setor rural ainda estava longe de fornecer professores e pensar currículos para a desejada e saudável ruralidade. Porém, defendia um ensino diferenciado entre o rural e o urbano. Esse autor fazia uma defesa clara da importância do Estado no oferecimento de condições para a aprendizagem e ao mesmo tempo fazer um serviço de inspeção. Sendo assim, “[...] Carneiro Leão tinha plena consciência das deficiências do ensino público no meio rural, quer pela formação de seus professores, quer pelo preconceito que, muitas vezes, o próprio trabalhador apresentava em relação à educação” (BEZERRA NETO, 2003, p. 20). Também considerava que “[...] o trabalho pesado era aquele que realmente dignificava o homem, ao contrário do trabalho intelectual, que era característico de quem não era muito dado ao trabalho” (BEZERRA NETO, 2003, p. 20). O pensamento de Carneiro Leão foi de suma importância para a época, principalmente no que se refere às suas contribuições teóricas no campo da educação rural. O autor ainda defendia que a riqueza do Brasil estava no meio rural, mas com as técnicas rudimentares até então em uso, não haveria avanço algum. Por esta razão, propôs que os trabalhadores deveriam ser orientados para o trabalho e desse modo permaneceriam desenvolvendo suas atividades agrícolas no campo. Não bastava somente fixar o homem ao campo, mas aproximá-lo de sua realidade, e a educação teria esta difícil tarefa.

Sud Mennucci¹⁷ também compôs discussões atreladas ao ruralismo e questões higienistas da época. Para ele, “[...] toda a nossa legislação escolar é urbanista, como urbanistas, têm sido até hoje os nossos reformadores pedagógicos” (MENNNUCCI, 1934). Atentou que a saída para o progresso e o frear da decadência se dariam pela zona rural. Mas, para tanto, seria necessário abandonar algumas práticas arcaicas.

Temos de abandonar essas práticas primitivas, que nos vêm como resíduos sentimentais de um longínquo passado, como recordação dolorida de uma civilização ultrapassada. [...] o de que o Brasil precisa urgentíssimamente, é de reabilitar a sua roça. Mas só o fará hoje em dia, se souber dar-lhe conforto idêntico ao que concedeu às cidades, se adotar uma política diversa, tenaz e imutável, de incorporar, de uma vez por todas, a zona rural à nação, dando-lhe o mesmo grau de cultura que almeja para os meios urbanos. (MENNNUCCI, 1934, s/p).

O autor defendeu uma nacionalização que dar-se-ia pelo ensino, criticando as escolas de imigrantes que faziam o ensino de línguas nativas. Alguns educadores da época compartilhavam a ideia de que “[...] com a saída do ensino de história dos países europeus e conseqüentemente de suas línguas do currículo escolar, sobriaria mais tempo para se investir na formação rurícola” (BEZERRA NETO, 2003, p. 31). Visava-se o estudo da história do Brasil e de técnicas de produção, contribuindo para a permanência do homem no campo por meio desses instrumentos pedagógicos. Assim, existiam motivações para a desnacionalização, que segundo Mennucci eram pregadas pelo ensino de outras línguas (nas escolas de imigrantes) e pelo material didático confeccionado na língua do imigrante, o que estimulava a conservação da língua nativa. Para tanto, seria necessário um investimento para formar o homem brasileiro de acordo com os interesses da nação. Este fato foi visível nos pronunciamentos presidenciais e no projeto de proteção das fronteiras, que preconizavam a inserção de elementos cívicos e nacionais no ensino e na própria legislação, que tratou de forma específica a inserção do estrangeiro nos domínios brasileiros.

¹⁷ Sobre Sud Mennucci, o pesquisador Fernando H. T. Santos (2015) na tese intitulada “A vida do pensamento e o pensamento da vida: Sud Mennucci e a formação de professores rurais”, destaca as principais contribuições no campo educacional rural, discutindo a formação do professorado.

Mas o que observamos é que o objetivo do imigrante não estava centrado na desnacionalização do Brasil, mas sim, em manter seus valores e tradições e ensinar seus filhos. Os ruralistas não compartilhavam desta ideia, de forma que, “[...] compreendiam estar na educação à possibilidade de redenção da pátria e a única saída para a construção do elemento nacional” (BEZERRA NETO, 2003, p. 35). E seria por meio da escola que se conseguiria a nacionalidade brasileira, onde “[...] a escola deveria ser capaz de ensinar a língua portuguesa, a História do Brasil e promover a equidade social, sem que com isso tivesse o trabalhador rural que migrar para as cidades” (BEZERRA NETO, 2003, p. 35).

A preocupação com o imigrante e também com o deslocamento dos migrantes no interior do Brasil se dava pelo fato da criação, a partir de 1941, de “grandes” Colônias Agrícolas Nacionais (CAN's) delineadas por Getúlio Vargas no intuito de atender ao projeto de “Marcha para o Oeste” e sua colonização com sujeitos brasileiros. Mas o planejamento pretendia que as novas colônias também passassem a criar, manter e organizar escolas primárias para atender os filhos dos colonos assentados.

Os pensadores atrelados à defesa da educação, em alguns casos também do ensino específico para o meio rural, tiveram contribuição primordial para o desenvolvimento educacional no Brasil, pois foi a partir das suas teorias que fundaram movimentos em defesa da escola pública, bem como reformas em todo o Brasil, entre as décadas de 1920 e 1940. Cabe frisar as reformas desenvolvidas por: Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mário Cassanta em Minas Gerais, no ano de 1927; Fernando de Azevedo no Distrito Federal (Rio Janeiro) e Carneiro Leão em Pernambuco, essas no ano de 1928. Também podemos citar as Reformas de Francisco Campos (1931) e de Gustavo Capanema (1942 - 1946), fomentadas enquanto eram Ministros da Educação.

No ano de 1942 tomou posse como Ministro da Educação Gustavo Capanema, que durante seu mandato empreendeu reformas do ensino, que foram regulamentadas por Decretos-Lei, sendo este conjunto chamado de “Leis Orgânicas do Ensino”, que tinham por fim organizar cada nível e modalidade educacional: Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946; Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto- Lei nº 8.530; Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-Lei nº 9.613. Estes Decretos-Leis normatizaram e organizaram, também, o ensino rural.

A educação no Estado Novo foi implementada por meio de um projeto político e pedagógico, de caráter ideológico, que evidenciava uma educação dita popular. Velloso (1987) acentua que neste processo há uma

conceituação do popular, quanto a sua positividade. Não mais associando o povo à crise, mas como compromisso da elite, pois assim “esta mudança de enfoque vai abrir novos espaços para se pensar o popular no conjunto nacional”, pondera ainda que este projeto político pedagógico se caracterizou pela ampliação da educação do povo, mas que este povo “[...] potencialmente rico em virtudes – pureza, espontaneidade, autenticidade [...] precisa da mediação das instâncias superiores” (VELLOSO, 1987, p. 47- 48).

1.2 O OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (1942): A EDUCAÇÃO RURAL E O PROJETO DE COLÔNIAS-ESCOLAS

O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação foi realizado em 1942, por ocasião da comemoração e inauguração de Goiânia. Foi organizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE) contando com a participação de educadores de todo o Brasil e teve como discussão central a Educação Rural Brasileira. O Congresso declarou apoio às políticas estadonovistas para a educação rural e, segundo, por ressignificar elementos econômicos e sociais, sendo assim “[...] representou a afirmação do estado de Goiás perante a sociedade brasileira” (ARAÚJO, 2012, p. 101).

Havia uma simbologia na escolha do estado de Goiás para sediar o Oitavo Congresso, segundo Araújo (2012, p. 91), no “[...] que diz respeito à materialização das propostas nacionalistas da Marcha para o Oeste, de construção de um imaginário e de uma integração patriótica [...]”, por isso o interesse na sua capital Goiânia, para “mostrar” a construção da primeira “Grande” Colônia Agrícola Nacional - CAN (1941), chamada Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG, modelo para a construção de outras sete grandes colônias, dentro do projeto de colonização chamado Marcha para Oeste. Assim, ao evento unir-se-ia “[...] a valorização da terra brasileira e ao mesmo tempo possibilitaria a inserção dos educadores goianos no cenário educacional brasileiro” (ARAÚJO, 2012, p. 91).

Na abertura do Congresso ficou evidente no discurso de Pedro Luduvice a relação deste com a política de “Marcha para o Oeste” brasileira. Pois foi a educação rural do *Hinterland*¹⁸ brasileiro fundamental para a Pátria, como base do progresso e vinculação do

¹⁸ Palavra de origem alemã, utilizada no período para se referir às regiões de sertão do Brasil. A palavra significa a “*terra de trás*” – a parte menos desenvolvida e povoada do país.

indivíduo ao meio. Mas para tanto, deveria ser encampado um intenso trabalho de multiplicação de escolas e formação do professorado, para que também a deserção social fosse reduzida por meio de uma campanha de assistência social, na qual o saneamento básico e o combate à miserabilidade seriam “remédios heroicos para este mal” (ABE, 1944, p. 14). Assim, compartilhou do discurso nacionalista governamental que “sem uma educação à altura, jamais se poderá construir uma grande nação” (ABE, 1944, p. 14).

Na linha tênue do pensamento de Pedro Ludovico, Sud Mennucci, em relatório apresentado ao Congresso, trouxe a preocupação da fixação do homem à terra, pois “[...] tudo vem da terra, porque dela vem a alimentação das massas humanas. Sem a cultura da gleba e, portanto sem o trabalho do homem da roça, o planeta seria um deserto” (MENNUCCI, 1944, p. 289). O que ele evidenciou foi que a indústria não poderia sobreviver sem a matéria-prima vinda da agricultura. Assim, defendeu que o Estado brasileiro efetivasse amparo educacional ao povo rural, mas não uma educação aos moldes da educação urbana, e sim uma educação diferenciada, que atendesse aos anseios concomitantes do Estado, sendo assim, esta “[...] deve ser um aparelho educativo organizado em função da produção” (MENNUCCI, 1944, p. 290).

Só um cego não esta vendo que a escola e a produção são, assim, elementos indissolivelmente ligados e que a primeira tem de estar condicionada à segunda, porque não existe nenhum outro aparelhamento que permita dar esses conhecimentos de que a população necessita. (MENNUCCI, 1944, p. 290).

Segundo Mennucci, o Brasil precisava de um novo tipo de professor, que fosse formado em uma *escola normal rural*, com especialização em elementos do rural de cada região. Desta forma, estes professores teriam acompanhamento técnico dos profissionais agrícolas e formação por meio de material específico, e estreito contato com as escolas, “[...] fazendo relatar o que estão organizando e envolvendo [...]” (MENNUCCI, 1944, p. 292), além de proporcionar acesso ao rádio, telefone e cinema a todas as escolas. Mennucci, ainda defendeu a organização social e intelectual dentro de uma visão sanitarista, onde seriam organizados serviços médicos, farmacêuticos e odontológicos para a população. Estas características apresentadas pelo autor já tangem a legislação vigente, que, pelo Decreto 3.059 de 1941, organiza as

“grandes” Colônias Agrícolas brasileiras e dá instrução para a criação de escolas rurais subordinadas a União.

A educação rural já fora abordada em outros congressos, porém não na amplitude das discussões oferecidas pelo Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Conforme o quadro 1, as edições anteriores do Congresso tomaram como base as seguintes temáticas e aconteceram, respectivamente, em:

Quadro 1 - Congressos Brasileiros de Educação

| Ano | Local | Edição | Temática |
|-------------|------------------|---------------|---|
| 1927 | Curitiba | I | A organização do Ensino Primário |
| 1928 | Belo Horizonte | II | O Ensino Secundário |
| 1929 | São Paulo | III | O Ensino Secundário |
| 1931 | Rio de Janeiro | IV | Convênio de Estatísticas Educacionais e Conexas |
| 1932 | Niterói | V | Educação e a Carta Constitucional de 1934 |
| 1934 | Fortaleza | VI | Organização Geral do Ensino |
| 1935 | Distrito Federal | VII | Educação Física |
| 1942 | Goiás | VIII | Educação Rural |

Fonte: Compilação de dados dos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação 1944.

Desde o primeiro Congresso, em 1927, a educação rural foi discutida por educadores, o que segundo Araújo (2012, p. 88), “[...] contribuiu com a lógica da promoção da adaptação e ajustamento do homem ao meio, fórmula para a higienização do povo e o fortalecimento do caráter nacionalista”. Nesse contexto de educação rural, autores e pensadores da época manifestaram seu apoio e considerações à disseminação da educação rural baseado na ideia de fixação do homem ao campo. Lourenço Filho foi um dos estudiosos que contribuiu para um pensamento voltado às escolas rurais/agrícolas pelo mantimento da União, as quais promoveriam, além do ensino, condições básicas sanitárias e, conseqüentemente, de vida melhor aos trabalhadores.

Os Congressos discutiram temáticas relacionadas à educação, considerando diversos níveis, modalidades, metodologias e práticas didático-pedagógicas. Os assuntos eram: educação primária, educação secundária, ensino superior, educação rural, educação da criança e alfabetização, educação higienista, cívica e moral, também, a educação física e métodos pedagógicos.

Os Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1944) indicam uma extrema preocupação com a educação rural, ou para com os

povos do campo. O grande objetivo era a valorização do homem rural, sendo que, “a instrução primária da zona rural “[...] deve ser, primordialmente, fator de valorização do homem em função do meio em que vive, fazendo do Jeca Tatu, essa indiferença acorçada, um elemento enérgico, ativo no enriquecimento nacional” (ABE, 1944, p. 135). Acrescentou-se ainda que fazia-se necessário um conjunto de elementos que facilitassem a valorização da escola do campo.

No regulamento geral do Congresso, apresentado no art. 1º, consta que “[...] terá por fim examinar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais, e sugerir, quanto aos mesmos, diretrizes e soluções” (ABE, 1944, p. 6). Segundo Prado (1995, p. 11), o governo e seus intelectuais mobilizaram-se na defesa da bandeira da interiorização do Brasil, problema este presente na sociedade, por meio do discurso do ruralismo pedagógico. No Congresso foram apresentadas 172 teses relacionadas ao ensino rural.

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. (PRADO, 1995, p. 11).

Desta forma, o pensamento destacado nas teses era de que o homem precisava ser educado para viver na sociedade, e esta era a tarefa da escola. A escola assume então um importante papel na construção da consciência modernizante e conservadora. E por esta razão foi cercada pelo pragmatismo econômico, ou seja, existiam forças interessadas na educação dos trabalhadores rurais, e os intelectuais acabavam por assumir a bandeira do governo. Quanto à escola urbana, esta já estava estruturada, o que competia era pensar em uma escola para o rural.

O *ruralismo pedagógico* do Estado Novo era pragmático em mais de um sentido: primeiro, porque construiu a ideia 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 [...]. (PRADO, 1995, p. 14).

Segundo Prado (1995), não se tem dúvidas de o que se pretendia era uma escola primária diferenciada. E esta escola rural deveria ter finalidades específicas, dentre elas visar “[...] o preparo de peritos agricultores, pecuaristas, industriais rurícolas, perfeitos conhecedores das propriedades químicas dos terrenos e das culturas que lhes sejam adequadas [...]”, além disso, “[...] aparelha-lo racionalmente e de garantir a produção” (ABE, 1944, p. 318) e também os modos de aproveitamento dos minérios e riquezas naturais da região. Mas para que a educação escolar atingisse sua finalidade específica, o professor deveria ter claros, desde o educar das primeiras letras, estes objetivos.

Os Anais (ABE, 1944) trazem conclusões sobre as temáticas apresentadas no programa e encaminhamentos gerais referentes a cada tema geral. O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação foi dividido em um tema geral e cinco temas especiais. O tema geral caracterizado por: a “Educação Primária Fundamental” contou com suas especificidades em: a) nas pequenas cidades e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas rurais de alto sertão. Os principais objetivos apontados pelo evento para a educação primária eram quatro: o primeiro de cunho **individual**, o desenvolvimento da personalidade; o segundo, **nacionalista**, significando a integração do educando a sociedade brasileira em geral; o terceiro, **humano**, ou seja, a formação do sentimento de solidariedade humana; e o quarto, o **vocacional**, quer dizer, o ajustamento ao ambiente regional e que se desenvolve a vida do educando (ABE, 1944, p. 41, grifos nosso).

A busca por um *ruralismo pedagógico* que atendesse as necessidades da sociedade foi o primeiro ponto a ser discutido nos anais. Mas “[...] a educação, por si, não tem força para resolver o problema rural [...]” a não ser “[...] considerando educação todo o programa de uma política nacional” (ABE, 1944, p. 68). Desta forma, se conduziu um ruralismo pedagógico assentado e vinculado a interesses e políticas nacionais para a zona rural. Os objetivos e especificidades da educação rural se fundiriam às políticas maiores do Estado. Desta forma, a escola rural teria o compromisso não só de complemento intelectual e cívico, mas de ser “[...] uma agência de fixação, de enriquecimento, de domesticação de domínio técnico, de intimidade folclórica, de elaboração cultural [...]” (ABE, 1944, p. 70). Assim se desconstruía a visão negativa da escola rural, mas se inculcava uma ideia de escola rural almejada, proveniente dos discursos renovadores do estadonovismo, ou seja, do Estado Novo capitaneado por Getúlio Vargas.

A fixação do homem à terra e adaptação ao meio tratou da política de desenvolvimento econômico, que teve seu principal problema

assentado no fato de que “[...] os filhos dos proprietários rurais já se divorciaram da terra” (ABE, 1944, p. 68). Apesar de defenderem a ideia de fixação do homem ao campo e adaptação ao seu meio, através dos ideais de um ruralismo pedagógico, também discutiram a importância do processo de migração para o oeste e o avanço as terras litigiosas e longínquas e “não povoadas”, ou seja, terras férteis e sem processos de trabalho agrícola-industrial.

A preocupação também consistia na formação do professor que ensinaria estes sujeitos, tema que também fora destaque no Congresso de 1942, discutindo a “*formação, seleção, aperfeiçoamento e assistência*”, sendo que as conclusões sobre esta temática apresentaram que o professor deveria ser formado a partir das especificidades das políticas de renovação estadonovista, para que não se tornassem experiências isoladas. Assim, era vista a fragilidade da escola rural e isolada, pois “[...] a preparação do seu pessoal e dos seus programas se torna difícil porque representa uma diretriz nova no sistema escolar, e na cultura do país em geral” (ABE, 1944, p. 72). Esta visão era definida pedagogicamente pelo pensamento organizado em: “[...] de nossa escola rural se exige mais, em vista primitivismo do meio rural, onde é preciso precipitar uma experiência de domínio e de fixação” (ABE, 1944, p. 72).

Desta forma, via-se que a escola rural exigia um programa educacional que compartilhasse dos propósitos da política nacional para “[...] uma revolução econômica e cultural do interior, reclama pessoal não só conhecedor das técnicas regionais, mas educado no espírito novo, e selecionado pela capacidade de liderança” (ABE, 1944, p. 73). Este professor deveria desenvolver uma “instrução integradora”, ou seja, de acordo com os aspectos regionais, integrando cultura, motivos locais, vocabulário regional, climatologia e orientações peculiares da região etc. Contudo, “A este primeiro passo, porém, devia seguir-se uma franca sincronização do curso aos objetivos da referida política de organização econômica e social da região. Política de autentica colonização” (ABE, 1944, p. 73).

O artigo 3º das conclusões propõe que as escolas primárias, além de uma educação comum mínima, “[...] devem atender a propósitos regionais, sob forma de educação sanitária e ensino pré-vocacional para se identificarem com a fisionomia social de cada localidade [...]” (ABE, 1944, p. 42).

Os temas especiais encontram-se centrados na obrigatoriedade da educação primária, no provimento de escolas a toda a população, nos tipos de prédios como aparelhamento escolar e considerando as peculiaridades regionais, a formação do professor primário nas zonas

rurais, sua remuneração e assistência educacional, evasão escolar e escolas para o trabalho, “missões culturais” como instrumento de penetração da cultura e o projeto de “colônias-escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeitas ou desajustadas (ABE, 1944, p. 46).

As teses apresentadas no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação manifestam ideias relacionadas a um ruralismo pedagógico assentado na fixação do homem do campo, evitando o êxodo rural, assumindo a necessidade de escolas que tivessem a função de adaptar os sujeitos à vida rural e preparassem para o trabalho agrícola.

1.2.1 O projeto colônias-escolas

A política de Marcha para o Oeste brasileira se lançou como projeto de reconstituição política e econômica do país. As “Grandes” Colônias Agrícolas Nacionais foram idealizadas e representaram “[...] a ocupação real e efetiva do solo pátrio, para mais rápido aproveitamento de suas riquezas latentes [...]” (SOUZA, 1944, p. 530). Souza (1944) representou, em tese apresentada ao Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, a compreensão do Estado, enquanto: “[...] um imenso deserto é o que realmente existe dentro dos limites territoriais da Pátria [...]” e este deserto “[...] representando seu “espaço político” ou de dominação, em oposição ao que convencionalmente se chama de espaço social, efetivamente ocupado, povoado, colonizado, ou seja “socializado” (SOUZA, 1944, p. 530).

A posição tomada em teses como a que apresentou Souza (1944) colocou a ocupação do território como um problema nacional, pois sugeriu pensar a partir das necessidades educacionais, e estas foram apresentadas com base no viés de *dispersão* e de *deseducação* que se constituíam por meio da *dissocialização*. Ou seja, “[...] a escola primária brasileira, como esta organizada, falha à sua missão civilizadora, pois não *educa*, não *instrui* e muito menos *socializa*”, mais que isso, para ele a escola rural estava desacreditada, pois “[...] nem possui o dom de fixar o homem à terra, nem consegue dar-lhe hábitos de trabalho, organizado, produtivo e compensador [...]” (SOUZA, 1944, p. 530). Além disso, a escola assim classificada não estimulava a prática de cooperação e não incutia valores morais e cívicos à população.

Vista a problemática em questão, a solução seria viabilizar a construção de *colônias-escolas*¹⁹ “[...] como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeitas e desajustadas” (ABE, 1944, p. 531). Freitas (1944a) foi o idealizador do projeto colônia-escola, justificando que: “não basta somente *educar*, somente *povoar* [...] o que é preciso, e sem isso nada se terá feito, é *povoar educando*, ou, o mesmo que vale, é *educar colonizando*” (FREITAS, 1944a, p. 134). Neste sentido, a idealização de modelos de colônias-escolas traria satisfação a tudo e, sobretudo numa concepção mais humana, mais racional, da obra grandiosa que seria de assistência social e a economia agrária. Também, “[...] a colônia lhes dará, além da assistência educativa, a moradia mobiliada, a alimentação, o vestuário, os instrumentos de trabalho e a assistência médica” (Freitas, 1944a, p. 135), características apresentadas que já estavam definidas no Decreto-Lei 3.059 de 1941, que organizou a criação das CAN’s, visto ser esta iniciativa de ensino primário rural condizente com a política de Marcha para o Oeste brasileira e atendendo ao desbravamento das matas e sertões. A temática colônias-escolas foi discutida no 7º item do Congresso Brasileiro de Educação (1942), em seis teses, discutidas por Freitas (1944b), Jardim (1944), Pessoa (1944), Azevedo (1944), Barreiros (1944) e Pereira (1944), que compunham parcela dos intelectuais influentes da época.

Pois a colonização não estava atingindo seu fim, segundo Freitas (1944b), por não saber apresentar os atrativos capazes de conseguir o deslocamento e a fixação do sertanejo ao campo. Para tanto, defendeu que este processo fosse conduzido no sentido de integrar a nacionalidade pelo nível sanitário, econômico e social, por meio de uma grande obra de socialização. Para tanto, “[...] é preciso nacionalizar os nacionais” (AZEVEDO, 1944, p. 553). Nesse contexto a obra de socialização deveria ser compreendida a partir de um sentido integral “[...] visando a um só tempo a *condensação demográfica* e a regeneração do homem pela *assistência educativa*, integrada com a *assistência sanitária* e a *assistência econômica*” (FREITAS, 1944b, p. 542).

A ideia, portanto, era de, por meio da *condensação demográfica*, visar a efetivação da ruralização, “[...] como contrapeso e remédio ao deformado e exagerado urbanismo [...]” (FREITAS, 1944b, p. 542). A assistência educativa deveria atender não só aos sujeitos em idade escolar,

¹⁹ Em nota, Freitas (1944) indica que o tema de colônias-escolas foi originalmente discutido em conferência com os “Amigos de Alberto Torres”, em 6 de março de 1934, sugerindo a criação da primeira escola modelo em Remanso, no Estado da Bahia.

mas a toda a família, sendo que, esta educação seria efetivada por meio dos conceitos agrícolas. A *obra de colonização* e a *obra de educação* seriam realizadas de forma simultânea. Esta proposta, para Freitas, atenderia dois grandes objetivos: o primeiro, referente a núcleos de preparação intensiva e rápida das famílias e, o segundo, como meio de expansão e fixação da obra socializante por meio das colônias-escolas, ou seja, implantadas dentro das colônias agrícolas modelo. Esta proposta vem ao encontro do ruralismo pedagógico instaurado nas décadas anteriores e defendido por diferentes autores, como a ideia de fixação do homem ao campo atrelada a políticas higienistas e assistencialistas vinculadas à educação.

Jardim (1944, p. 545), que era responsável pelo Serviço de Estatística da Educação e da Saúde, discutiu nas teses do Congresso os dados estatísticos do recenseamento de 1940, sendo que, o Brasil teria cerca de “[...] quatro milhões e meio de crianças em idade escolar e mais quatorze milhões de analfabetos [...]”. Para tanto, propôs que se pensasse em um currículo para as zonas rurais do país, que fosse diferente da escola elementar comum, amparada em um currículo tradicional com “[...] mera alfabetização, não basta para as necessidades da educação rural” (JARDIM, 1944, p. 547). Esta diferenciação curricular para a formação do homem do campo também era elemento que rondava os discursos de ruralismo pedagógico no Brasil e, na defesa deste pensamento, vários atores - principalmente o Estado -, visavam a formação específica do agricultor no conhecimento da terra e profissionalização do trabalho.

Pessoa (1944), noutra das teses do Congresso, discutiu que as colônias-escolas valorizariam fisicamente e socialmente a população do *hinterland*, e ali se associaria trabalho disciplinado à educação. Sendo assim, a população em idade escolar receberia o ensino comum na escola regional e a população adulta se beneficiaria pelas noções úteis para o trabalho agrícola, que compensariam a falta de instrução em idade escolar: “A educação dos adultos objetivaria uma preparação primária que se proporcionaria ao *quantum satis* de aplicações úteis à existência num meio social” (PESSOA, 1944, p. 550). Barreiro (1944, p. 559) vê esta educação para crianças e adultos de duas maneiras: “[...] seria de *educação* (para as crianças em idade escolar) e de *reeducação* (para os adultos)”. Percebe-se uma congruência nas teorias e pensamentos sobre a educação e ao meio rural, entre os autores do período, invocando sobretudo a “fixação do homem ao campo”. Um ruralismo pedagógico que vai ao encontro de ideais políticos.

A colônia-escola “[...] deveria ser experimentada largamente em combinação ou preparação de programas de colonização com nacionais.

[...]” (ABE, 1944, p. 72), assim, esta teria um rendimento elevado e pronto como o trabalho dos *colonos-alunos*, com a produção deles em suas glebas próprias. As colônias-escolas apresentavam-se como um fator importante para a solução do problema agrário relacionado à economia. A ideia das colônias-escolas serem um projeto de socialização, de melhoramento do homem e do trabalho com a terra, foi defendida nas teses do Congresso.

As colônias-escolas tinham total sentido ruralista, sanitarista e assistencialista, em que atendiam ao programa patriota do Estado Novo. Segundo Souza (1944) estas ofertariam os cursos de ler, escrever e contar, a partir dos interesses da comunidade, mas também atenderiam a projetos arquitetônicos, de material e formação dos mestres.

Tudo seria no sentido de dar, a par da mais completa educação moral e cívica, às famílias dos colonos, na totalidade de seus membros, desde a criança da escola primária típica rural, de que seria provida a colônia, até o adulto entregue ao amanho e sementeira dos campos, ou ocupado em labores domésticos ou de oficinas, o conhecimento adequado dos meios de defesa da saúde e de incentivo ao progresso no campo. (SOUZA, 1944, p. 530).

Outro aspecto importante sobre a instituição de colônias-escolas, conforme aponta Souza (1944), é a educação moral e cívica das populações dispersas no *hinterland* brasileiro. Desta forma, “não valerá a pena dar-lhes à saúde, a técnica de trabalho remunerador, o sentido do valor da terra e de sua produção, se não lhe incutissem na alma [...] as noções dos deveres que tem cada um para com a Pátria” (SOUZA, 1944, p. 530). A finalidade da educação aos agricultores não estava centrada apenas na questão do trabalho e desenvolvimento econômico, mas também objetivava um sentimento cívico e, conseqüentemente, a inserção de ideologias de “ordem e progresso” no interior do país. Barreiro (1944) deixou claro que as instituições escolas-colônias, seriam ao mesmo tempo políticas, econômicas e educacionais. Sendo que, “a colônia- escola é obra de integração do homem à terra, mas “terra” não apenas como expressão econômica [...] porém como base em que se alicerça a entidade subjetiva da Pátria” (BARREIRO, 1944, p. 559). Desta forma, em torno da colônia-escola, formar-se-iam colônias agrícolas, com pessoal que sempre exigiria novas colônias-escolas, “até o completo domínio do homem sobre a terra e a natureza” (BARREIRO, 1944, p. 560).

1.3 AS “GRANDES” COLÔNIAS AGRÍCOLAS NACIONAIS BRASILEIRAS – CAN’S (1941 – 1948): A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE “MARCHA PARA O OESTE”

O processo de migração para o Brasil tem ocorrido desde a colonização, vista a movimentação de diferentes etnias. No caso da imigração com estrangeiros, até a década de 1850, as terras eram doadas aos imigrantes, que se tornavam pequenos proprietários, por meio da posse. Este contexto só mudou com a aprovação da Lei de Terras (1850) que permitiu a cessão apenas por título de compra. Assim, a partir desse momento, o objetivo passou a ser a criação de Núcleos Coloniais propícios à lavoura, de forma a cultivar cereais e desenvolver o comércio e a agricultura.

Portanto, a história da colonização está localizada no processo de povoamento dos territórios que ainda não estavam ocupados no Brasil. Este deslocamento populacional foi conhecido a partir de dois contingentes: a *imigração* e a *migração*, à primeira competindo a vinda dos estrangeiros e seu assentamento em terras brasileiras e, à segunda, aos nacionais de todo o território, que foram motivados à migrarem por inúmeros fatores, dentre eles a falta de terra para o trabalho e sustento da família. Estes movimentos externos e internos de sujeitos favoreceram o surgimento de Núcleos Coloniais e Colônias em todo o Brasil, dada não só as necessidades dos sujeitos, mas como interesses políticos e econômicos próprios do governo.

Enquanto em uma primeira fase da história da imigração o Brasil favorecia a entrada do imigrante, criando colônias e núcleos coloniais para a instalação destes sujeitos, posteriormente desenvolveu mecanismos de proteção do país e defesa da nacionalidade com os Territórios Nacionais e leis de imigração. Desse modo, constituindo um movimento no território brasileiro, com os processos de migração, ou “ocupação dos vazios demográficos” em prol do desenvolvimento do país com base na industrialização. Este processo ficou conhecido como “Marcha para o Oeste”, a partir da década de 1930.

Os conceitos de colonização e migração têm caráter definidor para o estudo das Colônias Agrícolas Nacionais – CAN’s. Embora na história da humanidade estes fenômenos foram movidos por interesses sociais, culturais, econômicos, políticos e religiosos, no Brasil se deram principalmente por fatores econômicos.

Segundo Lyra (1982), a política de estabelecimento de colônias agrícolas no Brasil iniciou-se em 1808, a partir da promulgação de um decreto por D. João VI, que concedia a cessão de terras a estrangeiros.

Desta forma, as primeiras colônias foram criadas, a partir de 1818, estabelecidas em sesmarias doadas para este fim. Ainda, o autor pontua que “esses estrangeiros se incumbiram de formar as diversas colônias, mas, para essas primeiras experiências, não dispunha ainda o Brasil de uma regulamentação legal que as dirigisse” (LYRA, 1982, p. 6).

Após a Independência (1822), o Brasil passou por um intenso processo organizacional, o qual levou à promulgação e legitimação da primeira Constituição, o Ato Constitucional de 1824. Foi a partir de então que o governo estimulou a implantação de colônias de imigrantes no sul do Brasil, notadamente nas províncias dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. O motivo era as vastas extensões de terras despovoadas. As colônias se caracterizaram em novas formas de povoamento e aproveitamento da terra.

Com a Lei nº 514, de 28 de outubro de 1848, as terras devolutas foram concedidas às províncias em prol da colonização e migração. Este momento é importante para a história, pois foi a partir desta Lei que foram criadas as colônias provinciais e imperiais. A Lei 601, de 18 de setembro de 1850, fixou a “Lei de Terras” da qual estabeleceu uma legislação para o território brasileiro. A Lei aboliu o regime de Sesmarias, e as terras não ocupadas passaram à propriedade do Estado, as quais só poderiam ser adquiridas mediante a compra e as terras ocupadas poderiam ser regularizadas como propriedades privadas. No art. 12º estabeleceu que o Governo reservará das terras devolutas “[...] para a colonização dos indígenas; para a fundação de povoações; abertura de estradas, e quaisquer outras servidões, e assento de estabelecimentos públicos, e para a construção naval” (BRASIL, 1850, art. 12º). Em 1867, com o Decreto nº 3.784, organizou a formação dos núcleos coloniais, em pequenas propriedades de terras. Segundo Lyra (1982, p. 7), as constantes modificações legislativas demonstram que não existia uma direção e objetividade na política de colonização “[...] a qual se caracterizava, no entanto, como uma política permissiva de acesso à terra por parte de imigrantes estrangeiros”.

Wachowicz (1970, p. 30) considera que no Brasil foi organizada uma segunda fase para a colonização, que visava os seguintes objetivos: 1º - Criar núcleos coloniais, principalmente nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, para a produção agrária de subsistência. 2º - Obter numerosa mão de obra para as fazendas de café, notadamente para as de São Paulo. Esta política previu e criou centenas de núcleos coloniais espalhados por toda a extensão territorial brasileira, a fim de ampliar o desenvolvimento econômico pela expansão demográfica. Um

investimento significativo, no final do século XIX, em uma política brasileira chamada “grande imigração”.

A proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, trouxe consigo a Constituição Federal de 1891, que organizou a questão de terras no Brasil. Visto o artigo 65, as terras devolutas passariam ao domínio dos Estados da Federação. Assim, o processo imigratório e organizacional era responsabilidade dos governos estaduais.

Com o advento do século XX, várias Leis e Decretos referentes ao processo de imigração e colonização do Brasil foram promulgados. Foi o caso do Decreto nº 6.455, de 19 de abril de 1907, que estabeleceu no Art. 1º “o serviço de povoamento do solo nacional será promovido pela União, mediante acordo com os Governos dos Estados, empresas de viação férrea ou fluvial, companhias ou associações outras, e particulares, observadas as garantias necessárias à sua regularidade” (BRASIL, 1907, art. 1º).

A primeira Guerra mundial (1914-1919) trouxe várias mudanças quanto ao processo imigratório em todo o mundo, motivo circundado pelas restrições políticas, econômicas e ideológicas. Sendo que o imigrante passou a ter direitos restritos de livre circulação, principalmente no Brasil.

Motivado pela crise econômica, o Governo Provisório (1930) reorganizou as políticas de entrada do estrangeiro no Brasil, criando, em 1931, pelo Decreto nº 19.667, de 4 de fevereiro, o Departamento Nacional do Povoamento, pelo órgão do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que atuava na fiscalização da entrada e povoamento das terras pelos estrangeiros. Além disso, amparou e orientou migrações internas.

A Constituição Federal de 1934 estabeleceu, no artigo 121, incisos 6º e 7º, que a entrada de imigrantes no território nacional sofreria restrições necessárias para a garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante; também ficou “[...] vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena” (BRASIL, 1934, art. 121º). O Decreto Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, ampliou as restrições da entrada de imigrantes e suspendeu a entrada de indivíduos de determinadas raças ou origens. Sendo que, no artigo 39, estabeleceu que nenhum núcleo ou colônia seria constituído por estrangeiros de uma única nacionalidade. Estas questões foram fortemente marcadas pelo nacionalismo exacerbado, a proibição do ensino na língua vernácula e a apropriação de diferentes culturas que não fossem as brasileiras.

O Decreto nº 3.691, de 6 de fevereiro de 1939, regulamentou o Conselho de Imigração e Colonização, que outrora fora instituído pelo Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, subordinado diretamente ao

Presidente da República. As legislações criadas restringiram ainda mais a entrada do imigrante. O processo imigratório, iniciado em 1808 como uma política demográfica de incitação ao saneamento das necessidades da lavoura, tornou-se inconsistente, já que, atendeu somente as características de povoamento. Fator este, próprio do processo de desinchaço da zona urbana, ou realocação das massas para o interior do Brasil.

Na década de 1940 a organização política e econômica do país foi reformulada, visto diferentes estratégias para o sistema de colonização, principalmente no que competia à migração interna e à ocupação das terras devolutas por nacionais. Nessa ambiência, Vargas viu na política de “Marcha para Oeste”²⁰ brasileira atributos que vinham ao encontro dos objetivos delineados por seu governo. Objetivos estes que superavam as tentativas de organização histórica para o fim de ocupação das terras e desbravamento do Brasil. Então, Vargas delineou objetivos claros em prol da colonização por nacionais das terras devolutas, organizando a legislação e ampliando os ideais de sucesso na busca pelo progresso.

Para tanto, fixou as bases legais para a organização dos Núcleos pelo Decreto-Lei nº 2.009, de 9 de fevereiro de 1940. O referido Decreto “[...] dá nova organização aos núcleos coloniais”, dessa forma caracterizou no art. 1º que o “Núcleo Colonial é uma reunião de lotes medidos e demarcados formando um grupo de pequenas propriedades rurais” (BRASIL, 1940, art. 1º). A formação e organização dos núcleos coloniais poderia ser criada pela União, Estados, municípios e por empresas de viação férrea ou fluvial, companhias, associações ou particulares (BRASIL, 1940, art. 3º). Sendo que, o art. 3º estabeleceu o direito do Ministério da Agricultura de inspecionar os núcleos criados por qualquer órgão mencionado acima, mesmo que estes não tivessem recebido auxílio oficial, estabelecendo normatização do Decreto 3.010, de 20 de agosto de 1936. Estas orientações trouxeram a União a par de todo o processo migratório e imigratório, no que competia à ocupação de terras, que poderiam ocorrer no Brasil, vista a legislação referente ao estrangeiro.

²⁰ Devemos caracterizar que a “Marcha para Oeste”, a qual nos referimos neste trabalho, se caracteriza pela política de Vargas nas décadas de 1930 e 1940; embora alguns estudiosos entendam a “Marcha” como fenômeno desde o processo de colonização do Brasil e dos bandeirantes, o presente estudo se localiza nas delimitações da Primeira República e do Estado Novo.

O Decreto-Lei 2.009, de 1940, frisou em seu art. 4º que os núcleos coloniais seriam estabelecidos em zonas rurais com as seguintes condições:

- a) situação climática e condições agrológicas exigidas pelas culturas da região;
- b) constituição física e composição natural que representem os tipos principais de terras apropriadas às culturas da região;
- c) localização em ponto próximo de centro de população servida por estrada de ferro, rodovia ou companhia de navegação;
- d) salubridade;
- e) existência de cursos permanentes d'água ou sistema de açudagem para irrigação e outros misteres agrícolas;
- f) área nunca inferior a mil hectares de terras de culturas ou cultiváveis, salvo casos especiais em que seja conveniente o aproveitamento de terras da União. (BRASIL, 1940, art. 4º).

Estabelecidas estas normativas para a localização do núcleo, este deveria ser demarcado, ou seja, feita a divisão dos lotes, e submetido à aprovação do Ministro um plano geral. Além da demarcação dos lotes, o núcleo deveria prever, além de residências para o pessoal técnico - administrativo e para os trabalhadores, campos de demonstração experimental, destinados à cultura própria da região, pequenas oficinas de trabalho com ferro e madeira, serviço médico e farmacêutico, cooperativas de venda, consumo, crédito e escolas para o ensino rural, de acordo com programas advindos da Superintendência do Ensino Agrícola (BRASIL, 1940, art. 7º). O objetivo era criar um núcleo populacional autossuficiente de produção e acompanhamento humano, de caráter moderno e que atendessem as necessidades dos sujeitos, pois assim os sujeitos não sairiam do núcleo de colonização para buscar novas perspectivas, principalmente na zona urbana, que já contava com um aglomerado de trabalhadores. Sanando-se as necessidades básicas do sujeito quanto à alimentação, moradia, saúde e educação, esse poderia estar disposto a trabalhar em seus lotes e produzir além da subsistência. A intencionalidade no projeto de colonização era clara: o Governo ofertava serviços mínimos gratuitos no atendimento das necessidades básicas dos sujeitos e fixava-os à terra em prol do ajustamento econômico do país. O jornal “A Manhã”, em 7 de dezembro de 1949, trouxe as definições sobre as condições oferecidas pelo Governo, que

levou ao homem do campo “[...] a assistência do que carece para fixar-se na gleba e assim contribuir para o engrandecimento da Pátria. As Colônias Agrícolas Nacionais afastam do homem rural a miragem da vida nas grandes cidades” (A MANHÃ, 7 dez., 1949, p. 5).

A agricultura deveria ser a alavanca de produção da matéria-prima e/ou de exportação, para o progresso do país. O jornal “A Manhã”, em matéria de 17 de fevereiro de 1944, afirmou que a Lei visou dar ao brasileiro aquilo que ele necessitava para viver de modo digno, sendo: “[...] trabalho, terras, moradia, sementes, adubos, instrumentos da lavoura, assistência médica, farmacêutica e hospital e também assistência técnica” (A MANHÃ, 17 fev., 1944, p. 3). Para tanto, frisou ainda que esperava que o trabalhador se identificasse com a Lei e fosse um bom trabalhador, um bom cidadão e exemplar chefe de família.

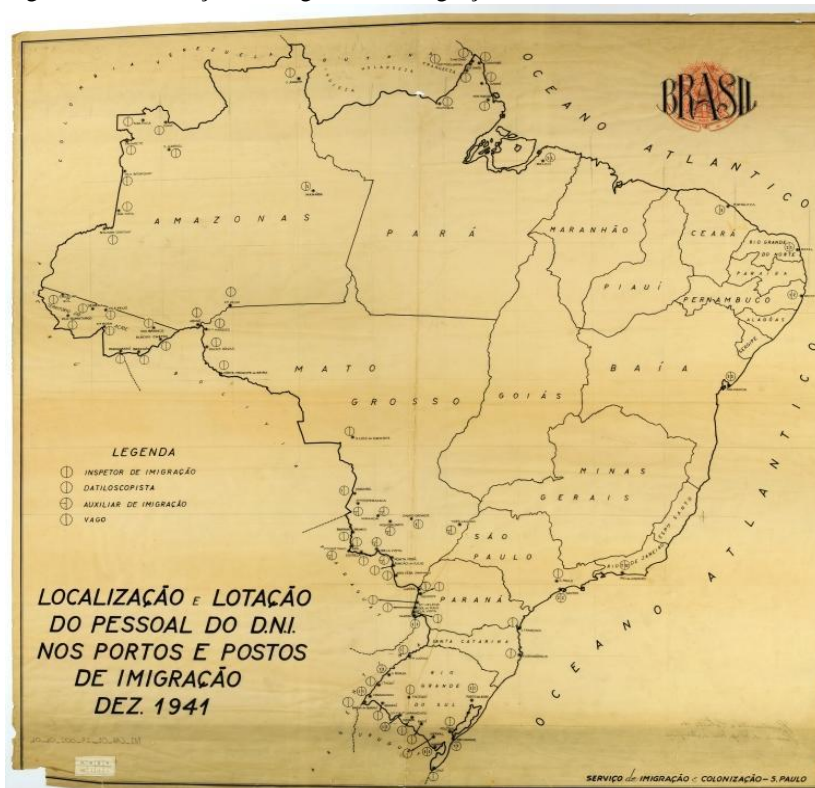
Ainda o Decreto-Lei 2.009 traz no art.14º que os lotes rurais dos núcleos seriam distribuídos individualmente para nacionais e estrangeiros, desde que ambos quisessem se dedicar à agricultura. Os lotes poderiam ser vendidos mediante autorização, por preços compatíveis ao mercado. Porém, caberia ao colono a obrigação da produção e da limpeza. O art. 21º determinou que “[...] poderão ser mantidos armazéns ou depósitos de gêneros alimentícios e outros, de primeira necessidade, para garantia do abastecimento da população, a preços módicos, por meio de cooperativas” (BRASIL, 1940, art. 21º). O art. 28º estabeleceu as vantagens dadas aos colonos agricultores no núcleo:

- a) alimentação gratuita, durante três primeiros dias da chegada ao núcleo;
- b) trabalho a salário ou empreitada, em obras ou serviços do núcleo, durante o primeiro ano a partir do dia da chegada do colono ao núcleo;
- c) assistência médica gratuita até a emancipação do núcleo;
- d) dieta e medicamentos, plantas, sementes, adubos, inseticidas, fungicidas e ferramentas agrícolas, gratuitos durante o primeiro ano a contar da data da chegada do colono ao núcleo;
- e) empréstimo, durante o primeiro ano da chegada ao núcleo, de máquinas e instrumentos agrícolas e de animais de trabalho;
- f) transporte da estação ferroviária, porto marítimo ou fluvial até a sede do núcleo. (BRASIL, 1940, art. 28º).

Ainda, a emancipação dos núcleos coloniais seria declarada pelo Governo, quando expedidos todos os títulos definitivos das propriedades. Sendo que, este emancipado, ficaria integrado à vida autônoma do respectivo município.

O Departamento Nacional de Imigração – DNI, juntamente com o Ministério da Agricultura, passou a mapear e construir bases em algumas áreas nacionais. Em um primeiro momento, esta política criou Territórios Federais com o objetivo de proteção e defesa da fronteira, haja vista a existência de legislação imigratória dificultando a entrada do imigrante no país, políticas estas que faziam cumprir o papel de um governo nacionalista. Estas bases se assentaram, principalmente, nas regiões de fronteira e nos portos, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Localização dos Agentes de Imigração - 1941



Fonte: MUSEU DA IMIGRAÇÃO, 1941.

A partir do projeto de proteção da fronteira e dos portos, existiu um movimento populacional interno, e foi neste processo de “desbravamento” das terras interioranas que se delineou a “Marcha para o Oeste”. De fato, um projeto de ocupação das terras devolutas ou dos “vazios demográficos”, em prol do progresso da economia, a partir da ressignificação da agricultura. Nas suas origens, a política de “Marcha para o Oeste” foi uma organização norte-americana e eclodiu na segunda metade do século XIX nos Estados Unidos. A finalidade de tal política foi ampliar as fronteiras do Estado, atendendo objetivos educacionais, sociais, econômicos e políticos. A política de “Marcha para o Oeste” brasileira não foi diferente, se constituindo a partir das finalidades alcançadas pela “Marcha para Oeste” norte-americana. Segundo Oliveira (2007, p.27):

A “Marcha para o Oeste” foi uma ação governamental na tentativa de ocupar e explorar as áreas menos povoadas, distribuindo melhor a população brasileira que se concentrava principalmente no litoral do país. Dessa forma as terras até então “improdutivas” seriam mais bem aproveitadas, havendo uma maior distribuição da população e reduzindo a concentração em determinadas regiões.

A autora caracterizou o movimento como “novas bandeiras”, empregando novas tecnologias para o desbravamento. Levou a linha telegráfica e abriu estradas de rodagem que facilitavam a conquista do Oeste. Sendo que estas ocorreram “[...] num outro ambiente cultural, cujo objetivo é tomar posse efetiva das terras encontradas” (OLIVEIRA, 2007, p. 25). Desta forma, se configurou uma nova visão de expansão demográfica “[...] como um movimento da nação à procura do alargamento do território nacional e do aumento da produtividade, com a ideia de conquista do espaço físico que irá gerar maior riqueza para o país” (OLIVEIRA, 2007, p. 26).

Araújo (2012, p. 39) destacou que “essa marcha expressava uma retomada do ideal bandeirante, do qual Vargas compartilhava e experimentava ao percorrer o interior do Brasil [...]”, assim, também assinalou a Fronteira “[...] como mito construtor da brasilidade, significância essa que legitima o ideário nacionalista do governo Vargas”. Conforme discurso apresentado por Vargas em 1941, ressaltando o papel então atribuído à ampliação dos territórios ocupados e à importância das populações “sertanejas”:

Ao Estado Novo cabe, sem dúvida, a missão de resgatar a dívida de 400 anos, a que aludia o grande escritor intérprete da alma dos sertões, contraída pelos homens do litoral com os habitantes das terras altas, descendentes esquecidos dos desbravadores e pioneiros que dilataram meridianos e ampliaram os horizontes pátrios. E, assim, o sertanejo, confiante no futuro, será como a árvore que mergulha raízes em terra fértil e dadivosa. A redenção dos sertões e a revalorização da Amazônia são capítulos essenciais do programa traçado pelo Governo, para dar ao Brasil a prosperidade e a cultura que merece. É essa a cruzada nova para a qual convoco as energias nacionais. (VARGAS, 1987, p. 262).

A política proposta pelo Governo Federal, sob a presidência de Getúlio Vargas, passou a incentivar o processo de ocupação dos espaços demográficos, mediante o estímulo à migração em diferentes regiões do Brasil. Por detrás disso, existiram interesses políticos, não somente ligados à ocupação das referidas áreas, mas intenções providas do deslocamento de mão de obra para o trabalho da terra e movimentação do mercado, por meio das matérias agrícolas. Para efetivar esta política, criou Colônias, Núcleos Coloniais e Territórios em todo o Brasil.

Velloso (1987, p. 19) aponta que a Era Vargas foi o período em que se apostou e controlou a montagem da propaganda sistemática do governo, que se destinava [...] a difundir e popularizar a ideologia do regime junto às diferentes camadas sociais. Para tanto criou o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, que estava diretamente subordinado ao Governo. Assim, esta entidade abarcava os setores de divulgação, rádio fusão, teatro, cinema, turismo e imprensa. Suas principais incumbências eram: centralizar a propaganda interna e externa, censurar o teatro, cinema, esporte, manifestações cívicas, festas patrióticas, exposições, concertos e conferências (VELLOSO, 1987, p. 20). Algumas organizações culturais destacadas no período vão ser incorporadas pelo governo, como é o caso da Rádio Nacional (1940) e dos Jornais “A Manhã” (RJ) e “A Noite” (RJ).

Tais políticas difundiram entre a população a representação de Vargas como “pai dos pobres”, sendo sua imagem perpetuada em bustos e monumentos construídos nas Colônias. Pois o “grande chefe”, demonstrava em seus discursos “preocupação com o povo” e a organização de um pseudo “Estado Democrático”, levando ao convencimento do povo. Em discurso, Vargas acende esta afirmativa:

Trabalhadores do Brasil! Quero que o povo seja os olhos e os ouvidos do governo. As portas da Presidência da República estão abertas aos vossos conselhos, críticas e reclames. Não sou mais de que o representante e porta-voz das massas trabalhadoras unidas em torno da bandeira de luta e de esperanças que juntos desfraldámos. (VARGAS, 1951, p. 18).

Com a propaganda ao seu favor, tornou-se fácil para Vargas incutir a política de “Marcha para o Oeste”. E mesmo nas zonas de maior distância localizadas no interior do Brasil, objetivou a chegada e difusão do rádio, do acesso aéreo, fluvial, ferroviárias e das estradas de rodagem, trazendo informação e comunicação às áreas nacionais mais rarefeitas do ponto de vista populacional.

O jornal “O Dia”, na edição de 9 de julho de 1941, indicou que “pensando no progresso do Brasil”, o governo tem desenvolvido atividades governamentais em prol de uma “[...] função social efetiva à terra brasileira, beneficiando-se a nossa riqueza com o sábio aproveitamento de zonas que só agora vão integrar na economia nacional” (O DIA, 9 jul., 1941, p. 2). Estas zonas mencionadas seriam os sertões interioranos que a política de “Marcha para o Oeste” iria desbravar, em prol do progresso da Nação. Na verdade, o que se evidenciou foi que o governo viu nas terras brasileiras “não desbravadas” a possibilidade de alavancar a economia por meio da produção agrícola.

Em discurso proferido em 1941, Vargas fez indicativos da ocupação dos territórios do Amazonas, Goiás e Mato Grosso, em que ocasionalmente foram criadas as primeiras “grandes” Colônias, entre os anos de 1941 e 1943.

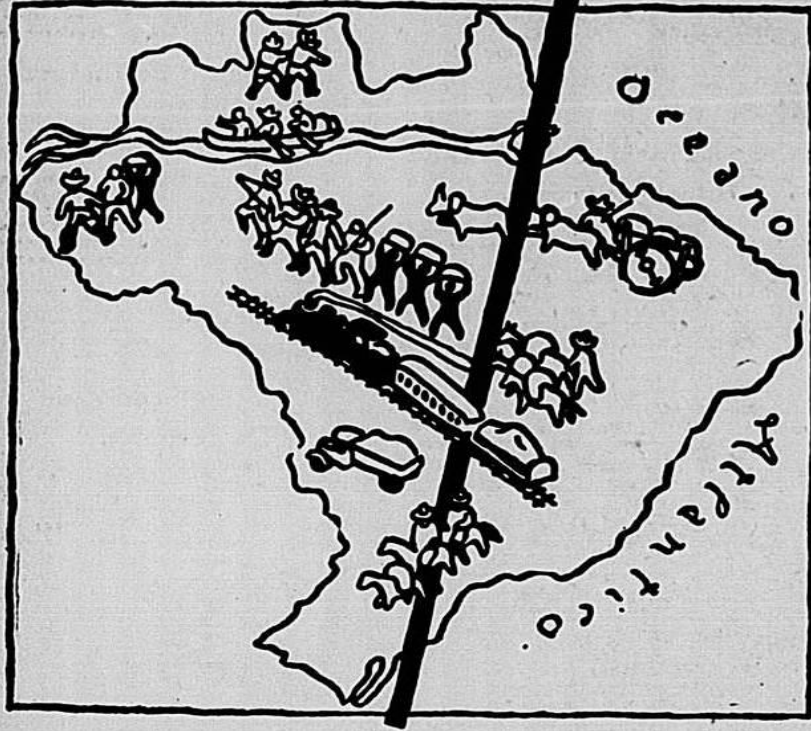
Não é possível mantermos anomalia tão perigosa como a de existirem camponeses sem gleba própria, num país onde os vales férteis, como a Amazônia, permanecem incultos e despovoadas de rebanhos extensas pastagens, como as de Goiás e Mato Grosso. É necessário à riqueza pública que o nível de prosperidade da população rural aumente, para absorver a crescente produção industrial; é imprescindível elevar a capacidade aquisitiva de todos os brasileiros — o que só pode ser feito aumentando-se o rendimento do trabalho agrícola. (VARGAS, 1987, p. 261; 262).

Portanto, o objetivo da “Marcha para o Oeste” brasileira foi efetivado mediante a criação de “grandes” Colônias Agrícolas Nacionais (CAN`s), que expressavam a ocupação dos territórios, o assentamento dos colonos e a produção agrícola, em um sistema interligado e organizado, subordinado diretamente ao Ministério da Agricultura e à presidência. Para tanto, Vargas, em discurso de 1941, frisou os ideais da “Marcha para o Oeste”, sublinhando as benesses concedidas aos colonos e os avanços que seriam conseguidos com o trabalho persistente:

Com esse intuito é que se empenha o Governo Nacional em fixar no campo os brasileiros animosos, reunindo-os em núcleos de colonização e amparando-os convenientemente, nada lhes pedindo além da disciplina de um trabalho metódico e persistente. O lote de terra já lavrada, a casa de moradia da família, sementes, instrumentos agrários, escolas profissionais e assistência médico-sanitária serão postos à sua disposição, gratuitamente, e sobre o fruto do seu trabalho nenhum ônus pesará, abolidos impostos, taxas e tributos, até que as colônias, florescentes e prósperas, se emancipem da proteção governamental. (VARGAS, 1987, p. 262).

O Jornal “A Manhã”, de 16 de agosto de 1941, expressou em imagem a política de “Marcha para o Oeste” e os ideais econômicos expressados pelo governo. A figura apresentada a seguir foi reproduzida naquele periódico em uma série de matérias que se remetiam a pensar sobre a “Marcha para o Oeste” brasileira, a conquistas dos sertões nacionais e a instalação e progressivo sucesso das “grandes” Colônias Agrícolas Nacionais. Em análise das edições do jornal “A Manhã”, foi perceptível que o tema “Marcha para o Oeste” tinha uma coluna especial em diversas edições, utilizando como introdução da matéria a figura representada a seguir.

Figura 2 - Representação da “Marcha para o Oeste” na década de 1940



Fonte: A MANHÃ, 5 out., 1941, p. 9.

A imagem sugere a ocupação de todos os “cantos do Brasil” em uma atividade laboral, em terras afastadas da faixa litorânea, seja esta de exploração dos sertões por meio do trabalho com a terra, plantio, ou mesmo pelo uso de maquinários modernos. Há também a composição de um trem, evidenciando a questão do progresso levado adiante pela ferrovia. Mas, para tanto, as terras precisavam ser povoadas. O desbravamento das matas interioranas e longínquas, além dos motivos políticos e econômicos em torno do processo migratório, necessitava de desenvolvimento nas vias fluviais, ferroviárias e a abertura de estradas de rodagem para o escoamento da produção agrícola. O mesmo jornal “A Manhã”, em 7 de dezembro de 1949, evidenciou o processo de recebimento de “[...] equipamentos indispensáveis à abertura e construção de estradas, produção de energia elétrica e transporte dos produtos. E estão trabalhando com verdadeiro entusiasmo, aperfeiçoando à labuta do campo, tranquilos em suas terras de lavoura” (A MANHÃ, 7 dez., 1949,

p. 5). A imagem ainda representou o desenvolvimento de todo o país por meio do trabalho, em que a linha preta destacada sugere a preocupação do Governo no desenvolvimento e ligação de “Norte a Sul” do país.

Já o jornal “A Noite”, edição de 18 de março de 1943, sob título “*Marcos de civilização nos sertões distantes: a colonização agro-industrial conduzida pelo ministro da agricultura*” (p. 3) trouxe indicativos sobre os projetos do governo em relação à colonização e ao processo de instalação das Colônias. Indicou o objetivo primordial de “[...] levar a civilização aos mais afastados rincões do país [...]”, declarou que era uma difícil tarefa, mas necessária, pois “[...] nos sertões longínquos lá onde o primitivismo ainda domina todas as atividades do homem, não somente a de produção, mas até a de proteção de sua própria saúde” (A NOITE, 18 mar., 1943, p. 3).

O ministro da pasta da agricultura indicou ao jornal “A Noite” que “[...] é condição de êxito dos nucleamentos da população no interior à industrialização e esta sob forma de cooperativa, crescendo-se restarão aos lucros da exploração da terra os proventos da indústria” (A NOITE, 18 mar., 1943, p. 3). Desta forma, fica claro que os objetivos não estavam somente no que diz respeito ao bem-estar populacional, mas condizia com aspectos voltados à industrialização do país. Isso pode ser evidenciado pelo discurso apresentado pelo jornal “A Manhã” em 7 de dezembro de 1949, quando sugere que a preocupação do Governo, “[...] consiste na execução de um programa de assistência técnica, financeira, educacional e sanitária dentro de cada Colônia, de maneira que os colonos e suas famílias se elevem a um padrão de vida mais satisfatório” (p. 5). Desta forma, acrescenta que “[...] os modestos agricultores das Colônias [...] vem sendo providos de utensílios e instrumentos destinados à execução de suas tarefas, inclusive a industrialização das matérias-primas produzidas” (A MANHÃ, 07 dez., 1949, p. 5). O Estado fornecia a terra, os instrumentos agrícolas para o trabalho e os insumos para o plantio. Cabia ao migrante, trabalhar!

O jornal “A Manhã” apresentou uma visão sobre a diferenciação dos projetos migratórios e de desbravamento: “[...] no período anterior marchamos ao longo do litoral ou ficamos tão próximos dele quanto possível. Agora avançamos para o coração do Brasil” (A MANHÃ, 17 fev., 1944, p. 3), desta forma, o projeto de grandes Colônias Agrícolas representava “[...] o espírito da “Marcha para o Oeste”. E a marcha já se iniciou tendo a planeja-la e dirigi-la, a executa-la e a estimula-la quantos delas participem [...]” (A MANHÃ, 17 fev., 1944, p. 3),

Os jornais operavam em um sistema de cooperação e disseminação ideológica dos objetivos do governo, em prol do mantimento hegemônico

e convivência com o desenvolvimento dos processos agroindustriais, trazendo à população uma compreensão da “Marcha para o Oeste” enquanto um programa de assistência técnica, financeira, educacional e sanitária, às pessoas que ainda não tinham esse acesso. Como na edição do jornal “A Manhã”, de 17 de fevereiro de 1944, que tratou sobre “*A fundação de colônias agrícolas no interior do país: métodos atuais de estabilização do trabalhador no amanhã e posse da terra*”, no qual se enfatizou o “desbravamento” das terras interioranas na perspectiva de que “[...] as colônias agrícolas assinalam o período atual de posse plena da nacionalidade no uso e gozo das suas riquezas materiais e das próprias qualidades étnicas individuais” (A MANHÃ, 17 fev., 1944, p. 3).

O governo de Dutra, após o ano de 1945, continuou mantendo as Colônias Agrícolas e criando outras em prol do desenvolvimento e colonização do país. O jornal “A Manhã” apresentou a matéria sob o título: “*Assistência ao homem do interior para fixar-se na gleba: Execução de um programa de assistência técnica, financeira, educacional e sanitária dentro de cada colônia*” que visou contribuir para o entendimento que as Colônias representavam para o governo, relacionado à fixação humana na terra, com a oportunidade de sua aquisição, seja por brasileiros, seja por estrangeiros:

As Colônias Agrícolas Nacionais destinam-se a receber e fixar contingentes humanos aptos para os trabalhos agro-pecuários. Nessas Colônias, tanto os agricultores patrícos como os provenientes das correntes imigratórias alienígenas encontram oportunidades excepcionais para obtenção da propriedade rural, em terras dotadas das condições requeridas pelas mais diversas culturas. (A MANHÃ, 7 dez., 1949, p. 5).

Quando ao processo de povoamento do interior do Brasil e à criação das Colônias Agrícolas Brasileiras em uma orientação política e econômica do governo, estas não se restringiram apenas a isso. Segundo Vargas em discurso apresentado em 1944, “o programa administrativo das novas unidades criadas resume-se em sanear, povoar e educar [...]” (VARGAS, 1944, p. 18). Sendo que estas medidas consideradas elementares para o fortalecimento político e econômico. O entendimento para os itens *sanear, educar e povoar* eram entendidos pelo governo da seguinte forma:

SANEAR – criar centros de puericultura e de educação sanitária; orientar e acudir realmente, por

uma assistência social desvelada e completa, aos núcleos esparsos de população;

EDUCAR – criar escolas, não só para alfabetizar, como para despertar o interesse pelo trabalho da terra, estabelecendo o ensino profissional necessário à aprendizagem das pequenas indústrias e do artesanato; enfim, valorizar o esforço dos habitantes dessas regiões, tornando-o remunerativo e formando cidadãos conscientes dos seus direitos e dos seus deveres para com a Pátria.

POVOAR – colonizar, distribuir a brasileiros as terras ainda incultas, de modo a gerar núcleos compactos e ativos que sejam sentinelas avançadas da Nação; construindo estradas de ferro e de rodagem, estabelecendo linhas aéreas de transporte, telégrafos e telefones, teremos ligado regiões quase isoladas aos centros de produções e cultura do litoral e do centro, facilitando assim, o intercâmbio de todos os produtos nacionais. (VARGAS, 1944, p. 270).

Desta forma, além de cumprir com os objetivos políticos e econômicos do governo, as “grandes” colônias agrícolas se utilizaram da educação escolar e profissional como aporte para se chegar a estes objetivos. Estas questões serão vistas com maior profundidade nos capítulos subsequentes.

1.3.1 As Oito “Grandes” Colônias Agrícolas Brasileiras

O Decreto-Lei 2009 de 1940 fortaleceu as discussões sobre a criação de Colônias Agrícolas Nacionais. Tais debates levaram à promulgação do Decreto-Lei nº 3.059, de 1941, que regulamentou, por intermédio do Ministério da Agricultura, a criação e instalação de “grandes” Colônias Agrícolas Nacionais, as quais teriam o objetivo de fixar e receber proprietários rurais e assentá-los em lotes gratuitos disponibilizados.

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 3.059 de 1941, dispôs “[...] sobre a criação de Colônias Agrícolas Nacionais”, no art. 1º considerando: a criação pela união de “grandes Colônias Agrícolas Nacionais” – as quais seriam destinadas a receber e fixar, como proprietários rurais, cidadãos brasileiros reconhecidamente pobres, aqueles que revelassem aptidões para os trabalhos agrícolas (BRASIL, 1941, art. 1º). Para tanto, todas as

despesas decorrentes da fundação, instalação e manutenção das colônias seriam custeadas pela União, com créditos destinados para este fim.

O art. 2º da mesma legislação estabeleceu que as grandes Colônias fossem criadas por decreto executivo e fundadas em glebas de terras que atendessem as seguintes condições: “a) situação climática e condições agrológicas exigidas pelas culturas da região; b) cursos permanentes d’água ou possibilidade de açudagem para a irrigação” (BRASIL, 1941, art. 2º). Previa, também, a existência de quedas d’água para a produção de energia elétrica. Note-se que tais requisitos não fugiram das orientações já estipuladas no Decreto-Lei 2.009, de 1940, para os núcleos coloniais.

Após a escolha da região para a fundação da Colônia, esta deveria respeitar o artigo 4º, que definiu a elaboração de um plano geral de colonização e orçamento, que seria enviado para a aprovação do Presidente da República. O plano deveria respeitar questões como o tamanho do lote, a preservação florestal e das “belezas naturais da região”, assim como da flora e fauna locais:

1º A área do lote variará de 20 a 50 hectares.

2º Tratando-se de regiões de florestas naturais, em cada lote será mantida uma reserva florestal não inferior a 25 % da sua área total.

3º Sempre que possível será mantida uma grande reserva florestal típica da região, em torno da colônia.

4º Na elaboração do plano geral de colonização, serão respeitadas as belezas naturais da região, bem como cuidar-se-á da proteção à sua flora e fauna. (BRASIL, 1941, art. 4º).

O Decreto-Lei nº 3.059, de 1941, no artigo 6º estabeleceu que “na sede da colônia seria fundado um aprendizado agrícola destinado a ministrar aos filhos dos colonos instrução rural adequada” (BRASIL, 1941, art. 6º), sendo que este aprendizado seria caracterizado por “[...] oficinas para trabalhos de ferro, madeira, couro, etc., onde os colonos e seus filhos farão aprendizagem desses misteres necessários ao homem rural” (BRASIL, 1941, art. 6º). Já o artigo 8º reafirmava, ainda, o compromisso das colônias com a educação dos filhos dos colonos, estabelecendo: “Serão mantidas ainda escolas primárias para alfabetização de todas as crianças em idade escolar” (BRASIL, 1941, art. 8º).

Tal Decreto-Lei evidenciou os benefícios e orientações concedidas aos colonos instalados. No Artigo 9º, consta: “Os colonos serão reunidos

em cooperativas de produção, venda e consumo” (BRASIL, 1941, art. 9º). E no Artigo 10: “Em cada lote será construída pequena casa para residência do colono e sua família, do tipo mais conveniente à região” (BRASIL, 1941, art. 10º). O artigo 12º previu que os lotes ou quaisquer benfeitorias nele existentes seriam concedidos gratuitamente, observando o seguinte:

- a) O colono terá, o domínio útil do lote, nele residindo e recebendo, para a sua exploração agrícola, sementes e material agrário mais urgente;
- b) De acordo com a região e possibilidade de escoamento da produção agrícola para os centros de consumo, será marcado o prazo em que o lote deverá ser utilizado agricolamente em condições satisfatórias de técnica e extensão;
- c) Findo o prazo a que, se refere o item anterior e preenchidas as demais condições constantes deste decreto-lei, o colono receberá em plena propriedade o lote a casa e o material agrícola em seu poder, independentemente de qualquer pagamento. (BRASIL, 1941, art. 12º).

Ao final, resultaria a posse do lote ao colono que empreendeu e atendeu às exigências governamentais. Quanto aos benefícios que poderiam ser concedidos a partir da data de instalação do colono ao núcleo, temos ainda salário ou equivalente, assistência médica e farmacêutica, empréstimo de máquinas, equipamentos e animais e ainda transporte pelos modais disponíveis na região:

- 1) trabalho a salário ou empreitada em obras ou serviços da colônia, pelo menos durante o primeiro ano;
- 2) assistência médica e farmacêutica e serviços de enfermagem até a emancipação de colônia;
- 3) empréstimo, durante o primeiro ano de localização na colônia de máquinas e instrumentos agrícolas e de animais de trabalho;
- 4) transporte da estação ferroviária, porto marítimo ou fluvial até a sede da colônia. (BRASIL, 1941, art. 13º).

Dentre outras questões apresentadas pelo Decreto-Lei estava a não distribuição de lotes que possuíam riquezas naturais que poderiam ser exploradas pelo coletivo, que não poderiam ser cobrados impostos ou taxas sobre o lote enquanto a Colônia não estivesse sido emancipada e

que os lotes seriam rurais e urbanos. O artigo 20º previa que os lotes rurais seriam concedidos a cidadãos brasileiros “[...] reconhecidamente pobres, desde que revelem aptidão para os trabalhos da agricultura e se comprometam a residir no lote que lhes for concedido” (BRASIL, 1941, art. 20º). Note-se, portanto, um recorte de renda como condição para integrar a população a ocupar e trabalhar numa colônia agrícola. Garantiu, ainda, que excepcionalmente poderiam ser concedidos lotes “[...] a agricultores estrangeiros qualificados que, por seus conhecimentos especiais dos trabalhos agrícolas, possam servir como exemplo e estímulo aos nacionais”, incluindo os imigrantes no contingente eventualmente necessário ao projeto colonizador (BRASIL, 1941, art. 20º).

Já o artigo 24 normatizou a exclusão do colono pelos seguintes aspectos de conduta:

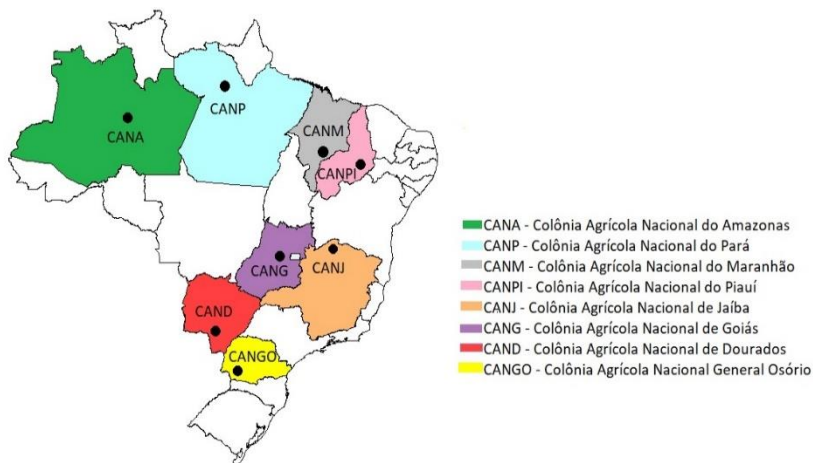
- a) **Deixar de cultivá-lo** dentro dos prazos estabelecidos para cada colônia, salvo motivo de força maior, devidamente comprovado, à juízo da administração da colônia;
- b) **Desvalorizar o lote**, explorando matas sem o imediato aproveitamento agrícola do solo e o respectivo reflorestamento, em desacordo com o plano previamente aprovado;
- c) **Por sua má conduta** tornar-se elemento de perturbação para a colônia. (BRASIL, 1941, art. 24º, grifos nossos).

Por fim, a Colônia seria emancipada quando os lotes fossem definitivamente ocupados e o colono tivesse recebido a posse definitiva. A partir do Decreto-Lei 3.059 e sob orientação do Decreto-Lei, 2.009 de 1940, foi iniciado o processo de criação e instalação de “grandes” Colônias Agrícolas Nacionais. O Jornal “A Noite” destacou a repercussão na criação das Colônias em todo o Brasil.

Teve grande repercussão em todo o país a resolução governamental de criar várias colônias agrícolas no interior do nosso território. Com as obras já em andamento da grande colônia agrícola de Goiás deu o governo à execução desse programa que assim se desenvolve com rapidez e eficiência. (A NOITE, 7 maio, 1941, p. 2).

Ao todo foram criadas oito grandes Colônias Agrícolas Nacionais, entre os anos de 1941 a 1948. As mesmas estavam assim localizadas nas terras brasileiras:

Figura 3 - Localização das Colônias Agrícolas Nacionais (CAN`s) década de 1940



Fonte: Organizado pela autora a partir dos Decretos de criação das Colônias.

O quadro a seguir apresenta a data de criação de cada uma das oito grandes Colônias Agrícolas, bem como sua localização. Também indica a quantidade de assentados e a data de sua emancipação.

Quadro 2 - As Oito Grades Colônias Agrícolas Nacionais

| Colônia Agrícola Nacional (CAN) | Decreto/ano de criação | Município de localização | Número de assentados | Emancipação |
|---|------------------------------|---|----------------------------|-------------|
| Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG | Decreto 6.882 de 19/02/1941 | Mata de São Patrício | 36.672 | 1953 |
| Colônia Agrícola Nacional do Amazonas | Decreto 8.506 de 30/12/1941 | Municípios de: Manaus, Manacapuru e Codajás | * | * |
| Colônia Agrícola Nacional do Maranhão | Decreto 10.325 de 27/08/1942 | Município: Barra do Corda | 1.943 | 1955 |
| Colônia Agrícola Nacional do Pará | Decreto 5.240 de 10/02/1943 | Município: | * | * |
| Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO | Decreto 12.417 de 12/05/1943 | Gleba Missões e Chopim | 15.284 (2.725 famílias) | 1957 |
| Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND | Decreto 5.941 de 28/10/1943 | Território Federal de Ponta Porã | * | 1959 |
| Colônia Agrícola Nacional do Piauí | Decreto 16.780 de 10/10/1944 | Município: | * | * |
| Colônia Agrícola Nacional de Jaíba | Decreto 25.547 de 21/09/1948 | Município: de Manga Vale do Rio São Francisco | 1.500 (famílias) | * |

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos Decretos de criação das Colônias e documentação.

*Dados não localizados.

As questões relacionadas à colonização e imigração tiveram várias mudanças. As legislações referentes aos processos migratórios, relacionados à colonização, passam a ser subordinadas aos órgãos do Governo Federal em suas áreas específicas. Então, em 1954 criou-se o Instituto Nacional de Imigração e Colonização – INIC, pela Lei nº 2163, de 5 de janeiro de 1954 (BRASIL, 1954), vinculado ao Ministério da Agricultura (MA).

Conforme a Lei nº 488, de 15 de novembro de 1948, e o Diário Oficial da União de 1945, as Colônias criadas no Brasil e seus respectivos administradores, foram: Colônia Agrícola Nacional do Amazonas - Feri Orstni de Lacerda; Colônia Agrícola Nacional de Dourados-Jorge Coutinho Aguirre; Colônia Agrícola Nacional de General Osório - Eduardo Virmond Suplicy; Colônia Agrícola Nacional de Goiás - Bernardo Salão Carvalho de Araújo; Colônia Agrícola Nacional do Pará não identificado; Colônia Agrícola Nacional do Maranhão não identificado e Colônia Agrícola Nacional do Piauí - José Augusto de Oliveira Gusmão (BRASIL, 1948).

A seguir serão apresentadas, em breves aspectos, a organização e educação escolar, com base em fontes da imprensa e bibliografias, de seis das oito Colônias instaladas entre os anos de 1941 e 1948, sob a legislação referente ao Decreto 3.059 de 1941. As Colônias Agrícolas Nacionais de Dourado – CAND e General Osório – CANGO, não serão contempladas neste momento, já que o objeto de pesquisa se localiza na discussão de ambas em relação aos aspectos educacionais e à questão do ruralismo pedagógico, que serão objeto dos próximos capítulos.

1.3.1.1 Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG (1941)

Como materialização das políticas do Estado já apresentadas, a primeira Colônia criada foi a Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG, pelo Decreto 6.882 de 19 de fevereiro de 1941. A CANG foi criada as margens do Rio das Almas e teve como primeiro administrador o senhor Bernardo Sayão. O Jornal “A Noite” (1940), sob o título “*Marco inicial da Marcha para o Oeste*” declarou que “[...] o presidente da República ordena a instalação imediata de uma colônia agrícola em Goiás – será constituída de índios e lavradores da região – um aprendizado para os agricultores” (A NOITE, 14 ago., 1940, p. 1). As demais edições do jornal “A Noite” trouxeram a organização da Colônia Agrícola de Goiás como baseada em um “grande plano” de progresso e desenvolvimento econômico para o país. A CANG foi instalada em local estratégico,

primeiramente por se tratar de uma região pouco explorada e habitada e, segundo, para inspirar novos ideais de ordem e progresso.

Notícias relacionadas à instalação da CANG e à “Marcha para o Oeste” foram destaque nos principais jornais brasileiros. No jornal “O Dia” (1940), em matéria intitulada “*Iniciam-se os primeiros passos para a Marcha para o oeste*”, há uma entrevista do então ministro da Agricultura Fernando Costa, que declarou: “No despacho que tive, a semana passada, com o Presidente Getúlio Vargas, ficou assentada a organização de uma grande colônia agrícola em Goiás, a qual será localizada em zona apropriada” (O DIA, 20 ago., 1940, p. 4). Além dos indicativos dos primeiros passos da “Marcha para o Oeste”, Fernando Costa destacou o que seria oferecido aos colonos: “[...] cada colono receberá 20 hectares de terra já lavrada e pronta para o cultivo, não lhes faltando, além disso, a assistência técnica necessária, assistência médica, escolas para aprender a ler e escrever” (O DIA, 20 ago., 1940, p. 4). A afirmação reflete o projeto já elaborado e que se normatizou pelos Decretos-Leis de 1940 e 1941.

Em 1º de setembro de 1949, o jornal “O Dia” trouxe como matéria a “*Fundação de uma Grande Colônia Agrícola em Goiás*”, divulgando que no retorno do presidente, de visita ao sertão de Goiás, foi indicada a construção de ramificações ferroviárias para ligar a Colônia a São José do Tocantins e à Goiânia. Também constava a construção e disponibilidade de três mil moradias para os colonos, além da assistência técnica e também dentária. Quanto à educação, a matéria considerou: “para a alfabetização dos menores, **sob diretrizes ruralistas**, a colônia disporá de um Aprendizado Agrícola” (O DIA, 1 set., 1949, p. 6, grifo nosso). As assistências, principalmente a educacional, foram observadas nos escritos de autores como Ferreira (2015), o qual mostrou que a educação primária rural se desenvolveu e expandiu na CANG. A figura 4 representa uma das primeiras escolas rurais construídas na CANG com recursos da União.

Figura 4 - Escola rural da CANG



Fonte: FERREIRA, 2015, p. 55.

A edição de 1942 do jornal “A Manhã” considerava que o ensino poderia trazer transformações significativas para o país, sendo a CANG um exemplo a ser seguido “[...] o ensino agrícola, secundando a Marcha para o Oeste, vai apresentar, dentro em breve, resultados práticos e compensadores” (A MANHÃ, s/d, 1942, s/p). Em 1952, o jornal “A Noite” noticiou o pedido de material didático para a Colônia Agrícola de Goiás feito ao Departamento Nacional de Educação, onde solicitava, “[...] material didático para os cursos de ensino primário e supletivo, ali mantidos, e cuja matrícula pode atingir a 2.500 alunos de ambos os sexos” (A NOITE, 27 mai., 1952, p. 4). Pelo número de matrículas sugerido é possível mensurar uma expansão do atendimento educacional dentro da CANG, bem como a construção de escolas para o atendimento a estas crianças filhos e filhas dos colonos ali instalados. Ainda foi possível considerar que além de buscar assegurar o acesso à escola, a União também garantiu o material didático. Estas questões se tornariam recorrentes, pois podem ser observadas na organização de boa parte das Colônias.

Segundo Ferreira (2015, p. 58), por meio de relatos memorialistas “[...] os pioneiros da Colônia descrevem os primeiros anos de instalação da sede como um período de muita dificuldade. As principais dificuldades estavam em conseguir mantimentos e assistência para os serviços que ainda não tinham sido instalados”. O autor considera que os pioneiros destacavam “[...] como problemas, a precariedade das moradias, a

travessia do rio pela ponte de tambor improvisada por Sayão, o isolamento e a distância de outros centros urbanos, bem como as estradas nos períodos chuvosos”. Ferreira (2015, p. 58) considerou que a CANG encontrava-se numa região de mata muito densa e de precária infraestrutura, sendo que os colonos sofreram com epidemias tropicais como malária e febre amarela. Pois a sede urbana e os serviços pretensamente garantidos pelo Decreto 3.059 de 1941 demoraram muito tempo para começar a funcionar. Assim, “a falta de recursos foram características dos primeiros anos do processo de ocupação e povoamento das terras da CANG” (FERREIRA, 2015, p. 58).

Em 25 de janeiro de 1945, sob o título “*A economia do Oeste e o nosso futuro*”, o jornal “A Manhã” destacou a produção na CANG de cabeças de gado, de minério e cristal de rocha (A MANHÃ, 25 jan., 1945, p. 3). O mesmo periódico noticiou, em 1944, o “*plantio do Café em Goiás*” – “[...] a Colônia Agrícola Federal, que é uma região privilegiada como “habitat” ideal do café, com abundante orvalho em qualquer estação do ano” (A MANHÃ, 30 dez., 1944, p. 10). Em outras edições o jornal enalteceu a produção na Colônia e o desenvolvimento e progresso do país por meio da economia, sendo a CANG vista como um modelo produtivo base do projeto da Marcha para o Oeste.

Constatamos que os jornais “A Noite”, “O Dia” e “A Manhã” trazem inúmeras matérias sobre a organização da referida Colônia Agrícola Nacional de Goiás, dentre elas aspectos ideológicos de uma política não fortuita, como o emprego dos mais modernos e eficientes equipamentos, construções de ferrovias e estradas de rodagem, aviação, cooperativas, além da alta produção vegetal e animal, compreendendo uma visão progressista e nacionalista do país. Os noticiários trazem Getúlio Vargas como “o mais alto magistrado”, utilizando a imprensa como elemento de ideologia política do seu governo, destacando seus feitos. Como nas matérias intituladas “*No Oeste Brasileiro: Uma visita a Colônia Agrícola de Goiás – os habitantes enaltecem uma iniciativa do chefe da nação*” (A MANHÃ, 21 jan., 1942, p. 3). A matéria noticia: “a compreensão da realidade brasileira [...] atingiu [...] demonstração de carinho dos nossos atuais homens do governo procurando resolver e sanar os possíveis males do Brasil” (A MANHÃ, 21 jan., 1942, p. 3).

Segundo Ferreira (2015, p. 75), a emancipação da Colônia ocorreu em 1953, pela Lei nº 767, quando ela foi desmembrada do município de Goiás, originando o município de Ceres. O nome foi escolhido por Bernardo Sayão, e significa “*deusa da agricultura*” na mitologia latina. O Jornal “Diário da Tarde”, numa edição de 1955, fez um balanço da Colônia ali instalada, noticiando sob o título de “*Cidade que surge de uma*

colônia agrícola em plena selva” (DIÁRIO DA TARDE, s/d, 1955, p. 5), destacando a cidade de Ceres e que a Colônia deixou muitos feitos: população de 45 mil habitantes, assentamento de 4 mil famílias de agricultores em sua maioria nacionais, comunicação, indústria, comércio, hidroelétrica, hospital, 42 escolas rurais primárias, ginásios, casas de saúde. Quanto à produção e desenvolvimento agrícola, produção de café, arroz, milho, feijão e algodão (DIÁRIO DA TARDE, s/d, 1955, p. 5). Estes feitos, acrescentados àqueles das demais Colônias, alavancaram a economia do país, bem como tentaram resolver problemas que rondavam o Brasil há várias décadas, como o da educação.

1.3.1.2 Colônia Agrícola Nacional do Amazonas – CANA (1941)

A segunda Colônia a ser criada foi a Colônia Agrícola Nacional do Amazonas – CANA, pelo Decreto 8.506 de 30 de dezembro de 1941. O jornal “A Noite”, de 23 de setembro de 1941, indicou a organização do plano geral para colonização do Amazonas, proveniente da visita feita pelo presidente Getúlio Vargas à região, momento em que, além de ter visto as possibilidades de progresso naquelas, identificou “o saneamento em primeiro lugar” (A NOITE, 23 set., 1941, p. 8) e definiu investimentos. Assim, “Presidente Getúlio Vargas assentava, então, em definitivo, o Plano de Colonização a Amazônia. Era um plano nacional e racionalizado. Selva única no mundo, pela bruteza ciclópica da sua natureza como pela força [...] de suas águas” (A NOITE, 23 set., 1941, p. 8). Já no ano de 1942, edição do Jornal “A Noite” de outubro destacou que o administrador da Colônia, o agrônomo Joaquim F. de Carvalho, seguiu viagem à sede da Colônia para iniciar os trabalhos. O mesmo destacou que “[...] a colônia procurará servir aos extremos norte, fixando o homem à terra, os trabalhos serão múltiplos e abrangerão todas as atividades agrícolas e as pecuárias” (A NOITE, 18 out., 1942, p. 6).

Segundo Louzada (2013, p. 27), “Os colonos que se instalaram na CANA tinham primeiramente duas funções: desmatar os seus lotes, produzir lenha para abastecer as embarcações que atracavam no porto da Bela Vista, e preparar a terra para a produção de arroz e cana de açúcar, uma das exigências para terem seus lotes na região”. As regiões não foram simplesmente ocupadas, pois o projeto organizado era bem maior: transformar as Colônias em terras produtivas, incentivar a produção vegetal e animal, e, além disso, usufruir da matéria prima de cada região. Em troca, o colono recebia o atendimento básico das necessidades de alimentação, moradia, saúde e educação.

A matéria do jornal “A Manhã”, em 12 de julho de 1944, trouxe um balanço dos dois anos em que a referida Colônia esteve em funcionamento. Destacou que os serviços existentes eram feitos de modo braçal, devido à falta de maquinarias. O início da Colônia no Amazonas se deu “[...] a princípio com sete famílias, hoje já existem mais de 170 pessoas [...] satisfazendo o plano do Governo que é a fixação do homem à terra” (A MANHÃ, 12 jul., 1944, p. 4). Também destacou que a referida Colônia fica localizada à margem do Rio Solimões, em lugar denominado Boa Vista. A CANA “[...] possui uma escola com cerca de 69 alunos e é servida por duas estradas de rodagem” e também “dispõem de médico aos colonos” (A MANHÃ, 12 jul., 1944, p. 4). Neste fragmento fica nítido o atendimento educacional ofertado na Colônia, mesmo que de forma singela, em apenas uma escola atendendo 69 crianças. Mas para a época e para a região, visto o problema educacional que afetava o Brasil, a escola primária tinha seu início nos sertões do Amazonas.

Quanto ao que se produzia na CANA, o jornal “A Noite” de 24 de dezembro de 1947 indicou que a Colônia produzia “aipim, arroz, batata doce, milho [...] abacaxi, banana, laranja, café [...] além da criação de aves e suínos”. Também, frisou que “[...] parte da produção em apreço foi consumida pelos próprios colonos e o restante exportada” (A NOITE, 24 dez., 1947, p. 8). Observa-se a diversidade de produtos produzidos na Colônia, bem como o processo de subsistência e o processo de exportação do excedente, auxiliando a movimentação do mercado brasileiro.

Segundo Louzada (2013), a infraestrutura da CANA não se limitava somente à Usina de Beneficiamento de Arroz e às casas dos funcionários ou do administrador, uma vez que também dispunha de Porto de Lenha, responsável pelo abastecimento das embarcações, posto de saúde com médicos e dentistas, uma cantina, uma espécie de mercearia que vendia os produtos comercializados na Colônia, além de um estaleiro que fabricava e consertava embarcações.

É indiscutível o processo de desenvolvimento, com instalações e serviços criados e construídos nos sertões onde as Colônias se instalaram. De fato, se caracterizou como um importante momento para o mercado e o desenvolvimento das regiões mais distantes do país. Outrossim, possibilitou melhores condições de vida aos sujeitos ainda renegados pelo processo excludente de divisão de riquezas e classes remanescente do fim do Império.

1.3.1.3 Colônia Agrícola Nacional do Maranhão – CANM (1942)

A terceira Colônia instalada foi a Colônia Agrícola Nacional do Maranhão – CANM, pelo Decreto 10.325 de 27 de agosto de 1942. Dentro do mesmo projeto e normatizações delineados as Colônias já citados, o jornal “A Manhã” de 22 de outubro de 1941, noticiou sobre a CANM: “*Escolhido o terreno para a Colônia Agrícola Nacional do Maranhão*”, relatando que o diretor da Colonização do Ministério da Agricultura, Sr. Oliveira Marques, sobrevoou a região de Mearim, Corda, Grajaú e Flores, as indicadas para a instalação da Colônia, destacando que o plano geral de colonização seria desenvolvido para a área da Barra do Corda (A MANHÃ, 22 out., 1941, p. 7). Por sua vez, na edição de 1942, sob o título de “*Colônia agrícola do Maranhão*”, estabeleceu um panorama dos principais serviços oferecidos na Colônia maranhense, entre os quais identificamos a criação de escolas primárias, apresentadas como benéficas para os colonos:

A Colônia é uma realidade em marcha, auspiciosa realidade, pois terá no mínimo uma área de 300.000 hectares. Deverá abrigar aproximadamente 20.000 sertanejos. A sede contará com um aprendizado agrícola, onde serão instruídos os trabalhadores. Para este fim, funcionarão ali, oficinas de diversas especialidades. E está previsto a construção de postos de monta, como reprodutores selecionados, assim como a instalação destinada ao beneficiamento de produtos. **Uma das mais elogiáveis finalidades é a criação de escolas primárias, o que denota o constante interesse do poder público pelo problema da instrução. As escolas da colônia serão um dos grandes benefícios que serão levados a vasta zona onde a mesma está sendo organizada.** (A MANHÃ, 16 set., 1942, p. 4, grifos nossos).

Ainda, o jornal frisou que “[...] os colonos serão reunidos em cooperativas com o intuito de criar condições eficientes de fixação do homem ao solo” (A MANHÃ, 16 set., 1942, p. 4) A organização em cooperativas aparece em praticamente todos os registros de documentação das Colônias, nos parecendo que seria um ponto chave para a organização e distribuição da produção na Colônia, fosse ela para a subsistência ou para a exportação enquanto excedente. Segundo o

jornal, ainda, “[...] será construída em cada lote uma pequena casa para o colono e sua família” (A MANHÃ, 16 set., 1942, p. 4).

Em 16 de agosto de 1944 o periódico “A Manhã” estampava a matéria “*Maranhão: o progresso da Colônia Agrícola da Barra do Corda*”, na qual tratou dos trabalhos desenvolvidos. Segundo os dados, a Colônia já havia registrado 334 colonos, cujas famílias atingiam um número de 1.943 pessoas, em 1944, “das quais 479 crianças em idade escolar” (A MANHÃ, 16 ago., 1944, p. 1). As roças somavam 1.809 hectares de terras “[...] sendo preparados extensos campos para a multiplicação de sementes e horta-pomar”, ainda destacando que “[...] os colonos vem recebendo ferramentas para os trabalhos agrícolas, sementes, assistência técnica e médica, bem como remédios” (A MANHÃ, 16 ago., 1944, p. 1). Observa-se a diversidade de produtos nas diversas Colônias, visto as condições ambientais e climáticas de cada região, frisando a definição do Brasil, mais tarde, enquanto “celeiro do mundo”.

Em 1944, segundo o jornal “O Dia”, foi inaugurado o primeiro prédio escolar rural na sede da Colônia. A matéria tratou da construção de mais três escolas e de suas respectivas inaugurações sendo que “[...] essa louvável iniciativa demonstra o interesse e o empenho do Governo da União em difundir o ensino das letras, também nos centros agrícolas subordinados ao Ministério da Agricultura” (O DIA, 26 ago., 1952, s/p).

Não foram encontrados dados substanciais sobre a emancipação da Colônia, mas pelas matérias dos jornais a Colônia entrou em crise, pois a demarcação dos lotes foi vagarosa e também houve dificuldades financeiras. Assim, acabou se extinguindo na metade da década de 1950.

1.3.1.4 Colônia Agrícola Nacional do Pará – CANP (1942)

Ainda no ano de 1942 foi criada a quarta Colônia, a Colônia Agrícola Nacional do Pará – CANP, pelo Decreto 5.240 de 10 de fevereiro de 1943. Mas desde o ano de 1941, o jornal “A Manhã”, edição de 17 de agosto, indicava a criação da Colônia em matéria intitulada: “*A futura Colônia do Pará*”. Assim, além da repercussão quanto à criação, estabeleceu que a localização ainda era objeto de curiosa investigação, pois o governo havia apresentado duas zonas próprias para a instalação, a de Monte Alegre e Tocantins, sendo que ambas “[...] possuem terras ótimas, cuja fertilidade aguarda apenas a intervenção do braço humano para produzir com fartura” (A MANHÃ, 17 ago., 1941, s/p). Ainda considerou que “[...] cada colono receberá um lote com casa para moradia e, ainda o material necessário para o trato da terra e sementes selecionadas

para o plantio” e também [...] não lhes faltarão também assistência técnica de agrônomos e máquinas e tratores para o rendimento maior e mais lucrativo do seu trabalho (A MANHÃ, 17 ago., 1941, s/p).

A instalação da Colônia sugeria total assistência técnica e formativa para o trabalho com a terra. Para o governo “[...] a futura colônia agrícola do Pará representará mais um passo, e dos mais decisivos em busca do progresso que a “Marcha para o Oeste” conquistará para a grandeza econômica dos [...] recantos do Brasil interior” (A MANHÃ, 17, ago., 1941, s/p). O jornal “A Noite”, de 28 de outubro de 1948, indicou a construção de casas para os colonos e operários, necrotério, açougue, estrebaria, galpão de máquinas agrícolas, escola e bueiros. Não tivemos acesso a informações mais precisas sobre a Colônia destacada, visto a escassez de documentação (A NOITE, 28 out., 1948, p. 10).

1.3.1.5 Colônia Agrícola Nacional do Piauí -CANPI (1944)

A sétima Colônia a ser criada foi a Colônia Agrícola Nacional do Piauí – CANPI, pelo Decreto 16.780 de 10 de outubro de 1944. O Jornal “A Noite”, de 13 de outubro de 1944, em matéria intitulada “*Da maior importância a criação da Colônia Agrícola Nacional do Piauí*”, indicou que a mesma seria localizada nas grandes fazendas do governo federal existentes naquele estado (A NOITE, 13 out., 1944, p. 7). Na edição de 14 de outubro de 1948, na matéria “*os serviços federais no Piauí*”, o jornal trouxe um panorama geral da organização da CANPI. Sendo que, após sua fundação organizada em prol do assentamento dos colonos, foi construída na sede,

[...] um grande prédio medindo 25 metros de comprimento por 13 de largura, onde provisoriamente, ficaram instalados o escritório da administração, a seção de engenharia, o posto médico e enfermaria, o almoxarifado, a carpintaria, dormitórios e uma escola primária para os filhos dos operários e moradores naquela região. (A NOITE, 14 out., 1948, p. 6).

Nesse caso, destacamos o compartilhamento do espaço destinado à escola com vários outros setores de organização da colônia, todos abrigados num mesmo prédio. Cabe questionar sobre as possibilidades de trabalho educativo nessas condições de compartilhamento, bem como quanto ao material disponível para as atividades escolares e à docência.

Quando à educação na CANPI, o jornal “A Noite”, de 14 de outubro de 1948, descreveu que “[...] a escola funciona em três turnos, dois diurnos e um noturno. [...] É grande a frequência em todos os turnos. Está bem aparelhada, em sala ampla e bem arejada, possui 12 quadros da fauna brasileira, um mapa do Brasil, quadro negro, bancos escolares etc.” (A NOITE, 14 out., 1948, p. 6). É interessante pensar sobre a oferta de educação primária nos três turnos. Sugere que os alunos impossibilitados de frequentarem o período diurno, pelos mais diversos motivos - inclusive o do trabalho e auxílio das famílias na lavoura - poderiam mesmo assim usufruir da educação no período da noite, não prejudicando as demais atividades. Quanto ao material didático-pedagógico, é importante frisarmos a existência de conteúdos relacionados à ciência e à geografia, sugerindo que as escolas não se detinham apenas no “ler, escrever e contar”. Ainda sobre a educação escolar, a matéria acrescenta que:

[...] reina grande animação entre a gente pobre da região. Há crianças que vem de distância de duas léguas para assistir as aulas. Além dos deveres escolares, fazem exercícios físicos e aprendem também a deveres cívicos. Em dias feriados é hasteada a bandeira brasileira e todos desfilam cantando hinos patrióticos. (A NOITE, 14 out., 1948, p. 06).

O fragmento do jornal indicou um compromisso do colono com a educação, visto a sua importância, que percorria uma distância considerável para assistir as aulas. Ainda observa-se a inclusão dos exercícios físicos na programação pedagógica da escola e também os conceitos cívicos atrelados à festividade dos feriados.

Quanto ao posto médico, a matéria trazia que estava equipado para tratar os casos de urgência. Quanto ao prédio da administração, já possuía luz elétrica e rádio para a distração de todos, além de possibilitar acesso às informações transmitidas pela capital. A sede da Colônia ainda dispunha de bomba de água para o abastecimento, bem como de um restaurante para os operários, sendo que “[...] todas as construções estão obedecendo o traçado urbanístico moderno” (A NOITE, 14 out., 1948, p. 6). A matéria enfatizou a arborização nas avenidas e a construção de um pequeno horto. A Colônia contava ainda com a construção de estradas e pontes e, no plantio, se dedicavam à plantação de arroz, mandioca, algodão, cana de açúcar.

1.3.1.6 Colônia Agrícola Nacional de Jaíba – CANJ (1948)

A oitava e última Colônia a ser instalada foi Colônia Agrícola Nacional de Jaíba – CANJ, que pelo Decreto 25.547 de 21 de setembro de 1948 determinava a sua criação em território mineiro. Em 21 de setembro de 1948, o jornal “A Noite” noticiou a criação da Colônia, sendo que a perspectiva era que “[...] seja instalado um grande centro de colonização e produção agropecuária, destinado a promover o povoamento da região e a fixação à terra, de trabalhadores agrícolas nacionais, transformando-os em pequenos proprietários rurais” (A NOITE, 21 set., 1948, p. 3). Portanto, citando os mesmos objetivos traçados nos projetos de colônias anteriores.

Em matéria do jornal “A Manhã”, em 19 de novembro de 1949, sob o título “*Aproveitamento de Jaíba*”, o noticiário trouxe na capa a característica das terras e a origem dos povos situados na área destinada à colônia agrícola, onde “[...] o aspecto original da existência, naquelas terras, de negros isolados da civilização, tendo a sua lei, mas temendo acima de tudo as iras de um deus [...]” (A MANHÃ, 19 nov., 1949, p. 1). Apuraram que em Montes Claros havia uma região inteiramente habitada por negros, e que estes originaram-se de um quilombo que ele se fixara. Pelo que se percebe, a população quilombola era vista com ressalvas e caracterizada por aspectos negativos.

Chama-se Jaíba essa imensa gleba encerrada [...] em mistério e isolada do mundo civilizado. O homem da cidade e o negro ribeirinho parecem teme-la; temer sobretudo sua agressividade; sua rusticidade; temer [...] temperatura excessivamente quente ao dia e muito fria à noite, e principalmente temer a febre ali grassa ceifando vidas como o vento que desfolhas as árvores. (A MANHÃ, 19 nov., 1949, p. 1).

Segundo o jornal “A Noite”, de 28 de novembro de 1949, a Colônia era banhada pelo Rio São Francisco e pelo Rio Verde, seu afluente, e fazia parte do plano de recuperação do mesmo. A sede provisória foi localizada na cidade de Espinosa. Na Colônia foi construída uma pista de avião, estradas de rodagem, uma balsa para a passagem no Rio Verde, sendo que o serviço de radiocomunicação que já estava em funcionamento no ano de 1949, segundo o jornal. Também fora identificada a “[...] assistência médica [...] dispondo de uma boa farmácia e de um hospital improvisado com 10 leitos” (A NOITE, 28 nov., 1949, p. 9). Percebe-se o atendimento

também às questões específicas de cada região, no caso da CANJ a recuperação dos Rios São Francisco e do Rio Verde e a construção de balsa para travessia dos rios.

O Jornal “A Noite”, sob a matéria “*Novas colônias agrícolas para a fixação dos retirantes nordestinos*”, do dia 14 de janeiro de 1953, enfatizou que, “[...] prossegue em ritmo acelerado dos trabalhos na Colônia agrícola de Jaíba em Minas, com uma área de quatrocentos mil hectares”, e ainda que está “[...] será um dos grandes centros de fixação de nordestinos no meio rural, com capacidade para mil e quinhentas famílias” (A NOITE, 14 jan., 1953, p. 7).

O que se percebe é que o governo entendia que os seus empreendimentos trariam progresso e novas formas de organização a uma região que julgava atrasada e cuja população tinha um modo de vida não apreciado.

2. A COLÔNIA AGRÍCOLA NACIONAL GENERAL OSÓRIO (CANGO) E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PRIMÁRIAS

Tudo que se fazia em Marrecas era em função da CANGO ou para a CANGO. Assegurava ela o acesso ao povoado e às regiões circunvizinhas, remunerava os trabalhadores de estradas, construía casas escolares, contratava professores e empreitava serviços diversos, estimulando o comércio ainda incipiente e encorajando a iniciativa privada. (MARTINS, 1986, p. 3).

O presente fragmento está localizado no livro “*Entre Jagunços e Posseiros*”, de Rubens Martins²¹ (1986), e retratou alguns aspectos da organização do povoado de Marrecas em prol da Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO, a partir de 1948, ano que marca sua instalação na vila. Como se lê, a Colônia geria, organizava e mantinha os trabalhos na região, em um fortuito projeto nacional de colonização idealizado por Getúlio Vargas.

Para discutir o processo de colonização, assentamento e luta pela terra, organizamos o primeiro item a fim de entendermos de que forma os processos políticos, sociais, culturais e econômicos estavam enraizados nos projetos nacionalistas. Mas que, também dispunham de elementos para pensarmos a construção da identidade dos sujeitos, da cultura e a importância dos processos educacionais para o entendimento e localização do sujeito na defesa do lugar. Para tanto autores como Cattelan (2014), Gomes (1987), Lazier (1998 e 2005), Martins (1986), e Wachowicz (1987), são essenciais para as análises e discussão. Também foram utilizados jornais como: O Dia (PR), A Noite (RJ) e outros; Decretos e Leis, bem como fontes documentais e fotografias da colônia, periódicos compondo a metodologia.

O segundo item está localizado no entendimento a partir das Instituições Escolares criadas e geridas pela CANGO. Para análise metodológica, seguimos as orientações propostas por Magalhães (2004) e Nosella e Buffa (2013) ao tratarem da pesquisa sobre Instituições Escolares, elencando categorias de análise. Conforme propõem Nosella e Buffa (2013), foram analisadas a: *criação e implantação da escola; a*

²¹ Foi médico da Colônia a partir de 1949. Em 1953 assumiu como prefeito da cidade de Francisco Beltrão, apoiado pela CANGO, em uma conturbada eleição.

evolução da escola e a vida na escola. De Magalhães (2004), foram analisados: *o tempo, espaço, currículo, modelo pedagógico, professores, manuais escolares, públicos e dimensões*. As categorias foram analisadas e interpretadas de forma a contemplar as relações estabelecidas entre o geral e o particular, o nacional e o regional. Assim, foram utilizadas como referências: a) fontes documentais (exames escolares, resumos mensais, listas de alunos e famílias, abaixo-assinados, termos, cartas, dentre outros) consultadas no *Arquivo Histórico de Francisco Beltrão e Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná*; b) produções bibliográficas: Cattelan (2014), Danieli (2014); Gatti (2013), Gomes (1987), Lazier (1998 e 2005), Martins (1986), Schelbauer e Neto (2013), Wachowicz (1987); c) periódicos: jornais e revista; d) entrevistas; e) fotografias. De forma a entender as instituições escolares nas dimensões quantitativas e qualitativas, sob perspectiva histórica, propomos uma visão que dialoga com um ruralismo, que temos como premissa ter sido constituído na Colônia.

2.1 MIGRAÇÃO, ASSENTAMENTO E LUTA PELA TERRA: CONSOLIDAÇÃO/INSTALAÇÃO DA CANGO

A ocupação do Sudoeste do Paraná ocorreu em duas fases: a primeira antes de 1940, em uma *ocupação extensiva*, que se caracterizou por uma economia cabocla, que estava voltada basicamente para a exploração da erva-mate, madeira e criação de suínos. A segunda, caracterizada por uma *ocupação intensiva*, que se iniciou na década de 1940, pela compra da posse de terra do caboclo, ações espontâneas, e principalmente por meio de uma colonização dirigida de iniciativa oficial, que foi efetivada por meio da instalação da CANGO (GOMES, 1987, p. 15). Estas características são nítidas no processo de colonização da área do Sudoeste do Paraná, pois primeiramente a região foi povoada, segundo Lazier (1998), por luso-brasileiros e caboclos. Os caboclos possuíam uma economia assentada na produção para a subsistência e ocupavam as terras litigiosas por meio da posse. A terra possuía um significado singular para estes sujeitos, pois representava a provedora de toda a sua vida, porém, as condições de itinerância destes sujeitos não permitiam o apego ao lugar. Já na década de 1940, mediante projetos nacionais de colonização do país, migraram ao Sudoeste do Paraná colonos/agricultores de diferentes regiões do país, mas, sobretudo dos estados do sul. Com eles trouxeram novas formas de trabalho com a terra e criação de animais; no campo cultural trouxeram manifestações diversas, valores e sua religião, que em muitos casos divergiam daquelas que os caboclos consideravam.

A ocupação do sudoeste teve suas particularidades em relação à ocupação do Oeste e Norte do estado do Paraná. A região sudoeste era formada, quase por total, por um único município, o de Clevelândia, que dispunha de um imenso território. Localizado à margem esquerda do Rio Iguazu, possuía abundante vegetação de araucárias, erva-mate, madeiras de lei e uma imensidão de terra fértil, sendo por esta razão disputado pelo Brasil e Argentina (LAZIER, 2005). Assim, muitos sujeitos foram atraídos pelas riquezas das terras, chegando ao povoado ainda na década de 1930 e 1940, formando a região conhecida como Vila Marrecas.

As terras devolutas do Sudoeste do Paraná chamaram atenção do presidente Getúlio Vargas para a continuidade de seu projeto nacionalista de “Marcha para o Oeste”. Assim, foram enviados representantes para designarem a situação das terras e promoverem um relatório sobre as mesmas. O Relatório de escolhas de terras foi redigido em 22 de julho de 1942 e indicou a necessidade de assistência aos nacionais do Sudoeste do Paraná “[...] que vivem sem amparo algum por parte dos poderes públicos”; o relatório tratou, ainda, que feita a colonização o “[...] nosso sertanejo abandonará a vida nômade que até então tem levado, sendo definitivamente localizado em um só ponto, com a possibilidade de se tornar mais útil e mais produtivo” (CANGO, 22 jul., 1942). O relatório também definiu que a fixação do agricultor à terra evitaria novas devastações prejudiciais às essenciais florestas e à fauna, se referindo às técnicas de produção agrícola e pecuária utilizadas pelos caboclos na região. O processo de ocupação do Sudoeste do Paraná se deu em três momentos, que foram de significativa importância: “[...] a criação da CANGO, em 1943 e sua atuação; a ação da CITLA que, agindo como grileira entre 1950 e 1957, tumultuou a região; o funcionamento do GETSOP que entre 1962 e 1973 transformou [...] 50.000 posseiros em proprietários” (LAZIER, 2005, p. 148). A CITLA era a Clevelândia Industrial e Territorial Limitada; já o GETSOP era Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná. Os três momentos históricos levantados por Lazier (2005) provocaram intensa movimentação no Sudoeste do Paraná, seja em relação à colonização da área ou em defesa da terra. Cabe salientar que o processo migratório e a instalação de colônias e núcleos coloniais não foram aspectos específicos do Sudoeste do Paraná. Estes projetos foram viabilizados pelo Governo em diferentes regiões do país com a finalidade de colonização das referidas áreas e intensificação da produção econômica. Mesmo que tenham participado dos mesmos projetos de colonização nacional, estes espaços foram colonizados por diferentes sujeitos, vindos de diferentes regiões do Brasil, trazendo consigo não só técnicas produtivas, mas características sociais, culturais,

políticas e religiosas que permitiram construir, de forma coletiva, a identidade do lugar, recebendo igualmente os influxos da identidade dos sujeitos. Os sujeitos neste espaço participaram das decisões, formaram opinião e defenderam o bem comum, a terra.

Gomes (1987, p. 17) aponta que “[...] embora a criação de colônias agrícolas tenha decorrido de uma medida ditatorial e conservadora [...]”, referindo-se aos projetos de governo na colonização de terras devolutas em prol da estruturação da economia do país, em “[...] análise da atuação da CANGO, uma das poucas colônias que apresentou resultados significativos, mostra que esta atuação foi extremamente democrática”. Esta afirmativa está assentada nas discussões que incidem nos processos sociais, políticos, econômicos e educacionais em que os colonos participaram durante a vida ativa da colônia. E que corroboraram para a construção da identidade do colono sudoestino.

A Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO) foi criada oficialmente em 1943, pelo Decreto 12.417, de 12 de maio de 1943. Estabeleceu-se em terras devolutas da União nas Glebas Missões e Chopim e atendeu boa parte da área do Sudoeste do Paraná. Quanto à criação da Colônia, estabeleceu ainda os seguintes limites da faixa da fronteira:

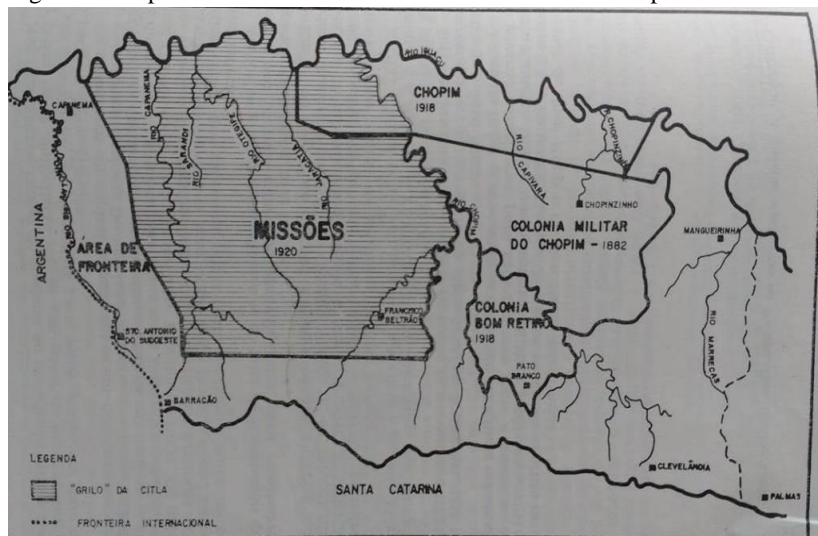
Fica criada a Colônia Agrícola Nacional “General Osório”, no Estado do Paraná, na faixa de 60 quilômetros da fronteira, na região Barracão - Santo Antônio, em terras a serem demarcadas pela Divisão de Terras e Colonização, do Departamento Nacional da Produção Vegetal, do Ministério da Agricultura. (BRASIL, 1943).

A figura a seguir identifica o território ocupado pela Colônia, na área representada pela Gleba Missões e parte da Gleba Chopim, lembrando que este território também era parte do “grilo”²²

²² Segundo o historiador Beltronense Hermógenes Lazier, **Grilo** é “Propriedade territorial fundada em título falso” (1983, p. 6). Ao procurar uma definição, encontramos Grilo como o termo grilagem. Grilagem vem de uma prática antiga de envelhecer documentos forjados para conseguir a posse de determinada área de terra. Os papéis falsificados eram colocados em uma caixa com grilos. Com o passar do tempo, a ação dos insetos dava aos documentos uma aparência envelhecida (fonte:

https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/amazonia/ameacas_riscos_amazonia/desmatamento_na_amazonia/grilagem_na_amazonia/). No sudoeste do Paraná, se instalava a **CITLA** – Clevelândia Industrial Territorial

Figura 5 - Mapa do Sudoeste do Paraná – Gleba Missões e Chopim



Fonte: WACHOWICZ, 1987.

O jornal “O Dia”, de 4 de julho de 1943, na matéria: “*Acelerando a “Marcha para o Oeste”*”, destacou que 250 (duzentas e cinquenta) famílias seriam imediatamente amparadas com a criação da Colônia Agrícola Nacional General Osório no Paraná. Estas famílias eram provenientes do Rio Caçador, no Estado de Santa Catarina. Além disso, se assentariam na Colônia os agricultores já residentes e reservistas do exército. Em nota, a mesma matéria destacou as condições da Colônia a partir de uma vistoria *in loco* feita pelo Ministério da Agricultura, em 1942. Quanto ao clima, tratou da sua excelência e “[...] reúnem as suas terras as melhores condições para as culturas de zona temperadas [...]” (O DIA, 4 jul., 1943, p. 1). As condições climáticas e a região se assemelhavam às condições do lugar de onde ocorria a migração da maioria dos posseiros, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Ltda, era uma empresa de Mineração de Carvão do Norte do Paraná, Indústrias Brasileiras de Papel e Serrarias e fazia parte do Grupo Moysés Lupion (ex-Governador do Paraná). A CITLA foi a primeira companhia de colonização que chegou à região Sudoeste do Paraná no ano de 1951 para a exploração e venda das terras, terras essas que foram vendidas a CITLA ilegalmente e, a mesma anunciava como detentora das terras da Gleba Missões (GOMES, 1987, p. 38-39).

A matéria também indicou uma exaltação à “Marcha para o Oeste” e aos feitos do presidente Getúlio Vargas a favor dos “pobres sertanejos”, indicando que este, estava preocupado com a situação do lavrador e sem-terra no Brasil. Pontuando, que “[...] como se vê, é mais um centro de trabalho agrícola que o presidente Getúlio Vargas acaba de construir, demonstrando assim, seu interesse pela sorte de seus patrióticos lavradores fazendo o Brasil apressar a vitória [...]” (O DIA, 04 jul., 1943, p. 1). Isto expressou que, além de colonizar as zonas mais longínquas em prol do desenvolvimento, o presidente também estava preocupado em “divulgar” a assistência feita ao lavrador, bem como, a “Marcha para o Oeste” por ele delineada. Contudo, questionamos que o processo ocorria de forma a atender as expectativas de progresso e desenvolvimento do Brasil, ideologicamente mascarada pela “felicidade” do lavrador na concessão de terras gratuitas e atendimento as necessidades básicas. Ou seja, se o Brasil passava por um intenso processo de pretensa modernização, a modernidade e civilização também deveriam chegar aos sertões rurais, renovando os processos produtivos, atendendo as necessidades básicas e instruindo o povo, tudo em prol do progresso. Acentuamos que, como veremos, os projetos do Governo tiveram resultados satisfatórios na CANGO, mas também o lugar foi transformado pelos homens e mulheres que nele viveram. O protagonismo não foi somente dos governantes.

Segundo Lazier (2005, p. 148), a CANGO foi instalada “[...] atendendo solicitação de moradores da região”. Referindo-se aos comerciantes e ao povo que já estava instalado na região, acrescenta que “[...] a propriedade da terra na região estava sendo questionada na justiça e por esta razão os seus primeiros habitantes não podiam receber o título de propriedade” (LAZIER, 2005, p. 149). Mas como exarava a legislação pertinente, quando a Colônia se emancipasse, tornar-se-iam legítimos os títulos das terras. Gomes (1987) aponta que a Colônia atendeu, em parte, as reivindicação por lotes de terra, mas também tinha o objetivo estratégico de povoamento da fronteira. Por esta razão, também foi criado, em 13 de setembro de 1943, pelo Decreto-Lei 5.812, o Território Federal do Iguazu, que compartilhou os objetivos da CANGO e ampliou a proteção da fronteira.

Os indivíduos que se assentaram na Colônia eram chamados de posseiros, por adquirirem somente a posse das terras. Lazier (2005, p. 149) frisa que existiam dois tipos de posseiros naquele momento “[...] os posseiros oficiais. Recebiam da CANGO somente um protocolo. Outros aventureiros que se localizavam na região, construíram seus ranchos e começavam a produzir”. O jornal “Diário da Tarde”, edição de 18 de

setembro de 1950, na matéria: “*A colonização do Paraná*” tratou do deslocamento da população e da criação de colônias nacionais, não só para atender medidas de povoamento do solo, mas também para fixação do homem ao meio, política também encampada pela educação nacional – o maior problema identificado até então. Para saná-lo “[...] a colonização nacional é o caminho mais indicado” (DIÁRIO DA TARDE, 18 set., 1950, p. 2). Cabe salientar, conforme apontado anteriormente, que a educação também fazia parte deste processo de fixação do homem ao meio rural.

A administração da CANGO instalou-se provisoriamente no município de Pato Branco, segundo Wachowicz (1987), pois ainda não existiam estradas de rodagem que chegassem até Marrecas. Desta forma, a “picada” existente foi alargada com o maquinário da CANGO para que se efetivasse a sede da Colônia. Uma das medidas implementadas era a ampliação das estradas de rodagem para o escoamento da produção e para a ligação de municípios maiores à Colônia.

A Colônia estabeleceu as orientações contidas nos Decretos-Leis 3.059, de 1941 e 2009, de 1940, quanto a sua criação e organização. Também estava subordinada ao Ministério da Agricultura e à presidência. Teve sua sede definitiva em 1948, assentando-se em Vila Marrecas, atual Francisco Beltrão²³. A figura a seguir representa uma vista da sede da Colônia e da ponte construída na década de 1950. Foi nítido o desenvolvimento do povoado onde se localizava a sede da CANGO, chamado de Santa Rosa, na margem direita do Rio Marrecas. Assim, formava um núcleo populoso e estruturado, diferente do que se via na margem esquerda do rio. Contudo, no povoado de Vila Marrecas duas famílias detinham o título de posse da maioria dos lotes.

²³ Francisco Beltrão foi emancipado de Clevelândia em 14 de dezembro de 1952.

Figura 6 - Vista da sede da CANGO - 1950



Fonte: FRANCISCO BELTRÃO, 2012, p. 35.

Em Santa Rosa fora construída uma central de credenciamento dos colonos, a quem cabia recepcioná-los e credenciá-los, sendo que ali aguardavam para, posteriormente, serem encaminhados ao lote. Sendo assim, neste local foram construídos pavilhões que serviam de alojamentos para as famílias. Ali os colonos ficavam por dez, vinte ou até trinta dias, esperando a demarcação do lote e a casa que seria construída gratuitamente para a família. A CANGO fornecia todo o material necessário, pois havia construído uma serraria, e o colono ajudava a construir (WACHOWICZ, 1987, p. 145).

Segundo Martins (1986), nestes pavilhões também funcionavam serviços gratuitos fornecidos pela Colônia como escritórios, instalações médicas, enfermarias, hospedarias, refeitório, oficina mecânica, sala de telecomunicação e, ao seu redor, residências destinadas aos servidores federais. A figura a seguir trata de parte dos pavilhões da sede da CANGO e dos colonos que estavam chegando na década de 1950.

Figura 7 - Colonos organizados em frente aos pavilhões da CANGO - 1950



Fonte: FRANCISCO BELTRÃO, 2012, p. 36.

Após a construção da residência, o colono ainda recebia animais, ferramentas e sementes (selecionadas pela Colônia) para trabalhar a terra. Com estas condições oferecidas pela CANGO e com a terra gratuita, bastou pouco tempo para que a população evoluísse na Colônia. Conforme dados levantados por Lazier (1998), a partir de análise dos relatórios anuais enviados ao Ministério da Agricultura, no ano de 1948, é possível identificar a origem da migração e imigração na Colônia. Note-se que dentre esses posseiros havia gente do Nordeste, Sudeste e Sul brasileiros, neste caso com maior número de oriundos dos três estados sulinos, assim como imigrantes oriundos da Europa e da América Latina, contingente no qual se destaca a presença de argentinos.

Brasileiros: Bahia (09); Espírito Santo (02); Paraná (1.940); Rio Grande do Sul (1.812); Rio de Janeiro (10); Santa Catarina (1.065); São Paulo (10). **Estrangeiros:** Alemanha (3); Argentina (70); Áustria (1); Bélgica (02); Espanha (5); Finlândia (7); França (7); Itália (2); Paraguai (3); Polônia (6); Portugal (1). (LAZIER, 1998, p. 39).

Embora o Território Federal tenha sido construído com o intuito de proteção da fronteira, muitos argentinos se instalaram na região da Colônia, alguns de forma legal como vistos anteriormente, ou clandestinamente, fugindo de ações coercitivas por meio do aparelho

repressivo do país. Os dados a seguir indicam a evolução do número de famílias cadastradas pela CANGO nos respectivos anos.

Quadro 3 - População cadastrada pela CANGO

| ANO | NÚMERO DE FAMÍLIAS |
|------|--------------------|
| 1947 | 476 |
| 1948 | 887 |
| 1949 | 1.068 |
| 1950 | 1.440 |
| 1956 | 2.725 |

Fonte: Wachowicz, 1987.

A CANGO também construiu estradas e pontes para facilitar o escoamento da produção e locomoção das pessoas. A produção se assentava no trigo, milho, feijão, suínos e gado. Também produziam batata, fumo, erva-mate e uva, dentre outros (LAZIER, 1998). O jornal “Diário da Tarde” (1950), em matéria “*A colonização do Paraná*”, destacou a ampla assistência feita aos colonos da região e acentuou que “[...] as terras são fertilíssimas produzindo admiravelmente tudo o que é plantado. De par com um clima maravilhoso, a CANGO oferece as mais amplas perspectivas de progresso e desenvolvimento” (DIÁRIO DA TARDE, 18 set., 1950, p. 2). Incorporava-se, portanto, a ideologia propagandista e influenciadora na motivação da migração.

Segundo Gomes (1987), no período de criação das Colônias foi feita intensa propaganda, principalmente nos programas sertanejos de rádio, de grande disseminação no meio rural. Na CANGO a propaganda também foi feita de “boca em boca”, pelos que vinham à região e voltavam para buscar suas famílias. Além disso, os reservistas do Rio Grande do Sul, quando “davam baixa” no quartel, recebiam junto com seus certificados um boletim informativo, que, parafraseando a entrevista de Walter Pécoits à Gomes (1987, p. 19), dizia: “[...] procure a CANGO no Estado do Paraná, onde o governo lhe dá terra, lhe dá assistência médica, lhe dá sementes etc.”. Incentivava-se, assim, o processo de migração daquele estado para o Sudoeste do Paraná. O mesmo ocorreu em outros estados brasileiros.

Gomes (1987) destaca que o sistema de pequena propriedade que foi adotado na colonização, baseado na distribuição gratuita da terra, atraiu em poucos anos milhares de famílias para a região. Este crescimento populacional está diretamente vinculado ao crescimento das condições dadas para que a região produzisse e colocasse a produção diretamente no mercado. Assim, há uma mudança nas formas de produção. Se primeiramente se produzia somente para a subsistência, em

um segundo momento se passa a produzir para o mercado. Esta forma de organização acabou por desagregar a “economia cabocla”, baseada na produção para subsistência própria e num primitivo regime de troca, e a economia baseada no uso do dinheiro e comércio de mercadorias passa a gerir este período. Desta forma, “embora o colono produza as mesmas mercadorias da economia anterior, agora o faz com outras técnicas, com instrumentos de trabalho que adquire no mercado, no qual, de resto, coloca seu produto” (GOMES, 1987, p. 22). Ou seja, o comércio sobreviveu no Sudoeste do Paraná por meio da agricultura, e o agricultor sobreviveu do comércio por meio da troca de mercadoria, a primeira em relação mais dependente que a outra. Esta questão se expressou na medida em que foram construídos pela CANGO e utilizados pelos colonos moinhos, serrarias e armazéns, que eram estabelecimentos organizados para a troca de mercadorias, fornecimento de “moagem” e ainda para adquirir produtos industrializados a preço de custo. Assim, a organização em forma de cooperativa na Colônia forneceu alimento e produtos a todos os colonos e o excedente era comercializado e/ou transportado para outras cidades do estado. Atingia-se, de certa forma, os objetivos delineados pelo governo na movimentação do mercado e fixação do homem à terra, mas também as perspectivas primeiras dos colonos, que se referiam às melhores condições de moradia e alimentação da família.

Entretanto, essas relações foram abaladas quando criado, pela Lei nº 2.163, de 5 de janeiro de 1954, o Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC), que segundo Martins (1986) veio com um viés diferente da organização da CANGO. A finalidade do Núcleo consistia em “[...] assistir e encaminhar os trabalhadores nacionais imigrantes de uma, para outra região” (art. 4) e, desta forma, estabeleceu a orientação, seleção, entrada, distribuição e fixação dos imigrantes e nacionais. Martins (1986), que era prefeito de Francisco Beltrão no ano de 1954, afirmou que quando a Colônia passou à tutela do INIC, isso trouxe prejuízos aos rurícolas instalados, pois o Instituto deixou de subsidiar a concessão de lotes gratuitos de terra e também de ofertar atendimentos especiais outrora ofertados pela CANGO.

Em entrevista a rádio local, em 1955, o então prefeito Martins declarou que a finalidade da instalação da CANGO, em 1948, era de “[...] fixar o homem à terra, proporcionando-lhe meios para dela retirar os recursos necessários a sua subsistência, amparando-o nos momentos difíceis do desbravamento das matas, auxiliando-o, quando enfermo [...]” (MARTINS, 1986, p. 317), Incentivando o colono com a promessa de um título de terra na emancipação da Colônia. Ainda segundo Martins (1986, p.318), a CANGO ofereceu “[...] inteiramente de graça [...] assistência

médica e farmacêutica gratuita; transporte para os enfermos; escolas primárias; sementes selecionadas para a valorização do produto na lavoura, maquinaria adequada [...]”. Segundo o autor, estes serviços foram extintos quando a Colônia passou à tutela do INIC. E a concessão gratuita de terra foi abolida mediante ao Decreto 35.519, de 1954, que aprovou o regulamento do Instituto Nacional de Imigração e Colonização – INIC, que dispõe no art. 45 “o INIC não fará concessões gratuitas de terra de seu patrimônio, mas estabelecerá base módicas para o preço de alienação, que deverá ser amortizado dentro do prazo máximo de vinte anos, previstas penalidades para os atrasos eventuais” (BRASIL, 1954, art. 45).

Gomes (1987) e Wachowicz (1987) compartilham da ideia de que a Colônia teve dois momentos de organização, primeiro enquanto Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO, no período entre 1943 e 1954 e, posteriormente, enquanto Instituto Nacional de Imigração e Colonização, no interstício de 1954 a 1957. Embora as leis que regiam o INIC permitissem a venda das terras, os autores apontam que estas não ocorreram, pelo fato destas ainda estarem em litígio, o qual somente foi resolvido a partir da década de 1960, quando criado o Grupo Executivo de Terras do Paraná – GETSOP, que normatizou a concessão dos títulos das terras na região. Estas afirmativas refletem uma problemática em relação às terras. Pois, primeiramente, tomaram significado social, político e econômico para o Governo, quando viram se materializar os objetivos propostos nos projetos nacionais, e em um segundo momento, esses mesmos significados operaram no plano dos objetivos dos posseiros. Ou seja, em defesa da terra e do lugar, do qual subtraíam produtos para sustento de suas famílias, fixaram sua moradia, deram estudo aos seus filhos e constituíram sua história e identidade, defendendo seus direitos. Assim, o apego ao lugar forneceu as bases para também lutar por ele.

Pelos documentos consultados, até 1954 a CANGO havia completado com excelência os objetivos a ela propostos, que foram o assentamento dos colonos nas terras e a assistência médica, produtiva e educacional. Mas o que ficava à tona neste período histórico estava para além do assentamento: era a posse da terra, o título, que significavam a fixação a esse meio. E tudo isso seria sanado apenas com a emancipação da Colônia. O objetivo do Estado era emancipar colônias em no máximo cinco anos e a CANGO já havia passado por mais de uma década, sendo que o orçamento já não estava dando conta de atender e manter o grande número de colonos assentados.

Porém, em meio às ações conturbadas com as empresas imobiliárias da região, a Colônia não “abandonou” os colonos, mas os incentivou a lutar pelas terras. Registra-se a “Revolta dos Posseiros”, em 1957, onde os colonos foram vitoriosos diante das empresas imobiliárias. A partir deste fato, a Colônia entra em processo de extinção. Segundo Gomes (1987), a atuação da Colônia também foi fundamental na luta pela terra junto aos colonos, em confronto aos interesses das companhias imobiliárias que se instalavam na região e especulavam na comercialização de terras.

Na edição do Jornal “O Dia”, de 26 de julho de 1955, em matéria denominada “*Panorama político-administrativo de Francisco Beltrão*”, é reproduzido um discurso do então prefeito de Francisco Beltrão, Rubens da Silva Martins, que pediu auxílio ao governo do Paraná, então dirigido por Moysés Lupion, para o trato de algumas questões voltadas ao Núcleo Colonial General Osório. As afirmativas de Martins denunciavam a mudança dos objetivos da colônia quando passou à tutela do INIC, identificando os problemas com o processo de posse das terras: “[...] esses colonos que tem uma ficha cadastral nos arquivos da administração da colônia, assegurando a sua localização nas terras recebem surpresos e aterrorizados [...] as terras não serão mais gratuitas” (O DIA, 26 jul., 1955, s/p). Cabe salientar a discrepância do discurso dirigido ao governador, já que o mesmo era sócio da CITLA, que estava se aproveitando ilegalmente da venda de terras na região.

Martins (1986, p. 219), em item do seu livro intitulado “*Cooperação efetiva da CANGO com a prefeitura municipal*”, esclareceu que a CANGO prestou inestimáveis serviços à comunidade beltronense, auxiliando a prefeitura em: nivelamento das ruas e utilização de máquinas pesadas; serviços de rádio; exploração da pedreira; empréstimos de materiais; manutenção de escolas públicas, dentre outros. Porém, “turvou-se” o clima de harmonia e cooperação entre as duas instituições a partir de 1954 “[...] em decorrência de divergências político-administrativas em nível Federal, Estadual e Municipal” (MARTINS, 1986, p. 220).

2.1.1 O colono e a luta pela terra: o empoderamento dos sujeitos e a resistência social e política

Desde sua instalação em 1948, a CANGO operou em prol do assentamento e mantimento dos colonos gratuitamente em suas terras, oferecendo-lhes materiais para a produção agrícola e auxiliando no atendimento da saúde e educacional. Embora tenha passado por percalços

a partir da criação do INIC em 1954, este desempenhou um papel que foi além dos processos de ocupação da região e da economia que ali se instalou. Possibilitou ao sujeito uma nova visão sobre a terra e o instrumentalizou para a luta pela mesma. Segundo Gomes (1987, p. 16), a participação da Colônia foi de fundamental importância no processo de luta pela terra, que se desencadeou a partir da instalação de companhias imobiliárias na região, pois “[...] de um lado, pelo confronto direto entre CANGO e companhias, no nível administrativo, e de outro, pela posição de defesa e conscientização dos posseiros”.

As desavenças pelas terras do Sudoeste do Paraná iniciaram sua história com José Rupp, em Santa Catarina. Este obteve no início do século liberação para extração de erva-mate e madeira do planalto catarinense. Porém, a Cia. de Estradas de Ferro de São Paulo – Rio Grande (CEFSPRG) recebeu do mesmo governo as terras em que José Rupp estava trabalhando, devido às estradas de ferro a serem construídas, e o expulsou do lugar mediante juízo seccional. José Rupp, desgostoso com a situação, mobilizou uma ação contra a CEFSPRG, da qual foi dado como vencedor e receberia uma indenização proveniente da empresa em 1938. Porém, todos os bens da Cia. foram incorporados ao Poder Público Nacional, sendo as dívidas também. José Rupp fez diversas tentativas de acordo para que o Poder Público sanasse suas dívidas, inclusive a posse da Gleba Missões no Paraná em 1950, todas sem sucesso (LAZIER, 1998, p. 48).

Foi neste momento que José Rupp, descrente do sucesso no recebimento da indenização, negociou seu crédito com a Clevelândia Industrial Territorial Ltda. – CITLA, que, a partir de 26 de julho de 1950, passou a ser a responsável no recebimento da dívida. Gomes (1987) afirma que “[...] com a mudança do credor mudaram também as regras do jogo. Num passe de mágica, o que era ilegal passou a ser legítimo [...]”, sendo que, a mesma superintendência que negara todos os acordos com Jose Rupp até 1950, aceitou o pedido da CITLA e ainda incorporou a região de Chopim.

O fato é que estas transações ocorreram de forma ilegal, pois abrangiam uma faixa de terra da fronteira com a Argentina, a Colônia Agrícola Nacional General Osório e diversas propriedades particulares (GOMES, 1987, p. 36). Para tanto, a autora ainda acrescenta que estas questões não foram apenas ilegais, mas foram imorais, sendo que, todo este movimento foi chamado de “*a maior bandalheira da República*”. Mas não ficou por isso, pois a União tomou providências judiciais cabíveis para reverter o processo. Em 1953 foi cancelado o registro e a transição imobiliária dados à CITLA, porém, a companhia não se retirou

da região e continuou a venda das terras. O fato é que a “terra não tinha dono”, mas, todos desejavam serem donos. Martins (1986) definiu os possíveis donos como posseiros de diferentes índoles, os governos federal ou estadual paranaense e duas companhias:

Pretensos donos:

1- Posseiros

1.1 Agricultor de boa fé, interessado na solução urgente da demanda, pleiteando a desapropriação da terra que ocupava e o respectivo título de propriedade;

1.2 Colono cadastrado pela CANGO, aguardando título definitivo da terra em que fora instalado, ao qual não interessava acordos com terceiros;

1.3 Invasor mal intencionado de terras demarcadas, com ou sem benfeitorias, aventureiros inescrupulosos que nada investira, indiferente ao conflito que, se prolongado, não lhe acarretaria maiores dissabores.

2- Governo Federal

2.1 Que não reconhecera a cessão de terras devolutas, objeto de litígio, efetuada no passado pelo Governo do Estado do Paraná.

2.2 que contestava a dação em pagamento, processada pelas Empresas Incorporadas ao Patrimônio Nacional, envolvendo as terras litigiosas;

2.3 Que instalara a Colônia Agrícola Nacional General Osorio subordinada ao Ministério da Agricultura, em terras já alienadas a terceiros.

3- Governo do Estado do Paraná

4- Companhia “Pinho e Terras Limitada”

5- Companhia “Clevelândia Industrial e Territorial Ltda.” (MARTINS, 1986, 309).

Para entendermos o processo ocorrido com as empresas imobiliárias da região na década de 1950 e o que culminou a “Revolta dos Colonos²⁴” em 1957, é necessário, como aponta Gomes (1987), voltar à “gestação”, ao início do movimento em 1951. Quando as companhias imobiliárias se instalaram no Sudoeste do Paraná, motivadas pelas terras

²⁴ Alguns autores utilizam a nomenclatura “Revolta dos Colonos” e outros “Revolta dos Posseiros” para designar a revolta ocorrida em 1957 no Sudoeste do Paraná. Utilizaremos “Revolta dos Colonos” pela razão da pesquisa considerar a categoria “colono” para a definição dos sujeitos que se assentaram na CANGO.

litigiosas e atos ilegais de caráter transitório, essas empresas passaram a declarar que as terras lhes pertenciam, obrigando os colonos a pagarem as terras em que moravam como se estivessem em dívida. A maioria dos colonos não tinha condições financeiras para pagar o referido lote de terra e assim eram coagidos a assinar promissórias em branco para quitação futura. Muitos, por medo, acabavam assinando-as, outros tantos fugiram levando suas famílias.

Estes fatos geraram certa inquietude social a partir de 1951, tanto que, como aponta Gomes (1987, p. 38) “a primeira reação dos moradores da região expressou-se numa assembleia realizada na Vila Marrecas, em 1951 [...] no decorrer dos acontecimentos, foi definido posições e se aliando aos colonos ou às companhias”. Foi a partir daí que “[...] se pode acompanhar o modo como àquela população foi elaborando e exprimindo seus interesses coletivos, de que forma lutou para fazer valer esses interesses, como foi se integrando no processo político e na correlação de forças sociais” (GOMES, 1987, p. 38). Em 1951, a reação a este desconforto causado pela CITLA foi a constituição de uma Comissão Permanente para a defesa de direitos constituída por colonos, comerciantes, industriais, profissionais liberais e ocupantes de terras do povoado de Marrecas. Em assembleia geral montaram uma comissão de vinte integrantes para entrar em contato com as autoridades e defender as pessoas prejudicadas. Assim, esta comissão passa a fazer viagens para se inteirar do assunto e tomar decisões em prol da região. Cabe salientar que não foram somente os colonos que foram prejudicados com a instalação das companhias na região, mas os moradores do povoado de Marrecas também, pois até então ninguém havia recebido o título definitivo das terras.

A CANGO foi diretamente atingida em suas atividades por problemas criados com a CITLA. A partir de 1951 a Colônia teve suas atividades praticamente paralisadas. Pois as verbas orçamentárias eram reduzidas e ainda a CITLA contestava a posse, usando todos os meios que estivessem ao seu alcance. A CANGO, por sua vez, tentava contornar a situação e levar ao conhecimento de seus representantes os problemas enfrentados na região. Todos os atos promovidos pelas companhias imobiliárias foram praticados diretamente contra os colonos, o que intranquilizava os agricultores (GOMES, 1987, p. 43). Assim, “na realidade, a disputa CITLA X CANGO, nesse primeiro momento, era decorrente do confronto de dois projetos de colonização distintos”, sendo que a CANGO tinha como objetivo básico colonizar a região e a CITLA visava implantar uma grande indústria de celulose, por conta da quantidade de araucárias existentes (GOMES, 1987, p. 43).

O jornal “A Noite” (1953) noticiou, pela matéria “*Podem confiar no governo do Presidente Getúlio Vargas*”, as realizações da CITLA “[...] pelo progresso e engrandecimento da terra paranaense – Um grande acontecimento econômico e social a inauguração do moderno aeroporto de Francisco Beltrão”, trazendo Clevelândia Industrial e Territorial Limitada – CITLA como “[...] bandeirantes do século XX plantando cidades e semeando civilizações” (A NOITE, 12 fev., 1953, p. 2). Segundo a matéria, a imobiliária buscava fixar o homem à terra e atuar no progresso local:

[...] fixar o homem a terra, através de empreendimentos e realizações à altura do século em que vivemos, oferecendo novas perspectivas de vida aos trabalhadores rurais, fazendo-os proprietários das glebas que ocupam sem a preocupação de explora-los economicamente [...] que vem ainda por conta própria, construindo estradas de rodagem, campos de aviação, usinas hidrelétricas, pontes [...] a fim de acompanhar o vertiginoso progresso do Estado do Paraná. (A NOITE, 12 fev., 1953, p. 2).

A partir de 1956 a CITLA introduziu novos métodos de coerção contra os colonos. É a fase de violência e mortes, onde “[...] quem tem a força tem o domínio da situação” (GOMES, 1987, p. 48). Gomes (1987, p. 48) pontua que na primeira fase de atuação da CITLA (1951 – 1955) os moradores assumiram uma postura reivindicatória, e este “embrião” de organização se transformou em consciência política capaz de mudar a forma de resistência, sendo que esta consciência política “[...] manifestou-se concretamente no ano de 1957, quando se agravou a luta pela terra na região e os colonos, [...] perceberam que a via legal era totalmente ineficiente”. Desta forma, estes passaram a usar outra forma de resistência, primeira a organização em grupo e posteriormente “a tomada da cidade” (GOMES, 1987, p. 48).

As companhias passaram a utilizar a figura do “jagunço”, geralmente sujeito de fora da região. Este era assalariado e executava ordens das companhias na obtenção de lucros possíveis com a venda de terras. Assim, instituíram-se ações violentas contra os colonos:

Os jagunços passaram a percorrer as propriedades, sempre em grupos de três elementos, obrigando os colonos a assinarem contratos [...]. Caso o colono se recusasse, usavam de todo tipo de violência, desde impedir que fizessem as roças, como

incendiar as casas, os galpões, matar animais, espancar crianças, praticar violência sexual contra as mulheres, prender, matar etc. (GOMES, 1987, p. 56).

Othon Mader, senador em 1956, em requerimento pediu explicações ao Ministério da Agricultura sobre a venda de terras na Gleba Missões e se o INIC estaria mesmo autorizado à venda das terras e negociações com a CITLA do Grupo Lupion (A NOITE, 28 jan. 1956, p. 2). Em 28 de janeiro de 1956, Othon Mader fez um pronunciamento no senado federal sobre a questão das terras no Sudoeste do Paraná, depois apresentado pelo jornal “A Noite”. Este esclareceu que, segundo o presidente do Instituto Nacional de Imigração e Colonização “[...] nada existe a respeito, e que diante do nosso brado de alerta a operação não se efetivará” (A NOITE, 28 jan., 1956, p. 2).

Esta disputa por terras foi marcada de forma violenta, como aponta o jornal “A Noite” de 26 de setembro de 1957, que divulgou a matéria “*Conflito e morte na colônia agrícola*”, e que “os camponeses fugiram para território argentino [...] já chegaram a Misiones uns 1.300 refugiados, esperando-se que cheguem mais” (A NOITE, 26 set., 1957, p. 4). Em 12 de agosto de 1959, o Deputado Ivo Tomazoni (UDN), em entrevista ao jornal “Correio do Paraná”, informou os motivos que levaram às “agitações” no Sudoeste do Paraná. Dentre eles são destacados: “[...] a cobrança indevida dos títulos [...]; os pedidos de embargos paralisando o funcionamento das serrarias estabelecidas na Colônia Agrícola Gal. Osório [...]” (CORREIO DO PARANÁ, 12 ago., 1959, p. 1). Ainda esclareceu que só seriam sanadas as rebeliões quando aprovado o projeto 906/57, que regulamentava a venda de terras nas Glebas Missões e Chopim. Esta problemática girava em torno de dar a posse definitiva aos colonos, para que os mesmos se sentissem seguros dos atos e quem não desejasse ficar na região, poderia vender e arriscar a vida em outro lugar.

Para os colonos, as alternativas para minimizar o problema seriam: ficar nas terras e aceitar que as companhias haviam vencido ou acabar com as atrocidades cometidas agindo pela força. Mediante este dilema “[...] em que a resistência passa a ser feita dentro da lógica dos colonos”, os colonos passaram a enfrentar os jagunços e as companhias, arriscando sua vida “[...] E nessa luta, a força do colono fica evidente, porque o jagunço pode matar um colono aqui, dois ali, mas não pode matar todos ao mesmo tempo” (GOMES, 1987, p. 71). E esta visão de que a unidade é forte não veio de fora para dentro, se originou dentro do movimento dos

colonos, pois se quisessem a solução teriam que lutar. Assim, se reuniram e elaboraram um plano que convocasse os colonos, por meio da rádio, e que todos se fizessem presente na cidade para a expulsão das companhias.

No dia 10 de outubro de 1957 culminou a ação organizada pelos colonos, que ficou conhecida como “Revolta dos Posseiros”. Os colonos foram convocados a virem até a cidade pelo líder do movimento Walter Pecóits e a comissão que havia sido criada em defesa das terras. Os colonos vieram de todas as comunidades, em número de seis mil homens. Não aconteceu confronto armado, pois os jagunços e funcionários das companhias fugiram da cidade quando viram a quantidade de colonos organizados na sede do povoado (GOMES, 1987).

Figura 8 - Colonos na praça após a vitória - 1957



Fonte: FRANCISCO BELTRÃO, 2012, p. 120-121.

Para comemorar a vitória sobre as companhias, os colonos invadiram o escritório da CITLA e rasgaram todas as promissórias que haviam assinado. Também tiraram a placa da CITLA na chegada da cidade e derrubaram o monumento da companhia que se localizava na área central da cidade. Os colonos exigiram que Walter Pecóits fosse nomeado delegado especial de Francisco Beltrão e, em 1960, este foi eleito pelo voto popular prefeito do município de Francisco Beltrão. Mas os colonos só tomaram o título definitivo das terras em 1962, com a vinda do grupo GETSOP.

2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL NA CANGO (1948 – 1957): A CRIAÇÃO, EVOLUÇÃO E VIDA DAS VINTE E NOVE ESCOLAS E O GRUPO ESCOLAR

Nosella e Buffa (2013) e também Magalhães (2004), ao explorarem elementos que configuram o campo de pesquisa sobre instituições escolares, permitem um olhar sobre categorias de análise que possibilitam a melhor compreensão de seu processo de institucionalização. Assim, com base no entendimento destes referenciais teóricos e metodológicos, se constituiu uma análise sobre as Instituições Escolares da CANGO, atrelada às questões políticas, sociais e econômicas. Desta forma, o estudo não se limita apenas a discorrer sobre o que motivou a criação das escolas rurais na CANGO, mas também a razão destas manterem-se em funcionamento, de acordo com as finalidades sociais a elas atribuídas. Estes desafios impostos à institucionalização das escolas primárias rurais na CANGO refletiam, de certa maneira, os desafios da escola rural no Estado e também no país.

Os desafios propostos àquela escola que se expandia no espaço rural paranaense entre as décadas de 30 e 50 eram, segundo Schelbauer e Neto (2013, p. 87), “[...] Manter o homem no campo, atender à diversidade das necessidades regionais, formar professores para educar a população na escola primária rural, institucionalizar e criar políticas de expansão da escola primária na zona rural”. Ainda havia um discurso sobre criar escolas que fossem capazes de formar homens e mulheres aptos a tratar os problemas regionais, principalmente os agrícolas, integrando-se a este espaço. Estas características voltadas à educação do homem rural tomaram forma nas discussões em nível nacional, a exemplo das promovidas por educadores no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1942), passando a fazer parte dos discursos presidenciais da época, vozes que identificaram as principais problemáticas educacionais relacionadas ao meio rural.

A criação das “grandes” Colônias Agrícolas Nacionais (CAN’s) como projeto político nacionalista, na década de 1940, e a manutenção de escolas rurais em seu seio, trariam a expansão da educação rural nos sertões mais distantes do Brasil. Via-se as escolas como disseminadoras dos ideais de progresso da nação e seguidoras das orientações e discussões suscitadas em âmbito nacional e estadual. Essas escolas rurais foram criadas e se desenvolveram atreladas a um emaranhado de discussões no campo político, econômico e social que permeavam o Brasil entre as décadas de 40 a 50, e que incidiram significativamente nos modos de pensar o processo educacional e a legislação pertinente.

Embora a educação no Sudoeste do Paraná tenha se caracterizado por fatores singulares relacionados à criação da Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO e ao mantimento das escolas primárias rurais pelo ente federativo, estas não fugiram das discussões referentes à educação rural que permeavam o contexto nacional.

Ao buscarmos caracterizar as experiências educacionais e o ruralismo defendido na Colônia, é necessário caracterizarmos a escola rural de que estamos falando. A educação rural no Brasil e no Paraná se desenvolveu a passos lentos até a década de 1940, pois não dispunha de um sistema estruturado e organizado pelo Estado, muito menos pelos municípios. A década de 1940 trouxe significativas mudanças na forma de compreender a escola, a qual se institucionalizou assentada nas políticas públicas propostas pelo Governo e nas normativas brasileiras referentes ao ensino. A educação rural a qual nos referimos, na CANGO e nas demais Colônias, assumiu caráter excepcional para a União, pois caracterizava um “modelo” formativo do trabalhador rural nacional e incorporava não somente significado educacional, mas estava carregada de significado político, econômico e social, no sentido de “construção de uma civilização”. Civilizar representava, antes de tudo, trazer a modernidade produtiva aos sertões rurais, que eram vistos como atrasados. O parágrafo único do art. 5º do Decreto-Lei número 3.059, de 1941, especifica a função das Colônias na “[...] criação de um futuro núcleo de civilização no interior do país” (BRASIL, 1941, art. 5º).

A escola primária rural foi pensada a partir de políticas que se caracterizavam em dois fatores, o primeiro relacionado à formação de gerações que garantissem a riqueza do estado associada ao rural e o segundo com a pretensão de civilizar a população habitante do meio rural, não só ensinar a ler, escrever e contar, mas criar hábitos de higiene e valorização da vida no campo, para que este homem permanecesse no meio rural, mas em condições modernas e de forma a implementar a economia (SCHELBAUER; NETO, 2013, p. 88). Nesse contexto, trabalhamos com a hipótese de que as instituições escolares na CANGO assumiram o compromisso com a modernidade e a civilização pautada nos projetos nacionais, mas também, refletiram um ruralismo onde se localizaram, com base no interesse dos sujeitos que habitavam o lugar.

Para entendermos a institucionalização das escolas criadas pela Colônia, partimos de alguns dados levantados em pesquisa anterior, de mestrado, intitulada “*A educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: A escola multisseriada*” (CATTELAN, 2014), na qual analisamos a instalação, organização e funcionamento da escola multisseriada em Francisco Beltrão. Para a discussão do referido

tema, a autora coletou uma série de relatos orais²⁵ de professores primários rurais que lecionaram no município de Francisco Beltrão entre os anos de 1948 a 1981. Dentre os depoentes, foram localizados três professores que lecionaram no período de 1948 a 1957, contratados pela Colônia Agrícola Nacional General Osório em Vila Marrecas: a professora Italina Zancan Scotti (1948)²⁶, a professora Alba Paz da Silva (1949)²⁷ e o professor Felix Padilha (1951)²⁸. Os discursos atrelados às fontes documentais possibilitaram compreender aspectos da dinâmica histórica, construindo uma historiografia educacional.

O embrião para a constituição da Colônia e o atendimento ao sujeito no Sudoeste do Paraná, se deu a partir do Relatório de escolhas de terras de 22 de julho de 1942, o qual destacou a urgência na prestação de serviços de instrução primária às crianças localizadas na faixa da fronteira e suas proximidades, pois as crianças “[...] em número avultado não frequentam nenhum estabelecimento de ensino do nosso lado ou a recebem nas escolas argentinas, entoando hinos estrangeiros e aprendendo uma língua diferente do país de origem” (CANGO, 22 jul. 1942, s/p). Este indicativo, além de demonstrar a necessidade de instrução devido ao número de crianças sem o atendimento escolar, indicou a compreensão de outra problemática, a proteção da fronteira e o combate à imigração clandestina. Ainda, segundo consta, as crianças nacionais não eram educadas na língua vernácula, o português. Estes fatores levaram à instalação da CANGO, com o assentamento dos colonos e a abertura de uma primeira classe primária.

A população oficialmente reconhecida na Colônia era, no ano de 1948, de 4.956 habitantes, sem contar os invasores das glebas. Destes 4.956, os que constituíam responsáveis pela família eram 886 (17,87%) e 4.070 (82,12%) eram seus dependentes. Visto o número de sujeitos assentados, 25,12% destes sabiam ler e escrever (cerca de 1.245 pessoas) e 3.711, cerca de 74,87%, eram analfabetos e constituído por crianças em faixa etária distante da escolaridade obrigatória à época (MARTINS, 1986, p. 55). Segundo Cattelan (2014), a existência de apenas um quarto da população alfabetizada era um dado a ser levado em consideração, já

²⁵ Estes relatos orais estão disponíveis para consulta em áudio, vídeo e transcrição no *Centro de Documentação, Imagem e Memórias da Educação do Sudoeste do Paraná* - UNIOESTE – Francisco Beltrão. Juntamente com os termos de aceite dos depoentes.

²⁶ Entrevista concedida a Carla Cattelan em 10 de junho de 2013.

²⁷ Entrevista concedida a Carla Cattelan em 03 de dezembro de 2013.

²⁸ Entrevista concedida a Carla Cattelan em 19 de novembro de 2013.

que, “[...] levando em conta a precariedade das condições educacionais rurais, as quais não eram garantidas pelas estâncias governamentais, então, é possível admitir que, 25% da população alfabetizada em uma região interiorana e estritamente agrícola, era um dado a ser valorizado” (CATTELAN, 2014, p. 63).

Lazier (1998), ao analisar o cadastro da CANGO, determina o grau de alfabetização regular considerando o ano de 1948 e 1956. Por meio dos dados levantados pelo autor, foi possível construir o seguinte quadro sobre o índice de sujeitos e analfabetos assentados na CANGO.

Quadro 4 - Porcentagem de analfabetos e alfabetizados na CANGO (1948 e 1956)

| Ano | População | Alfabetizados | % de analfabetos |
|------|-----------|----------------|------------------|
| 1948 | 4.956 | 1.245 (25,12%) | 3.711 – 74,87% |
| 1956 | 15.284* | 4.585 (30%) | 10.699 – 70% |

Fonte: (MARTINS, 1986, p. 55) e (LAZIER, 1998, p. 40).

*Somente 7.299 estavam em idade escolar.

Martins (1986, p. 193) considerou que, no ano de 1953, “[...] a Colônia Agrícola Nacional General Osório mantinha em funcionamento regular, na área afeta a sua administração, algumas escolas isoladas, atendendo, embora precariamente, à demanda da população rural cadastrada em seu escritório”. Talvez seja por esta razão, após a constituição do município de Francisco Beltrão em 1952, que visto ainda o número de crianças sem atendimento escolar, tomou-se a iniciativa, mesmo com a pequena arrecadação, de construir e manter escolas rurais isoladas, a exemplo da Colônia. Em 1953, a Lei número 11 do executivo municipal “institui a matrícula compulsória de crianças em idade escolar e estabelece multa aos infratores”, sendo que, todas as crianças de 7 a 12 anos deveriam frequentar a escola, caso contrário os responsáveis receberiam multa de Cr\$ 100,00 cruzeiros anuais por criança; acrescenta ainda que, em 1953, “[...] a prefeitura pode admitir 26 professores extranumerários para ministrarem aula às crianças do município” (FRANCISCO BELTRÃO, 31 ago., 1953, s/p). A situação educacional no Sudoeste do Paraná expressava a situação real da educação rural no Brasil na década de 1940, que refletia a ausência da educação na zona rural e o alto índice de analfabetismo.

E é a partir das experiências vividas que o ensino foi além do “ler, escrever e contar”, e possibilitou ao sujeito o contato com o universo letrado, significando-o. Segundo Gatti (2013, p. 163) “a escola é concebida não só como um espaço de disseminação de conhecimento,

mas também em sentido mais amplo de produção e transmissão de cultura, valores e normas que são aplicados tanto no espaço interno da escola quanto perante a sociedade”.

O intenso processo de migração ocorrido na região Sudoeste do Paraná, por sujeitos vindos principalmente da região sul do Brasil, trouxe várias culturas, costumes e valores para a CANGO. Nessa expansão do rural no Paraná, Schelbauer e Neto (2013, p. 87) apontam para uma ocupação e (re) ocupação do espaço, sendo este feito de diferentes formas e por diferentes grupos étnicos, imigrantes e migrações internas que criavam “[...] contornos de uma estreita relação com o mundo rural”.

A partir deste movimento itinerante dos sujeitos, dotados de cultura e de identidades que constituíram o lugar, a educação tornou-se um elo de *ressignificação* do movimento nacionalista suscitado na Colônia, ou seja, deu outro significado aos projetos nacionalistas, vistos sob a ótica do espaço ocupado. Já frisamos que tanto os educadores como o governo defendiam a ampliação e efetivação do ensino rural, para o governo como “alavanca” do processo industrial e econômico do país, para os educadores uma previsão da diminuição do analfabetismo e o atendimento das questões próprias da saúde. Apesar de divergências, as entidades compartilhavam o entendimento da problemática que envolviam ensino rural no país. Quando falamos em *ressignificação*, trazemos à tona o significado da escola/ensino rural dado pelos sujeitos embasado em movimentos individuais e coletivos, compreendido enquanto equalização social, mobilidade econômica, transformação política condutora de direitos e deveres. Transmitiam-se, desse modo, os anseios dos sujeitos quanto à compreensão e ação sob o seu lugar social. As escolas que se constituíram na CANGO não foram somente pensadas e projetadas pelo governo afim de atender interesses políticos e econômicos nacionais, mas foram reivindicadas pelos colonos em prol de suas necessidades.

2.2.1 Registro documental das vinte e nove escolas rurais e o grupo escolar construídos pela CANGO: o lugar ocupado pela Escola

Nosella e Buffa (2013, p. 71) consideram que para a análise das instituições escolares é importante considerar que não decorre prioritariamente de análise quantitativa, mas “[...] o significado social de uma escola é apreendido pela análise qualitativa”. Desta forma, buscamos considerar ambas as análises, observando-as por meio dos “[...] dados obtidos pelas diversas fontes, organizados e interpretados” (NOSELLA;

BUFFA, 2013, p. 68), de forma a sintetizar as informações e resgatar a história das instituições escolares da CANGO.

A busca por melhores condições de vida moveu grupos de pessoas para o Sudoeste do Paraná, onde pretendiam encontrar, além da satisfação das necessidades básicas de moradia e alimentação, também o cuidado com sua saúde e a educação. Essas necessidades pareciam estar garantidas nos Decretos-Leis que regiam a organização das Colônias e Núcleos Coloniais, principalmente no que se referiram à educação e à construção de escolas primárias para os filhos dos colonos. Assim, após o assentamento e definição da sede, a CANGO passou a organizar a matrícula dos alunos e também cuidou de um local apropriado para a instalação da primeira escola. A sede da Colônia foi a escolha, já que os primeiros colonos passaram a se instalar em suas mediações.

Vistos os aspectos legais, bem como a expansão da migração e demarcação dos lotes, a instrução primária também se conotava como um projeto em expansão, de forma a acompanhar as políticas delineadas pelo Governo. Como forma de organizar e mensurar os dados quantitativos de crianças em idade escolar, dispostas no território da Colônia, a administração fez o levantamento em forma de fichas cadastrais, as quais se considerou para a matrícula na primeira escola. A figura número 9 representa a primeira ficha a ser preenchida e correspondente à primeira matrícula da CANGO, em 1948.

Figura 9 - Ficha Cadastral do aluno (Frente e verso) - 1948

| MINISTÉRIO DA AGRICULTURA DEPARTAMENTO NACIONAL DA PRODUÇÃO VEGETAL DIVISÃO DE FORTIFICAÇÃO E COLONIZAÇÃO Colônia Agrícola Nacional " General Osório " | | Ficha nº 1 |
|---|---|------------|
| Dentes completos. <u>dez não</u> | Nome do aluno <u>Adir Julia Pimentel</u> | |
| Quais os que faltam <u>canino inf. esquerdo</u> | Nacionalidade <u>brasileira</u> | |
| Dentes cariados - | Naturalidade <u>Campo do Meio - R.G. Sul</u> | |
| Quais - | Residência <u>Colônia</u> | |
| Faz higiene bucal | Idade <u>10 anos</u> | |
| Qual o grau de adiantamento do aluno | Data do nascimento <u>ignora</u> | 1938 |
| Já frequentou escola <u>não</u> | Altura <u>1,57</u> | |
| Quando - | Peso <u>27,800</u> | |
| Qual - | Côr <u>branca</u> | |
| Quando sabe | Cabelo <u>castanho liso</u> | |
| Quando ingressou neste Grupo. <u>3/5/48</u> | Olhos <u>castanhos</u> | |
| Que série frequenta | Nariz <u>achatado</u> | |
| Quando sabe | Rosto <u>alongado</u> | |
| Sua conduta | Boca <u>normal</u> | |
| Capacidade de apreensão | Formação Craniana <u>mesocefalo</u> | |
| Durante o período de frequência das aulas | Sinais particulares | |
| Recebeu assistência médico-dentária | Saúde <u>bom</u> | |
| Recebeu material escolar <u>sim</u> | Sofreu doenças infecto-contagiosas <u>não</u> | |
| Qual <u>caderno, lapis, cartilha e taboada</u> | Qual | |
| | Foi vacinado <u>sim em 1947</u> | |
| | Contra <u>varicela, tifo-paratifo em 1/6/48</u> | |

| | |
|---|--|
| Nome do pai <u>João Julio Fimentel</u> | Nome da mãe <u>Maria Correia Batista</u> |
| Nacionalidade <u>brasileira</u> | Nacionalidade <u>brasileira</u> |
| Naturalidade <u>Campos do Meio - Rio G. Sul</u> | Naturalidade <u>Passo Fundo-R.G.Sul</u> |
| Observações: | |

Fonte: CEMESP, 2017.

Como o projeto nacional de expansão da escola primária tinha viés assistencialista e nacionalista, estes podem ser observados mediante as perguntas/respostas constantes na ficha cadastral (figura 9). O documento evidencia a preocupação em fazer o necessário levantamento, não só das questões pertinentes à educação, mas também quanto à saúde médica e bucal, das características físicas e também referentes à localização e migração. As fichas cadastrais foram a primeira forma de levantamento das crianças em idade escolar tendo em vista a edificação das escolas a ser promovida pela Colônia.

Em análise das fichas cadastrais de alunos, num total de trinta e cinco salvas aleatoriamente e numeradas de um a setenta e nove, Cattelan (2014) as catalogou e compilou os dados quantitativos em quadro que identificou o nome dos alunos que frequentaram a “**Escola número 1**” na sede da Colônia, a sua naturalidade, a idade, a data do efetivo cadastro, a frequência de turma escolar anteriormente, os materiais recebidos pelo aluno e onde este residia.

Quadro 5 - Dados educacionais dos alunos cadastrados pela CANGO - 1948

| Nº | Aluno (a) | Natural | Idade | Cadastro | Escola | Assistência | Residência |
|----|-------------------------------------|---------|---------|------------|---------------------------|------------------------------------|------------|
| 01 | Adir Julia Pimental | RS | 10 anos | 03/05/1948 | Não | cartilha e tabuada | Colônia |
| 02 | Antônio Derval Araujo | PR | 12 anos | 03/05/1948 | Sim (1945) Rincão Torcido | Caderno, lápis, cartilha e tabuada | Colônia |
| 03 | Arminda Julia Pimental | SC | 12 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 13 | Leonardo Alves da Silva | RS | 16 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 14 | Luciana Tomacheski | PR | 10 anos | 03/05/1948 | (1947) Esc. Isolada Est. | ..... | Colônia |
| 19 | Salustiano Lima dos Santos | RS | 11 anos | 03/05/1948 | (1946) Esc. Munic. | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 20 | Sebastião Fernandes da Silva | PR | 11 anos | 03/05/1948 | (1947) Partic. | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 22 | Teofilo da Silva | RS | 11 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 23 | Arina Neves Oliveira | SC | 6 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 24 | Arêo Neves Oliveira | SC | 9 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 29 | Wando Thomacheski | PR | 8 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 31 | Antônio Pires | SC | 12 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 33 | Ana Tereza de Melo Thimoteo | PR | 9 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 34 | Antônio Artidor Vieira | RS | 9 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 36 | Benedita Alves da Silva | RG* | 12 anos | 04/05/1948 | ..... | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 37 | Bonifácio Rodrigues Ferreira | RG | 10 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 41 | Damazio Gonçalves Filho | RG | 10 anos | 04/05/1948 | (1947) Partic. | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 42 | Domina Carneiro | PR | 12 anos | 03/05/1948 | Sim | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 47 | Jeronimo Vieira | RG | 8 anos | 11/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Marrecas |

| | | | | | | | |
|-----------|--------------------------------------|----|---------|------------|----------------|--|----------|
| 48 | José Cordeiro dos Santos | PR | 14 anos | 31/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 50 | João Isabel | PR | 13 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 53 | João Freitas | PR | 9 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 54 | Jovina Alves da Silva | RS | 14 anos | 04/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 55 | Luiz de Almeida Lara | RG | 8 anos | 03/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Colônia |
| 59 | Otávio Germano Raldi | RG | 9 anos | 31/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 60 | Otília Baches | SC | 13 anos | ..... | Não | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 61 | Rufino Arruda Gonçalves | PR | 12 anos | 03/05/1948 | (1947) Partic. | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 62 | Tereza Raldi | RG | 13 anos | 31/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 63 | Silvina Arruda Gonçalves | SP | 9 anos | 05/05/1948 | Não | Cartilha e tabuada | Marrecas |
| 68 | Pedro Chiruk | PR | 10 anos | 06/08/1948 | (1947) | ..... | Colônia |
| 69 | Silvio Silveira | RG | 7 anos | ..... | ..... | ..... | Marrecas |
| 70 | Resineles Silveira | RG | 10 anos | ..... | ..... | ..... | Marrecas |
| 74 | Darcy Honing | PR | 7 anos | 07/08/1948 | Não | ..... | Marrecas |
| 75 | Asvaldina Rodrigues de Campos | PR | 5 anos | ..... | ..... | ..... | Marrecas |
| 79 | Begair Carneiro Lobo | PR | 10 anos | 18/06/1948 | Não | Livro de leitura, cadernos, lápis, borracha, tinteiro, caneta e pena | Marrecas |

Fonte: CATTELAN, 2014, p. 77- 79.

*consideramos que a sigla RG representava também o estado do Rio Grande do Sul.

Segundo Cattelan (2014, p. 79), a maioria das crianças que adentraram a Colônia em 1948 ainda não havia frequentado uma escola. Dentre as que tiveram experiência anterior de escolarização, a maioria frequentou escolas particulares ou vinham de outros estados/municípios já com oferta do ensino primário na zona rural ou com programas de assistência desenvolvidos pelo Governo. O fato de existirem alunos provenientes da Colônia e de Vila Marrecas frequentando a educação primária ofertada pela CANGO, se deu pela inexistência, na década de 1940, de escolas ou grupos escolares criados/mantidos pelo estado do Paraná ou pelo município de Clevelândia. Martins (1986, p. 193) pontua que o município de Francisco Beltrão, em 1953, dispunha de “[...] apenas uma casa escolar localizada na Sede Municipal, construída pelo Governo do Estado, na primeira gestão de Moisés Lupion”. Quanto à Clevelândia “[...] nada foi legado ao município [...] sua mãe paupérrima e subdesenvolvida, preocupada mais em resolver os assuntos domésticos de sua Sede [...]” (MARTINS, 1986, p. 193). Este problema na isenção da responsabilidade por parte de estados e municípios não foi uma característica excepcional da região sudoeste do Paraná, mas pode ser identificado em todos os estados brasileiros, principalmente no que se refere às falas dos presidentes do período. E por esta razão, a União necessitou tomar medidas urgentiais no que se referia à educação primária, principalmente aquela na área rural.

As fichas dos alunos trazem uma descrição minuciosa, em que eram “[...] colhidas informações sobre a saúde bucal, vacinação, doenças, controle de peso e altura, características corporais e assistência escolar” (CATTELAN, 2014, p. 73). Estes dados eram importantes, pois a Colônia se responsabilizava pelos cuidados com a saúde dos sujeitos. E nas zonas mais longínquas isso se dava por meio da escola, que incorporava campanhas de vacinação e de cuidados com a criança. Seguindo o disposto no item 2 do art. 13º, que trata sobre os auxílios concedidos aos colonos a partir da data de localização no núcleo: “assistência médica e farmacêutica e serviços de enfermagem até a emancipação da colônia” (BRASIL, 1941, art. 13º). Martins (1986, p. 90) elencou as principais atividades desenvolvidas na CANGO no que diz respeito à saúde familiar: “[...] Inspeção das famílias a serem localizadas na gleba; assistência médica, ambulatorial, hospitalar e domiciliar aos colonos cadastrados e respectivos dependentes”. Além disso, Martins (1986) elaborou um formulário estatístico que permitiu coletar informações dos colonos para elaboração de um plano de assistência médica que consistia em sanar o alto índice de mortalidade infantil, a taxa de 90% da população sem imunização, a verminose, o bócio, a higiene precária, enfim. A assistência

educacional se mesclava aos projetos nacionais do período, que incidiam na assistência à população pobre do país, principalmente as crianças.

As políticas assistencialistas e sanitaristas eram modelos defendidos por educadores e governadores, nas décadas de 1940 e 1950, para o meio rural. Esta problemática fora levantada nos discursos do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação e defendido por educadores como Sud Mennucci.

Mediante as fichas de cadastramento escolar dos primeiros alunos e a compilação dos dados no quadro 5, foi possível identificar os nomes dos primeiros alunos que compunham a **“Escola número 1”**. Pela data indicada no cadastro, a maioria dos alunos foi matriculada entre 3 de maio e 18 de junho de 1948. O dia 3 de maio de 1948 indicou, ainda, o registro da primeira aula na CANGO, ministrada pela professora Italina Zancan Scotti.

Em relato oral, a professora Italina afirma que “[...] por exemplo, quando queriam ter aula [...] levavam cadeira lá e a gente sentava embaixo [...] lá na CANGO [...] embaixo de várias árvores” (SCOTTI, 2013). Desta forma, podemos entender que a primeira aula pode ter sido ministrada anteriormente a existência de um prédio escolar, como afirma a professora, “em baixo de árvores”. Desta forma ainda acrescenta: “[...] depois sim, com o tempo foram que eles ajeitaram uma casa [...]” (SCOTTI, 2013). Cabe salientar que, a construção de prédios escolares na Colônia, nem sempre foi feita imediatamente, até mesmo porque deveria ser escolhido o terreno, verificado o plano de obras e os materiais, bem como levar em conta a demanda escolar. Porém, muitas vezes havia a ajuda da comunidade na construção, que se mostrava solícita. O auxílio da comunidade na construção dos prédios escolares é um importante elemento de análise, visto ser um elo entre o trabalho e os anseios da comunidade mediante a educação. O trabalho se materializava na constituição de um objetivo, que era o ensino de seus filhos.

Como a edificação da escola era um processo lento, mesmo com o auxílio da comunidade, por vezes as aulas eram iniciadas nas pequenas capelas das comunidades ou até nas casas de moradores, como afirma a professora Italina quando questionada se as escolas se constituíram em outros lugares: “[...] É. Outros prédios, casa, algum lugar que tivesse um lugar para a pessoa entrar pra dar aula [...]. Nem que seja dentro de uma casa particular” (SCOTTI, 2013). A prática de uma família da comunidade acolher o professor, ou de o professor oferecer sua casa para dar aula, ou ainda, dividir a capela da comunidade, foram difundidas na região do Sudoeste do Paraná, constituindo formas pelas quais a educação

pôde se desenvolver apoiada pelos sujeitos e também pela religião, que se mostrava uma instituição forte na comunidade.

A professora Alba Paz da Silva (2013) afirmou que morou em diversas casas particulares para poder dar aulas na comunidade²⁹, explicando que geralmente a família que tinha melhores condições financeiras assumia o compromisso de hospedar a professora ou professor. Quanto à igreja, a educação era uma forma de aproximar o indivíduo da fé e da religião católica, participando da vida da comunidade e da igreja. A relação entre escola e igreja católica foi uma característica marcante, citada em documentos e frisada na memória oral.

Como forma de fiscalização das escolas, pela administração da colônia que residia na sede, esta cobrava “Resumos Mensais”, que eram enviados por todas as escolas primárias mantidas. Entregues sempre ao final do mês, pelos professores, que vinham à sede administrativa receber seus parcos salários. Os resumos apresentavam a mesma estrutura organizacional: número de alunos, frequência e os serviços oferecidos. Na figura 10 reproduzimos os resumos mensais de agosto da “**Escola Número 1**”³⁰, localizada na sede da Colônia e com o nome Escola General Osório. Esta foi organizada em duas classes: a primeira com alunos somente do 1ª série, pois, conforme dados do quadro 5, a maioria das crianças eram analfabetas, e por esta razão, existia uma significativa demanda de alunos nesta turma.

A segunda classe foi organizada com alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries. Esta divisão de turmas era uma prática conhecida como “Desdobre”, segundo o professor Felix (2013), “[...] eles chamavam de desdobre, ou seja, uma jornada ampliada. [...] Então tinha que ter 60 alunos pra você fazer dois turnos” ou quando se verificava a existência de grande dificuldade por parte dos alunos e dificuldade no trabalho do professor. Em outras escolas, com menor número de alunos, se ofertava o ensino de

²⁹ Em meio a gravação do relato oral e a entrevista semiestruturada com a referida professora, a emoção tomou conta da pesquisadora, quando ouviu a menção da sua avó materna Julia Ferreira Godinho e da família. Da qual, havia acolhido a professora que iniciava sua docência na escola multisseriada de Vila Guanabara.

³⁰ Foram identificadas, por meio da documentação, as escolas primárias da CANGO com nomenclatura em forma de numerais. Esta constatação sugere uma forma de organização e controle da Colônia quanto à construção das escolas. Porém, esta característica específica de controle da Colônia não restringiu o colono ou a comunidade a nomear a escola especificando: apreço ao lugar – comunidade, sobrenome de família e/ou santo religioso.

1ª a 4ª séries em um único período, dividindo a mesma sala e sob a supervisão do mesmo professor.

Figura 10 - Resumos mensais da “Escola número 1”

| Resumo mensal do 1º ano da Escola nº 1 (agosto) | | Resumo mensal dos alunos de 2º, 3º e 4º anos da Escola nº 1. (agosto) | |
|---|-----|---|-----|
| Alunos matriculados | 38 | Alunos matriculados | 19 |
| Matriculados durante o mês | 8 | Matriculados durante o mês | 1 |
| Eliminados | 2 | Eliminados | 3 |
| Alunos restantes | 36 | Alunos restantes | 17 |
| Dias letivos | 25 | Dias letivos | 25 |
| Total dos comparecimentos | 641 | Total dos comparecimentos | 274 |
| Total das faltas | 225 | Total das faltas | 191 |
| Frequência média | 75% | Frequência média | 65% |
| Porcentagem de frequência | 75% | Porcentagem de frequência | 65% |
| Faltas da professora | - | Faltas da professora | - |
| A Professora Italina Zancan Scotti | | A professora: Irene Oliveira de Freitas | |

Fonte: CEMESP, 2017.

As professoras Italina e Irene dividiram a única instituição de ensino da Colônia no ano de 1948. Possivelmente uma lecionava no período da manhã e a outra no período da tarde, pois a escola tinha apenas uma sala de aula. A professora que atendia os alunos de 1º ano era a Professora Italina Zancan Scotti e a professora das turmas 2º, 3º e 4º anos era Irene de Freitas. O primeiro resumo apresentado na figura 10 trata de uma turma de 1º ano, com 38 (trinta e oito) alunos, oito deles matriculados durante o mês e dois eliminados ao final do mês, sendo frequentes 36 (trinta e seis alunos). O segundo resumo apresentado na figura 10 compete ao ensino de 2º, 3º e 4º anos em classe multisseriada, possuía 19 (dezenove) alunos matriculados, 1 (um) matriculado durante o mês e 3 (três) desistentes, sendo que ao final do mês a frequência era de 17 (dezessete) alunos. Pela análise dos resumos foi possível verificar que as aulas eram ministradas também aos sábados, por se apresentarem de 25 (vinte cinco) a 27 (vinte sete) dias letivos durante o mês. Os alunos não tinham uma frequência assídua na escola, 75% e 65% respectivamente, principalmente os alunos do 2º, 3º e 4º anos, que possivelmente ajudavam seus pais no trabalho agrícola e/ou que, devido à distância e aos períodos de chuva, tinham limitado o acesso escolar no mês de agosto.

A figura 11 representa a área interna da “**Escola Número 1**”, ao fundo está a professora Italina, de pé, e os alunos de 1º ano distribuídos em carteiras escolares coletivas, que abrigavam pelo menos duas crianças. As carteiras coletivas de dois ou mais lugares eram comuns nas escolas multisseriadas da CANGO e eram construídas pela comunidade “[...] era a CANGO que dava [...] a madeira. Tinha uma serraria da CANGO, aqui no Santa Rosa [...] a comunidade que levava pra lá e faziam as carteiras [...] daí essas [...] eram plainadas” (PADILHA, 2013). Cabe salientar que não era somente o prédio escolar que recebia auxílio da comunidade e dos moradores para a construção, mas também havia ajuda para a construção dos móveis internos. Quanto ao *design* das carteiras “[...] eram um “carteirão” grande pra quatro lugares, tudo de madeira emendado à parte de cima com o acento [...]” (PADILHA, 2013). Quanto à estrutura da sala de aula, observa-se que era um ambiente pequeno para a quantidade de alunos dispostos, ocasionando um aglomerado de filas. Nota-se que havia janelas grandes, que permitiam a claridade e ventilação.

Figura 11 - Primeira escola construída pela CANGO – 1948



Fonte: FRANCISCO BELTRÃO, 2012, p. 70, fotografia nº 101.

Pela documentação disponível foi possível quantificar e nomear os professores que lecionaram na “**Escola Número 1**”: Italina Zancan, Irene de Freitas e Maria Basso. As turmas compreendiam entre 15 (quinze) e 37 (trinta e sete) alunos e oscilavam no número de matrículas ao longo do

ano escolar, devido às famílias de colonos com vários filhos e a paulatina construção de outras escolas, que permitiam que frequentassem a unidade mais próxima à residência, facilitado o acesso. As turmas em sua maioria eram multisseriadas, ou seja, organizadas em uma única classe no atendimento das quatro turmas (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries). A organização interna era por filas e em cada fila estava reunida uma mesma série. O quadro também era dividido com temas referentes a cada série. Quanto ao professor (a), antes de cada dia de atividade deveria ter preparado anteriormente o conteúdo de todas as séries, elaborando planos das disciplinas a serem seguidos. A figura 12 retrata as professoras Italina e Irene em frente à **“Escola Número 1”** da CANGO, na década de 1980. Observou-se que a escola ainda está preservada no município de Francisco Beltrão, sendo um marco histórico, o que evidencia seu valor simbólico para aquela comunidade.

Figura 12 - Professora Irene Freitas e Professora Italina Zancan Scotti - 1980



Fonte: FRANCISCO BELTRÃO, 2012, p. 71, fotografia nº 105.

O professor Felix Padilha contou sua experiência como “aprendiz” da professora Italina, quando se estabeleceu na casa dela em 1948: “[...] eu comecei fazendo experiência com a Italina Zancan, porque eu morava na casa dela e ela dava aula [...] era uma escola pertinho da CANGO. E eu estudava com a dona Irene [...]” (PADILHA, 2013), se referindo ao término dos estudos primários ministrados pela professora Irene na Escola número 1. Possivelmente, o professor auxiliava a professora

A figura 13 trata de um levantamento de crianças em idade escolar feito pela comunidade em 31 de setembro de 1955, solicitando à administração da Colônia auxílio para construção de uma escola entre o “Rio Marrecas” e o “Rio 14”. Segundo o pedido, aquela escola “nunca existiu” até a data apresentada. A lista foi organizada pela comunidade de forma a identificar: o nome do responsável pela criança, a profissão, o nome dos alunos que frequentariam a escola, idade, nacionalidade e naturalidade. Ao final da lista foi observado que a comunidade apresentou a existência de 59 (cinquenta e nove) alunos e também indicou o nome de “Lusidário Golsave” para cargo de professor.

Observa-se pelo documento importantes elementos de formação de uma consciência política e também educacional construída pelos colonos. O primeiro elemento é a organização e mapeamento dos alunos em idade escolar e a necessidade de uma escola, caracterizado pela elaboração de um quadro informativo com: filiação, profissão (indicando que eram agricultores próprios da colônia), nome do aluno, idade, naturalidade e nacionalidade. Embora a lista contenha alguns erros ortográficos, a mensagem é nítida e ainda podemos analisar pelo viés do conhecimento em que os colonos tinham relacionado: a diferença entre nacionalidade e naturalidade; as profissões, o que se sugeria uma consciência de classe; os substantivos próprios como rios, estados e nomes de pessoas. E ainda utilizam a prerrogativa de que “até esta data nunca existiu escola”, possivelmente conscientes do direito a educação e como forma de pressionar a administração.

Estas listas eram construídas pela comunidade e enviadas ao administrador da Colônia para viabilização de obra referente ao edifício escolar e à manutenção das mesmas, o que se daria mediante o pagamento dos salários dos professores e a disponibilização do material didático. Ao mesmo tempo em que os sujeitos cobravam da administração a garantia da educação escolar, também participavam das escolhas quanto ao local, a forma de construção do prédio e até a indicação dos professores. Em seu depoimento, o professor Felix (2013) fortaleceu que os pais ajudavam na construção das escolas “[...] foi a comunidade que construiu, eles construíram a escola e construíram a minha casa para morar”. O auxílio da comunidade na construção e mantimento das escolas rurais primárias na Colônia ficou visível na documentação levantada e pelos relatos orais, de forma que podemos identificar elementos de um trabalho solidário nas comunidades da Colônia, bem como a tomada de consciência da importância da educação.

Outro elemento para pensarmos um processo de ruralismo na Colônia se caracterizou pelos “abaixo-assinados” enviados pelos colonos

ao administrador ou até mesmo destinados ao presidente da República. Estes não se caracterizavam apenas como forma de cobrança ou insatisfação, mas se materializavam na função fiscalizadora e moderadora dos investimentos no campo educacional, para que as iniciativas educacionais fossem distribuídas nas comunidades da Colônia de forma igualitária e não beneficiassem apenas uma região ou uma parcela da população.

O abaixo-assinado reproduzido na figura 14 apresenta a insatisfação da comunidade mediante o ensino que determinada professora estava ministrando. O documento foi dirigido ao administrador da Colônia no dia 16 de outubro de 1956, para que o mesmo tomasse as devidas providências em relação à professora: “[...] pedindo tomar providência com a professora do Km 20, que se aclama pragadicada pelo motivo que já a todo este ano está lecionando; e as crianças estão no mesmo conforme entraram na aula sem saber nada” (CANGO, 16 out., 1956, s/p, sic). O abaixo-assinado teve duas páginas de assinaturas dos moradores.

Figura 14 - Abaixo-assinado - 1956

16/10/56
Abaixo Assinado

Il^{ma} Sr^a Dir^a Altavio
P. Q. administrador da Colônia General Ozorio
temos respeitavelmente a S. S.
Pedindo tomar providência com a
Professora do Km 20 / que se aclama
pragadicada pelo o motivo que já a todo
este ano está lecionando; e as crianças
estão no mesmo com forma entraram na
aula sem saber nada;
e por tanto pedimo,
Neste termos Refinimento;

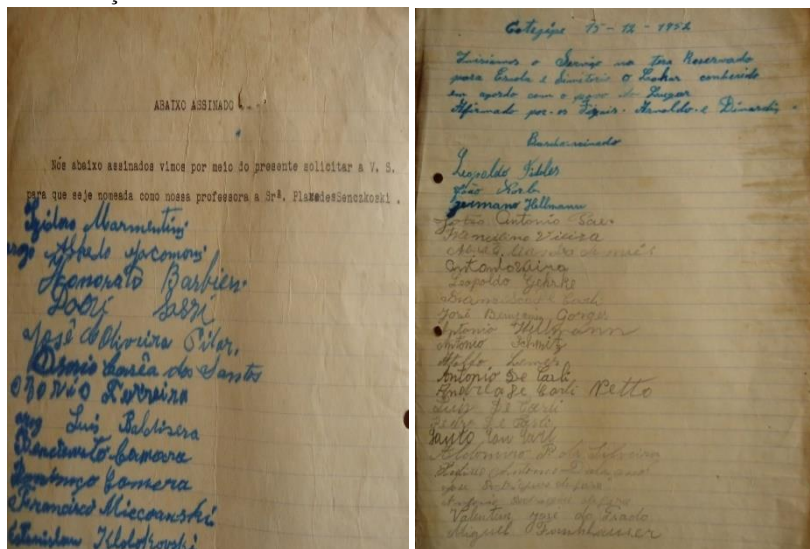
Fonte: CEMESP, 2017.

O fato dos colonos terem elaborado documentos reivindicando ações educativas para a sua comunidade mostra que, além de preocupados com o significado atribuído à educação, compreendiam seus direitos, fiscalizavam e exigiam de seus responsáveis que a educação

disponibilizada pudesse ser de qualidade e cumprir o objetivo primordial, que era o ensino com a qualidade desejada. Além de encontrarem formalmente um instrumento de reivindicação de seus direitos, agiam democraticamente em forma de participação coletiva.

A Colônia, por meio de seu administrador, permitia esta iniciativa de participação dos colonos na esfera social, econômica, política e, em decorrência, também na vida escolar dos seus filhos. O primeiro abaixo-assinado, apresentado na Figura 15, trata da indicação para a nomeação de uma professora da comunidade solicitada pelos colonos. A prática de indicação de professores leigos sanava a necessidade imediata da escola, já que a região não dispunha de professores normalistas que atendessem as escolas das comunidades.

Figura 15 - Abaixo-assinados pedindo nomeação de professora e indicando início de construção de escola



Fonte: CEMESP, 2017.

O segundo abaixo-assinado refere-se ao trabalho iniciado pela comunidade na terra reservada para a construção da escola “em acordo com o povo do lugar”. A comunidade de Cotegipe informou à administração da Colônia, em 15 de dezembro de 1952, o início das obras referentes à construção da escola e de um cemitério, já acordados com a administração. Contudo, a ajuda dos colonos e da comunidade na construção das escolas ia muito além da edificação do prédio. Os colonos escolhiam o lugar onde seria construída a escola e, geralmente, esta se

localizava em um “pedaço” de terra doado por um dos colonos de seu lote. Assim, a CANGO fornecia material e contava com a mão de obra do colono para a construção. Martins (1986, p. 199) afirma que esta prática de auxílio da comunidade também foi utilizada para a construção das escolas municipais, que era “[...] recorrer à comunidade para, num mutirão [...] edificar as primeiras casas escolares do município. Praticava-se, portanto, já naquela época [...] democracia participativa”.

Com o tempo e o processo intenso de migração e assentamento dos colonos, o número de crianças aumentou, sendo necessária a construção de novas escolas. Os moradores passaram a reivindicar a construção de escolas isoladas em suas comunidades, indicando a real necessidade por meio de “listas de alunos”, em que constavam o nome do responsável e a quantidade de alunos em idade escolar. A figura 16 trata de uma lista de alunos em idade escolar feita pela comunidade de “Barra do Tunas” no dia 26 de setembro de 1950, pedindo ao administrador da Colônia a construção de uma escola na comunidade. O principal argumento utilizado pelos colonos foi à distância de 4,5 km da comunidade à escola mais próxima.

Figura 16 - Lista de alunos em idade escolar para a construção de uma escola - 1950

| Lista da Barra do Tunas Escolas | | Angelo D Amaro Pai | |
|----------------------------------|----|------------------------------|----|
| Dia 26-9-1950 | | | |
| Yosi Boas Pai | - | Luzia Amaro | 34 |
| Maria Cecília Duarte | 1 | Hezros Amaro | 35 |
| Virgilio Duarte | 2 | Aracimeto Amaro | 36 |
| Yosi Liberato Pai | = | Valmor Amaro | 37 |
| Pedro Liberato | 3 | Antonio Martins de Silva Pai | |
| Aracimeto Tomaz de Rocha - Pai | | Margarido de Silva | 38 |
| Tomaz Aracimeto de Rocha | 4 | Mordene da Silva | 39 |
| Modesto - - - - - | 5 | Yairo da Silva | 40 |
| Carolina - - - - - | 6 | Joaquim Yovino de Lima Pai | |
| Antonio - - - - - | 7 | Pedro Chaves de Lima | 41 |
| Julio Aguiar de Alencar Pai - | | Miguel Chaves de Lima | 42 |
| Yorge Aguiar de Alencar | 8 | Martinho Chaves de Lima | 43 |
| Getulio - - - - - | 9 | | |
| Augustina - - - - - | 10 | | |
| Augusto Cardoso dos Santos Pai - | | | |
| Luiza Cardoso dos Santos | 11 | | |
| Teodoro Cardoso dos Santos | 12 | | |
| Yosi Mateus de Almeida Pai | | | |
| Dominos Mateus de Almeida | 13 | | |
| Yosi Augusto Aguiar - Pai - | | | |
| Getulio Aguiar de Aguiar | 14 | | |
| Aracimeto Aguiar de Aguiar | 15 | | |
| Santos Aguiar de Aguiar | 16 | | |

| | |
|--|--|
| 43 Alunos na Barra do Tunas distante da Escola N. 3 - 4,5 km centro M. S. Quintino Alencar | |
|--|--|

Fonte: CEMESP, 2017.

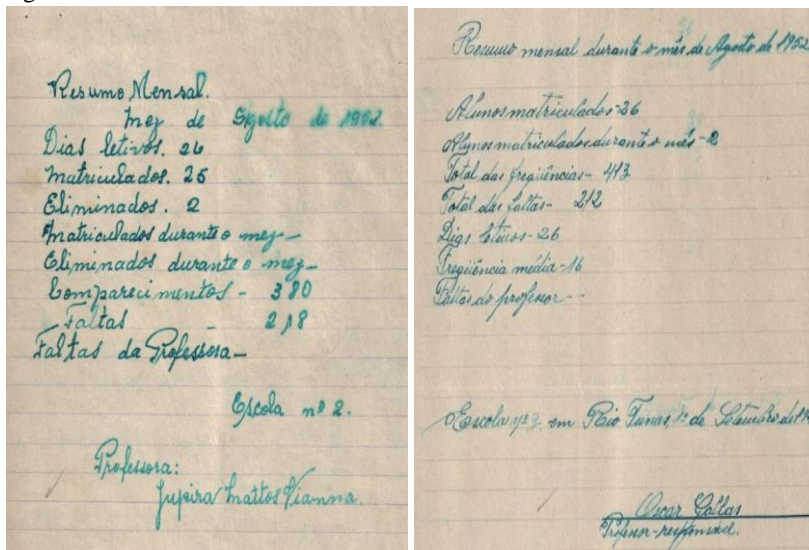
As várias listagens de alunos localizadas nos arquivos documentais indicam a contribuição dos colonos na expansão das escolas multisseriadas rurais. E esta iniciativa sugere que compreendiam a importância social da escola. Por meio da demanda pela expansão escolar também se concretizou a sua institucionalização. Esses fatos legitimaram, por parte do governo, seu compromisso com a educação, pois mesmo que permeado por interesses, construiu prédios escolares, contratou professores, acompanhou as escolas e deu suprimento pedagógico e didático.

Portanto, a CANGO construiu escolas nos lugares onde se encontrava o maior número de crianças, atendendo ao pedido da comunidade que se reunia e indicava a construção, geralmente no centro da comunidade, para o melhor acesso. A comunidade vinha até a CANGO “[...] e dizia: - lá cabe uma escola. Fizemos um levantamento, tem tantos alunos, daí eles faziam tudo isso” (PADILHA, 2013). Segundo Gomes (1987, p. 20), em 1948 a Colônia construiu “[...] duas escolas: uma em Marrecas, com 79 (setenta e nove) alunos, e outra no Km 4 da estrada Sta. Rosa Marrecas”.

A **“Escola número 2”** e a **“Escola número 3”** foram criadas para sanar a necessidade das comunidades do “Km 4” e do “Rio Tunas”, mais próximas à sede da Colônia. A primeira professora da **“Escola número 2”** foi Nercy Viana, que em 1951 contava com 18 (dezoito) alunos devidamente matriculados e assim a sucederam e/ou compartilharam a escola outras professoras: Jupira Mattos Vianna e Olga Batista. A **“Escola número 2”** no ano de 1952 possuía 26 alunos matriculados em classe multisseriada. A primeira professora da **“Escola número 3”** foi Irene de Freitas, que em 1951 atendia cerca de 15 (quinze) alunos; posteriormente, atuou o professor Oscar Callas, perante 47 alunos contabilizados no final do ano de 1951 e com 27 (vinte sete) alunos em 1952. A professora Maria Basso Delani também foi identificada na documentação como professora da referida escola.

A figura 17 apresenta dois resumos mensais, o primeiro referente à **“Escola número 2”** e o segundo à **“Escola número 3”**. Os dados quantitativos atinentes ao movimento de matrícula e frequência escolar no mês de agosto de 1952 indicaram o número elevado de faltas dos alunos, pois possivelmente o mês de agosto recebia menor frequência devido ao período de plantio, principalmente do milho, o que levava os alunos a auxiliarem a família nos trabalhos agrícolas. Eis uma expressão do ruralismo naquele contexto.

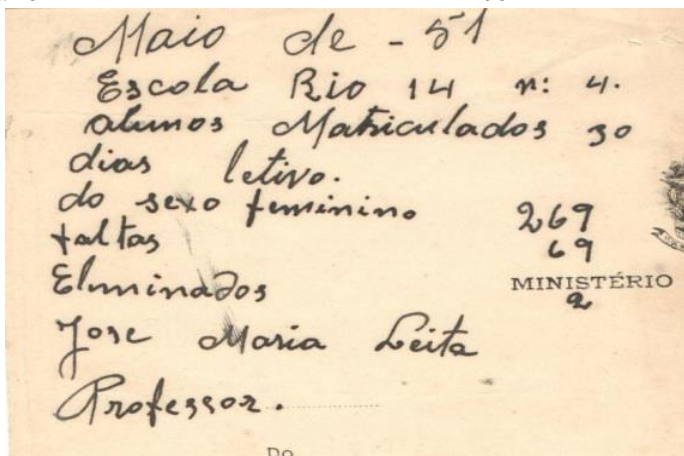
Figura 17 - Resumos mensais da “Escola número 2” e da “Escola número 3”



Fonte: CEMESP, 2017.

A “Escola número 4” foi instalada na comunidade do “Rio 14”, tendo como primeira professora Jupira Mattos, que em 1951 trabalhava com 28 (vinte oito) alunos matriculados e, posteriormente, o professor Jose Maria Leita, que na mesma época contava com 30 (trinta) alunos matriculados.

Figura 18 - Resumo mensal da “Escola número 4” - 1951



Fonte: CEMESP, 2017.

A professora Terezinha de Jesus Castro Ferreira também lecionou na escola. Cabe salientar que havia uma grande rotatividade de professores nas escolas da colônia. Além da troca de turno, os professores também se movimentavam na troca de escolas, geralmente entre as mais próximas a sua residência. O resumo mensal apresentado na figura 18, destaca os dados quantitativos da “Escola número 4”, organizado manualmente pelo professor José Maria Leita. O professor caracteriza apenas a frequência do sexo feminino. Não foram levantados outros dados que permitissem afirmar se a escola atendia somente meninas.

Com o significativo número de escolas edificadas, novos professores foram contratados. Alguns deles escreviam para a administração da CANGO solicitando o preenchimento de vaga para lecionar nas escolas primárias, apresentando sua formação.

Figura 19 - Carta solicitando trabalho como professor - 1956

Linha Gaucha 21 NOV 1956

Exmo. Sr. Dr. Otávio
Administrador da C.A.N.G.O.
Francisco Beltrão

Jana para estuda
+ verifique a veracidade
do nome + [assinatura]
27/11/56

Laudações

Sciende de fontes fidedignas que a Sra. Maria Fachinelli deixará de lecionar na Escola desta linha, rogo-vos incarecidamente que V. S. dignese nomear-me para ocupar este cargo.

Tenho ambição também de lecionar em aula noturna, pois há varios adultos interessados; possuo em meu poder uma declaração dos estudos e ensino do Seminário Menor de N.ª Sr. da Salette de Marcelino Ramos, P. G. S. com as seguintes notas de exames finais: Port. 9, Latim 7, Francês 9, Grêgo 8, Ciências 10, Mat. 8, Geogr. 8 etc.

Trabalhei 2 anos, tanto no magisterio Federal como Estadual.

Mais detalhes e pormenores, si forem necessários, fornecerei pessoalmente.

Aguardo impacientemente sua decisão mande-me com toda a estima e c. de V. S.

Amo. Atto. Obgdo
Pedro

Porém, a instrução tornou-se elemento motivacional também para a constituição de turmas de adultos, conforme solicitado pelo professor Pedro para a Linha Gaúcha, em 21 de novembro de 1956, ao escrever ao administrador. A sugestão de lecionar no período noturno garantiria a ocupação das dependências da escola que ali era construída e também ia ao encontro das possibilidades dos colonos, já que a maioria se dedicava aos serviços rurais durante o dia. Ao mesmo tempo, descreve aspectos de sua formação docente, como mostra a figura 19.

O artigo 6º do Decreto-Lei 3.059, de 1941, garante a educação para menores e adultos, e, desta forma “[...] os colonos e seus filhos farão aprendizagens desses misteres necessários ao homem rural” (BRASIL, 1941, art. 6º). O professor na carta apresentada anteriormente indicou suas qualificações e experiência para lecionar como professor na comunidade, solicitando que o administrador o designe para ocupar o lugar da professora Maria Fachinelli, que segundo ele deixaria de lecionar. No canto superior direito a administração da colônia coloca uma observação indicando o caso “para estudo” e para “verificar a veracidade”.

A “**Escola número 5**” foi construída na “Barra do Tunas”, onde a primeira professora, Alba Paz da Silva atuou desde 1951, com 33 (trinta e três) alunos. Posteriormente a professora Sibila Barreto Olm também lecionou nesta escola, isso no ano de 1956, quando a escola contava com 41 (quarenta e um) alunos.

A professora Alba, por meio de memória oral, relatou que iniciou como professora na comunidade de Barra do Tunas em 1945, porém sem vínculo com a CANGO, pois suas aulas eram dadas no galpão de seu pai. A comunidade solicitou que seus filhos fossem alfabetizados e assim a pagavam com produtos produzidos nos lotes: galinha, mandioca, peixe etc. Segundo Cattelan (2014), a professora Alba lecionou na comunidade de 1945 a 1950, quando foi contratada pela Colônia.

[...] o trator abriu até a porta da casa do meu pai. Af foram ver o que tinha naquele galpão lá, táva eu lá com a piazzadinha. Mas o que tem aí? Disse o seu Jahir de Freitas. – É aula? – aqui é aula sim. Respondi. – Mas como pode isso? (SILVA, 2013).

Ainda conforme Cattelan (2014), a professora Alba foi nomeada e começou a lecionar contratada pela Colônia posteriormente ao relatado, assim, “[...] eles já tinham nomeado a Italina, lá onde tinham chegado, na sede da CANGO. Mas eu já dava aula há 3 ou 4 anos antes [...]” (SILVA, 2013). Para tanto, organizou uma lista dos alunos para que fosse enviada a Colônia solicitando a instalação da escola. A figura 20 apresenta a

listagem feita pela professora para atender 42 (quarenta e dois) estudantes. Segundo Cattelan (2014), o pai da professora Alba também precisou assinar a lista se responsabilizando, pois a professora Alba era menor de idade na época. O segundo documento constante na mesma figura trata de um resumo enviado no mês de junho de 1951, o qual destaca que a escola possuía 37 (trinta e sete) alunos.

Figura 20 - Lista de alunos e resumo mensal da “Escola número 05”

| Lista de alunos para a escola | | | | |
|-------------------------------|-----------------|-------------------------|---|---|
| Nome | Cidade | seus filhos para escola | | |
| João | Elmora B. | " | " | 5 |
| Luiz | " | " | " | 4 |
| Antônio | Pará | " | " | 3 |
| Ricardo | Belém | " | " | 1 |
| Francisco | Vaiz P. | " | " | 2 |
| Carlos | de Lora | " | " | 6 |
| João | Vargas | " | " | 3 |
| Francisco | Dias | " | " | 3 |
| Francisco | de Sousa | " | " | 1 |
| João | Willa | " | " | 1 |
| Maria | de Lameira Lima | " | " | 2 |
| Ricardo | Inarte | " | " | 2 |
| Francisco | Willa | " | " | 1 |
| Elas | Pachter | " | " | 2 |
| Francisco | " | " | " | 2 |
| Cardoso | " | " | " | 4 |

Alba Luz da Silva
João Maria da Silva

| Resumo mensal | |
|----------------------------|------|
| Mês de junho de 1951 | |
| Alunos matriculados | 37 |
| Matriculados durante o mês | — |
| Frequência dos alunos | 377 |
| Frequência média | 10,2 |
| Total das faltas | 249 |
| Dias letivos | 20 |
| Faltas de professor | — |

Professora
Alba Luz da Silva

Fonte: CEMESP, 2017.

Já a “**Escola número 6**” foi construída na comunidade “São João do Rio 14”. A primeira a lecionar foi a professora Olga Batista Calomano, que no ano de 1951 atendia 35 alunos. Também no ano de 1951 a professora Maria Paz de Lucca lecionou na respectiva escola, que então contava com 59 alunos. No ano de 1952 a professora Angelina de Lucca atendeu 28 (vinte e oito) crianças e, em 1954, a professora Ana Algéria P. de Barros passou a lecionar naquela escola isolada, ensinando a turma de 34 alunos. O resumo mensal apresentado a seguir trata do total de alunos que frequentavam a escola. O número de faltas é elevado.

Também é perceptível a separação entre alunos do sexo masculino e feminino, representados por (M) e (F), embora quanto aos conteúdos esses eram ensinados indiscriminadamente, de forma conjunta (Fig. 21).

Figura 21 - Resumo Mensal “Escola número 06”

C Resumo Mensal.

| | M. | F. | |
|-----------------------------|-----|-----|-----|
| Matricula geral. | 12 | 19 | 31 |
| Vieram do mês anterior. | 12 | 19 | 31 |
| Matriculados no mês. | - | - | - |
| Eliminados. | 1 | - | 1 |
| Passam para o mês seguinte. | 11 | 19 | 30 |
| Comparcimentos. | 242 | 345 | 587 |
| Faltas. | 58 | 130 | 188 |
| Dias letivos. | 25 | 25 | 25 |
| Frequência média. | 9 | 14 | 23 |
| Faltas da Professora. | - | - | - |

Horario da aula das (13) treze horas as (17½) dezacete e meia.
 Escola N: 6.
 Professora: Ana: Algeria Parana de Barros.
 Costa Rio Santa Rosa 31 de Maio de 1956.

Fonte: CEMESP, 2017.

Na comunidade de “Costa do Rio Santa Rosa - na entrada do Cotegepe”, a construção da “**Escola número 07**” foi feita com base na reivindicação apoiada por uma lista de crianças em idade escolar, apresentando o nome de 31 (trinta e um) alunos moradores daquela comunidade, juntamente com o nome do responsável, reproduzida na figura 22. Esta lista datilografada foi feita por Lindolfo João Tavares, que apareceu na descrição como pai de três crianças em idade escolar.

Figura 22 - Lista de alunos da “Escola número 7”

| RELAÇÃO DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR NA "COSTA DO RIO SANTA ROSA" | | | | | |
|---|----------------------------------|---------------|---------|--------|------------------------------------|
| NÚMERO | NOME DA CRIANÇA | NACIONALIDADE | IDADE | SEXO | NOME DO PAI |
| 1 | Ceni Cema Tavares | brasileira | 13 anos | fem. | Lindolfo Joao Tavares |
| 2 | Jandira Tavares | " | 11 " | " | " " " " |
| 3 | Dejanira Maria Tavares | " | 9 " | " | " " " " |
| 4 | Onira da Silveira | " | 13 " | " | Miguel Bento da Silveira |
| 5 | Reinel da Silveira | " | 11 " | masc. | " " " " |
| 6 | Silvo da Silveira | " | 9 " | " | " " " " |
| 7 | Fracilina da Silveira | " | 7 " | femin. | " " " " |
| 8 | Eva Doroti de Lima | " | 11 " | " | Laudelino Mamede de Lima |
| 9 | Adão Alceir de Lima | " | 9 " | masc. | " " " " |
| 10 | Martim Bento da Silveira Neto | " | 10 " | " | Pedro Bento da Silveira |
| 11 | Valira Bento da Silveira | " | 8 " | femin. | " " " " |
| 12 | Onira " | " | 7 " | " | " " " " |
| 13 | Olandolina Gabriel dos Santos | " | 12 " | " | João Francisco Dias |
| 14 | Sebastião Francisco Dias | " | 13 " | masc. | " " " " |
| 15 | Lauro Antonio da Silva Faria | " | 14 " | " | Antonio Sergio de Faria |
| 16 | Francisco Antonio da Silva Faria | " | 11 " | " | " " " " |
| 17 | Olivia Maria da Silva Faria | " | 10 " | femin. | " " " " |
| 18 | Artidor Antonio da Silva Faria | " | 9 " | masc. | " " " " |
| 19 | Alvina Maria da Silva Faria | " | 7 " | femin. | " " " " |
| 20 | Adão Luiz Correia de Carvalho | " | 7 " | masc. | João Francisco Correia de Carvalho |
| 21 | Marli Teresinha Soares | " | 7 " | femin. | Alfredo Soares |
| 22 | Emone Antônio Stopassoli | " | 12 " | masc. | Luiz Stopassoli |
| 23 | Valdir Stopassoli | " | 7 " | " | " " " " |
| 24 | Daniel Iess | " | 9 " | " | Paulo Paitac Iess |
| 25 | Elena Iess | " | 7 " | femin. | " " " " |
| 26 | Cristina Richtheik | " | 9 " | " | Antonio Richtheik |
| 27 | Onofre " | " | 7 " | masc. | " " " " |
| 28 | Antonio Biesseqi | " | 13 " | " | João Biesseqi |
| 29 | José " | " | 10 " | " | " " " " |
| 30 | Mercedes " | " | 8 " | femin. | " " " " |
| 31 | Maria " | " | 7 " | " | " " " " |

*- filha na estrada para Catequias -
Lindolfo Joao Tavares -
necessita de casa - a professora poderá ser
a D.ª*

Fonte: CEMESP, 2017.

Ao final da página foi solicitada a construção de uma casa para servir de escola e também sugere uma possível professora. A primeira professora foi Maria Paz de Lucca, que em 1951 atendia 25 (vinte e cinco) alunos na escola, com idades que variavam entre 7 e 13 anos. Já no ano de 1952, a professora Ana Algéria P. de Barros contava com 52 (cinquenta e dois) alunos, distribuídos nas quatro séries. Localizamos dados mostrando que no ano de 1956 a professora Lídia Lopatiuk atendeu 40 (quarenta) alunos.

Para a “Escola número 8” não foi localizada a documentação, mas segundo o relatório do ensino primário a professora que lecionava no ano de 1951 na respectiva escola era a senhora Libera Fiorelli. Tratava-se de uma escola isolada multisseriada, com um total de 32 (trinta e dois) alunos.

A “Escola número 9” foi construída na comunidade chamada “Rio Pedreiro”, tendo como professor José Rodrigues Fernandes, que no ano de 1951 tinha 27 (vinte e sete) alunos matriculados. Pela análise dos resumos mensais preservados foi possível verificar que a professora Libera F. Fiorelli também lecionou nessa instituição no ano de 1952, atendendo a 45 (quarenta e cinco) estudantes. O professor Felisberto da Silveira também aparece como professor nesta escola. Os resumos mensais apresentados a seguir destacam um balanço geral quantitativo de frequência, matrícula e desistentes da “Escola número 9” e “Escola número 10” (Fig. 23).

Figura 23 - Resumos mensais da “Escola número 09” e “Escola número 10”

| Escola número 9 | |
|---|-----|
| Alunos Matriculados | 45 |
| Matriculações durante o mês | 3 |
| Eliminados | - |
| Alunos restantes | - |
| Dias letivos | 25 |
| Total das comparecimentos | 895 |
| Total dos faltos | 130 |
| Frequência média | 34 |
| Falta da Professora | - |
| Professora Responsável: Libera L. Fiorelli | |

| Escola número 10 | |
|--|-----|
| Alunos matriculados | 34 |
| Matriculações durante o mês | 2 |
| Eliminados | 1 |
| Alunos restantes | 33 |
| Dias letivos | 25 |
| Total das comparecimentos | 547 |
| Total dos faltos | 155 |
| Frequência média | 24 |
| Falta da Professora | - |
| Professora Responsável: Julia Maria da Silveira | |
| mês de Setembro de 1952. | |

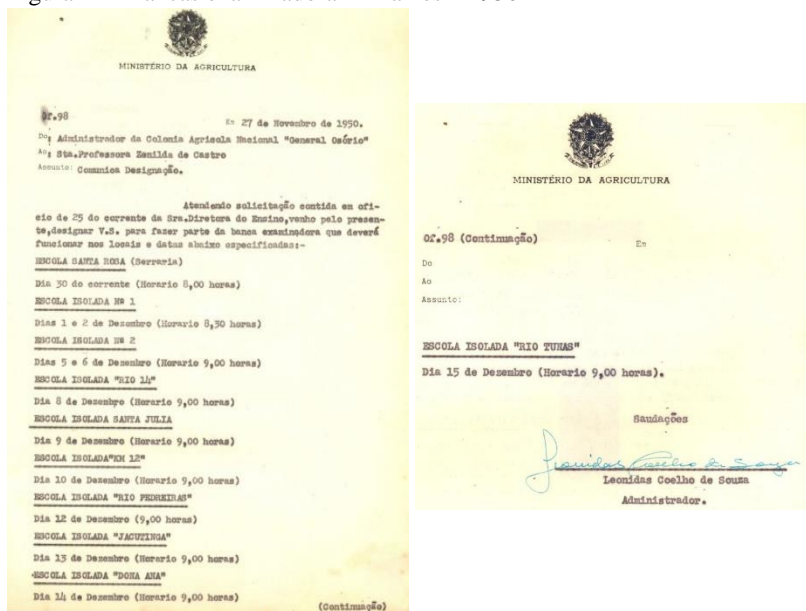
Fonte: CEMESP, 2017.

A “Escola número 10”, localizada na comunidade de “Rio Herval”, tinha em 1951 como professor José Maria Leita, atendendo na classe multisseriada 30 (trinta) alunos. A professora Julia Maria Scheis ali lecionou em 1952, com 34 (trinta e quatro) alunos. Também se tem registro do trabalho desenvolvido pela professora Tereza Zaleski Zili no ano de 1955, com 39 (trinta e nove) alunos.

Com a edificação das escolas primárias e a contratação dos professores, precisava-se formar um currículo a ser trabalhado, bem como um processo avaliativo e o acompanhamento do ensino, de modo a procurar garantir a qualidade da educação. Nesse sentido, mediante os exames analisados, identificamos que nas escolas primárias da Colônia eram ensinadas as disciplinas de português, história, geografia e aritmética. Os exames eram oferecidos em todas as escolas da CANGO

ao final de cada série, sendo o aluno declarado aprovado ou reprovado para à série subsequente. O ofício 98, apresentando da figura 23, encaminhado em 27 de novembro de 1950, visou indicar a banca examinadora dos exames finais nas respectivas escolas da CANGO. No dia 27 de novembro de 1950, a Colônia, na pessoa do administrador Leonidas Coelho de Souza, designou a professora Zenilda de Castro para fazer parte da banca examinadora das escolas primárias. No mesmo documento consta o nome de dez escolas, sendo nove delas designadas como “Escolas Isoladas”.

Figura 24 - Bancas examinadora – Exames – 1950



Fonte: CEMESP, 2017.

A escola passou a fazer parte da vida dos sujeitos que compunham as comunidades. Mesmo a CANGO as denominando legalmente por meio de números, por vezes adquiriram o nome da própria comunidade, do Santo/a padroeiro (a) e até da professora (“Escola isolada Dona Ana”), como indicado na figura 23. Estes elementos apontam uma proximidade da comunidade e dos sujeitos com a escola, sendo esta vista enquanto pertencente a esse meio e não mais somente “artigo de luxo”. Conforme apontou Danieli (2014, p. 97), “na região Sudoeste, as escolas locais e os cultos dominicais eram os principais instrumentos de comunicação. As organizações de eventos sociais, políticos eram sempre passados por estes

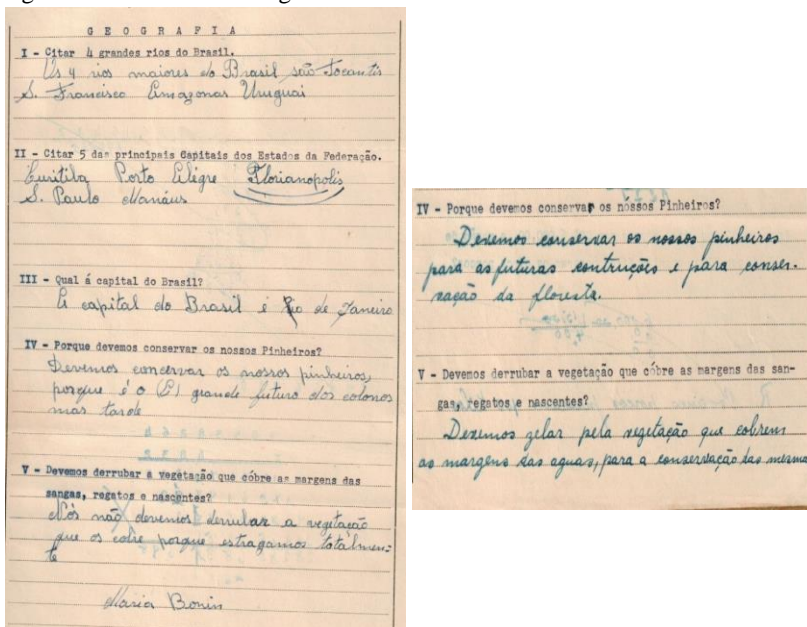
dois setores”. Com base nesta argumentação, acrescentou que “[...] o fio articulador da comunidade centralizava-se em torno da escola e da igreja” (DANIELI, 2014, p. 97).

Conforme relatou o professor Félix, os professores trocavam de escolas para aplicar o exame e corrigi-lo, ao final de cada ano. Durante o ano, o professor tomava leitura e fazia as avaliações individuais, porém, o que realmente se destinava à administração da CANGO eram, de fato, os resultados obtidos pelo Exame Final, indicando os reprovados e aprovados. O professor Felix (2013) explicou que os professores trocavam de escolas para aplicar os exames “[...] tinha que dizer se passou ou se não passou e na escola dela era eu que dizia também, esse aqui vai, esse aqui não vai. E naquela época na verdade, se tinha muita dificuldade pra se alfabetizar, era o problema mais sério [...]” (PADILHA, 2013).

O professor Felix frisou que a avaliação não consistia somente nos exames finais, mas que se faziam avaliações regularmente com os alunos, mesmo que estas não fossem incorporadas como “nota” para o processo de exame “[...] eu vou ver se os meus alunos de primeira série aprenderam ler mesmo, então eu tomava uma leitura [...] mas aquilo não valia nada pra controle de secretaria” (PADILHA, 2013). O que valia para a administração da Colônia eram os Exames Finais que “[...] no fim do ano você fazia um exame final [...] e era tudo escrito, dava uma folha de almoço, era pautada, então você passava as questões no quadro, eles copiavam e daí faziam” (PADILHA, 2013). Quanto à aplicação dos exames, eram feitas bancas examinadoras e os professores trocavam de escolas “[...] a gente se trocava, eu ia na escola de “fulana” aplicar o exame, eu sempre trocava com a Dona Ana Mercedes Fraport, era lá do [...] Rio Pedreiro, eu ia na escola dela a cavalo [...], dali dois dias, três ela vinha na minha escola” (PADILHA, 2013). Acrescenta que considerava esta troca um importante momento no processo de formação, já que o professor era sozinho na escola onde lecionava “[...] era interessante a gente [...] trocava informações, trocava ideias, um ajudava o outro” (PADILHA, 2013).

Em análise dos conteúdos estudados nas escolas primárias e representados nas figuras a seguir, compreendemos que o ensino estava assentado bem mais em aprovar do que reprovar, mas operavam de forma significativa para os alunos de forma a significar suas vivências e experiências do cotidiano rural, aprendendo a partir do contexto. Os fragmentos apresentados na figura 25 são partes do exame da disciplina de geografia.

Figura 25 - Exames de Geografia



Fonte: CEMESP, 2017.

Conhecimentos gerais e específicos referentes à geografia faziam parte dos exames desta disciplina. Vemos conteúdos como os rios brasileiros, capitais e vegetação. Para tanto, algumas questões são importantes para se pensar a produção do lugar e significar a aprendizagem. O conteúdo trabalhado nas questões IV e V, que mostramos no detalhe, sugerem pensar sobre a quantidade de pinheiros na Colônia e advém de preceitos defendidos desde a instalação da mesma, que em seu plano de colonização assegurava a preservação dos pinheiros e rios pelos colonos. E as respostas dadas pelos alunos sugerem que os mesmos empregavam significado àquele conteúdo, destacando a importância da preservação. Ou apenas os reproduziam? Quando falam sobre os pinheiros enquanto “futuro dos colonos mais tarde”, “para as futuras construções” e “conservação da floresta”, estabeleciam um vínculo com o lugar, percebendo as problemáticas e vislumbrando um futuro. O pinheiro representava ao colono sua morada e seu sustento, mas também a consciência no seu mantimento. Em entrevista, W. Pecóits considera que embora a Colônia tenha instalado uma serraria em Santa Rosa para fornecer material para a construção das casas dos colonos, só eram serrados pinheiros velhos e que foram derrubados pela tempestade.

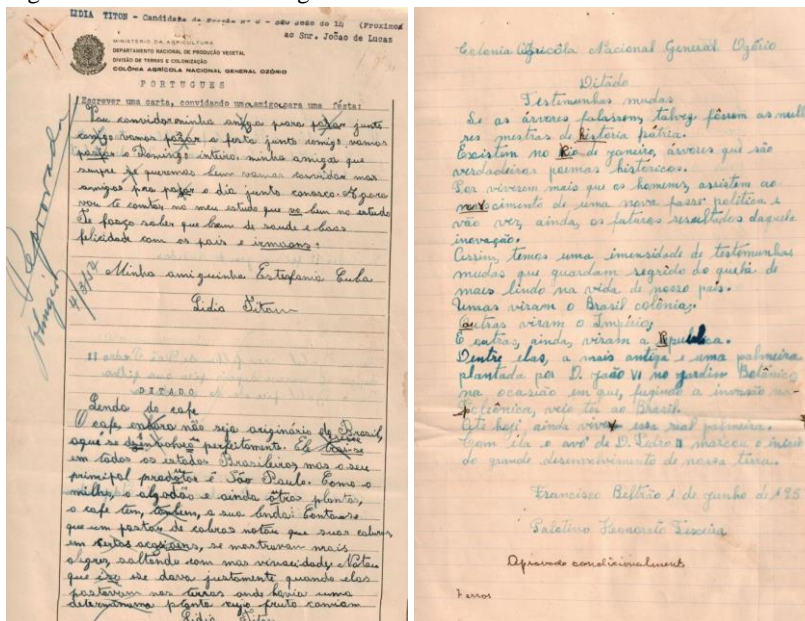
Gomes (1987, p. 18) acrescenta que a preocupação com a reserva florestal “[...] fez com que a CANGO nunca localizasse agricultor debaixo do pinhal”. Estas definições podem ser observadas mediante Relatório para a escolha de terras no Sudoeste do Paraná de 22 de julho de 1942, que tratou das essências florestais, principalmente dos pinheiros e que, para tanto, necessitavam ser preservados.

Já na disciplina de Português, os conteúdos compreendiam questões relacionadas à gramática e à ortografia, mas que eram significados por conhecimentos do cotidiano, como a escrita de uma carta convidando para uma festa, ou um ditado sobre o café e as árvores.

Quanto ao ditado sobre “Testemunhas mudas” (figura 26), tratou sobre a importância das árvores e sua preservação. Naquele momento histórico, onde o homem migrante se deparou com toda a vegetação no Sudoeste do Paraná, não teria sido movido pela ambição para serrar o mato e vendê-lo, mas o faria exclusivamente pelo sua necessidade. O artigo 3 do Decreto-Lei 3.059 de 1941 frisou que: “sempre que possível será mantida uma grande reserva florestal típica da região, em torno da colônia”, e o artigo 4 sustentou que “[...] serão respeitadas as belezas naturais da região bem como cuidar-se-á da proteção da fauna e fauna”; por sua vez, o artigo 24 declara que será excluído do lote o colono que explorar matas sem o devido aproveitamento do solo e o respectivo reflorestamento (BRASIL, 1941). O “Questionário” organizado pelo administrador da CANGO, possivelmente em 1954, estabeleceu na pergunta número 12 a indagação, obtendo uma resposta que evidencia o vínculo com o ambiente rurícola: “Qual assunto que desperta maior interesse entre os colonos? Agrícolas” (CANGO, s/d, s/a, p. 1).

Os erros ortográficos, em ambos os textos, foram corrigidos minuciosamente. No primeiro exame o aluno foi “reprovado”, anotação que aparece destacada na margem esquerda da folha, acompanhada da data e assinatura da pessoa que corrigiu. No segundo, o aluno foi “aprovado condicionalmente” por possuir sete erros, como visto na margem inferior da página.

Figura 26 - Exames de Português



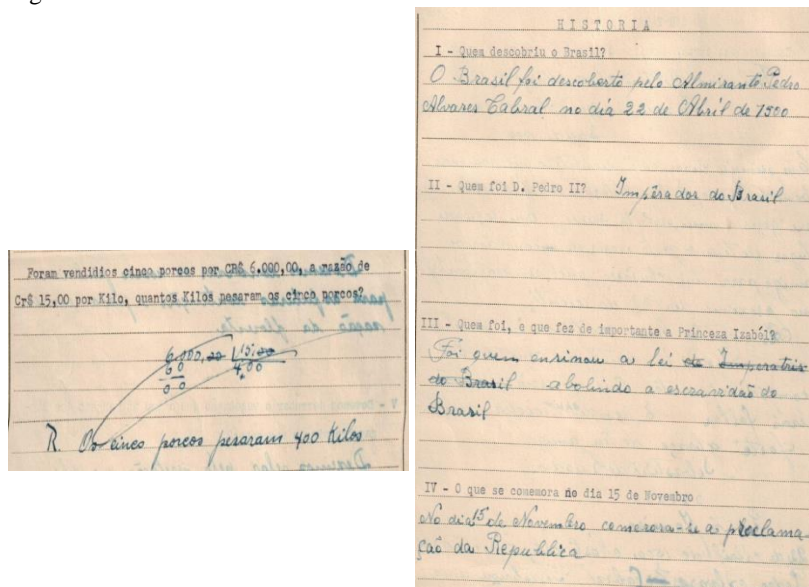
Fonte: CEMESP, 2017.

Quanto ao conteúdo dos exames, estes exprimiam ações do cotidiano dos colonos como as “Festas”, churrascos de domingo e reunião da família, que podem ser entendidas como características trazidas com o povo sulista. Quanto ao ditado da “Lenda do Café”, segundo o jornal “O Dia” de 2 de junho de 1950, temos que na Colônia “[...] as terras coloniais são vermelhas com aspecto de gordurosas, quase roxas. Disseram-nos que seria iniciado em breve a plantação de café” (O DIA, 2 jun., 1950, p. 4). A “lenda do café” constante no ditado do primeiro exame apresentado, retrata o desenvolvimento do café nestas terras, seu principal produto, e também as lendas relacionadas à planta e ao fruto.

No exame de matemática reproduzido na figura 27, apresentou-se um problema matemático relacionado à economia regional, baseada na criação e produção de suínos. O cálculo do problema especifica o trabalho com a venda de porcos por quilo. Anteriormente, sua comercialização era feita “a vara” pelo safrista, conforme apontou Wachowicz (1987, p. 75), explicando que este sistema de compra de porcos, “[...] por centímetro, por metro, na vara ou no barbante [...]” servia para especificar o tamanho do animal e era praticada na região sudoeste. Medisse em “estacas” o tamanho do porco pelo desejo do comprador “[...] na saída do mangueirão

“[...] eram fixadas duas estacas, uma em cada lado [...] o travessão entre as duas estacas era a vara, barbante ou arame [...]” (p. 75) o porco deveria passar e alcançar com seu dorso a vara, os que conseguiam eram marcados com um corte na orelha (WACHOWICZ, 1987, p. 75). Esta prática foi mudada com a chegada dos colonos sulistas, que passaram a criar os porcos em chiqueiros e a vender por quilo.

Figura 27 - Exames de matemática e história



Fonte: CEMESP, 2017.

Nas questões do exame da disciplina de história (fig. 27) se percebe o conhecimento específico da área relacionado a fatos e personagens históricos, como o descobrimento do Brasil, a princesa Isabel, Dom Pedro II e a Proclamação da República. Isso evidencia que os acontecimentos brasileiros eram exaltados e trabalhados com ênfase, por conta do nacionalismo. Sobre o nacionalismo, Santos (2010, p. 85), explica que:

O ideal nacionalista de um Brasil unido e aliçado sobre valores e sentimentos comuns de pertencimento estaria ameaçado pela existência de comunidades organizadas com base em aspectos culturais estrangeiros de caráter étnico-racial e antinacionalista. A preocupação era com o Sul brasileiro. Então, durante a Era Vargas (1930-1945), mas sobretudo no chamado Estado Novo

(1937-1945), localidades oriundas da imigração europeia, como as de raízes alemãs, italianas, polonesas, japonesas – entre outras compostas por grupos étnicos estrangeiros –, foram alvo das prescrições de um projeto de nacionalização.

Santos (2010, p. 85) afirma que, para esse projeto nacionalista acontecer na Era Vargas, a educação assumiria um papel fundamental. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, liderado por Gustavo Capanema a partir de 1934, providenciou uma série de iniciativas “que pretendiam penetrar as instituições escolares, entendidas como locais fundamentais de formação do cidadão brasileiro, onde crianças e jovens deviam ser conformados de acordo com o ideário cívico apregoado”.

A “**Escola número 11**”, que foi construída na comunidade de “Encruzilhada do 14”, tinha como professora no ano de 1951 a senhora Julia Scheis, cuidando de uma classe com 30 (trinta) alunos. A seguir, em 1952, o professor Gregório Junkes atendeu 25 (vinte e cinco) alunos. Também foram encontrados registros da professora Ana Bonin como docente desta escola. Esses dados foram construídos com base em documentação similar à retratada na figura 28.

Figura 28 - Resumos mensais da “Escola número 11” e “Escola número 12”

| RESUMO MENSAL | |
|--|-----|
| ESCOLA NÚMERO 11 | |
| ALUNOS MATRICULADOS..... | 23 |
| MATRICULADOS DURANTE O MÊS..... | 4 |
| ELIMINADOS..... | - |
| ALUNOS RESTANTES..... | 19 |
| DIAS LETIVOS..... | 29 |
| TOTAL DOS COMPARECIMENTOS..... | 361 |
| TOTAL DAS FALTAS..... | 29 |
| FREQUÊNCIA MÉDIA..... | 91 |
| FALTAS DO PROFESSOR..... | 1 |
| Gregório Junkes PROFESSOR RESPONSÁVEL | |

| | |
|-----------------------------------|---------------|
| Resumo mensal Escola nº 12 | |
| referente ao mês de abril de 1956 | |
| Matrícula geral | 42 |
| Vieram no mês anterior | 42 |
| Matriculados durante o mês | 0 |
| Eliminados durante o mês | 1 |
| Passaram para o mês seguinte | 42 |
| Dias letivos | 24 |
| Comparecimento | 670 |
| faltas | 227 |
| Frequência média | 27 |
| Porcentagem de frequência | 64% |
| Sexo masculino | 32 |
| Sexo feminino | 11 |
| Faltas da professora | 0 |
| Matr. dessas faltas | - |
| Liç. das 8 | 12 horas |
| Escola Km 20 | de abril 1956 |
| Prof. Julia Scheis | |

Fonte: CEMESP, 2017.

A “**Escola número 12**”, localizada na comunidade do “Km 20”, teve como professores: no ano de 1951, Ana Algéria P. de Barros, com 28 alunos; Erides Amalin Tiecher, que trabalhou em 1956, com 42

(quarenta e dois) estudantes; Clotilde Tolomioti, que ali trabalhou atendendo 39 (trinta e nove) crianças. Parte dos indicativos apresentados constam na figura 29.

Figura 29 - Resumo Mensal “Escola número 12”

| | |
|--|-----|
| Resumo das crianças da Escola nº 12 | |
| referente ao mês de abril de 1955 | |
| Matricula geral | 39 |
| Entram do mês anterior | 39 |
| Matriculados durante o mês | - |
| Eliminados durante o mês | - |
| Passam para o mês seguinte | |
| Dias letivos | 25 |
| Comparecimentos | 738 |
| Faltas | 238 |
| Frequência média | 29 |
| Porcentagem de frequência | 74% |
| Sexo masculino | 22 |
| Sexo feminino | 17 |
| Faltas da Professora | - |
| Motivo dessas faltas | |
| Leciona das 8 às 12 horas | |
| Escola em Terrinho 30 de abril de 1955 | |
| Professora Clotilde Tolomioti | |

Fonte: CEMESP, 2017.

Outra instituição, a “Escola número 13”, foi construída na comunidade de “Divisor (Zona Jaracatiá)”, em que o primeiro professor

foi Polsius Schimita, que em 1951 trabalhava com 27 (vinte sete) alunos. Entre 1952 e 1955, atuou a professora Adulia Maria Wustzel, em turma que variaram o número de alunos entre 28 (vinte oito) a 37 (trinta e sete) (Fig. 30).

A professora Julia Scheis da Silveira, por sua vez, lecionou em 1955 com 48 (quarenta e oito) estudantes.

Figura 30 - Resumos mensais da “Escola número 13” e “Escola número 14”

| MINISTERIO DA AGRICULTURA DEPARTAMENTO NACIONAL DE PRODUÇÃO VEGETAL DIVISÃO DE TERRAS E COLONIZAÇÃO COLÔNIA AGRÍCOLA NACIONAL GENERAL OSÓRIO | |
|---|----------------------|
| Resumo mensal da mês de julho de 1952 | |
| Escola nº 13 | |
| Alunos matriculados | 35 |
| Alunos matriculados durante o mês | 2 |
| Eliminados durante o mês | 0 |
| Alunos restantes | 9 |
| Dias letivos | 26 |
| Total das comparecimentos | 910 |
| Total das faltas | 52 |
| Frequência média | 35 |
| Porcentagem da frequência | 90% |
| Em que período lecionou de 1ª até a 4ª aula | |
| Faltas da professora | 1 |
| Alunos das faltas por doença | |
| Especificar os dias de faltas | 4 Domingos e 1 falta |
| Rio Tortugué 31 de julho de 1952 | |
| Professora Adulia Maria Wustzel | |

| | |
|---|-----|
| Escola Agrícola Nacional General Osório | |
| Escola primária nº 14 | |
| Serra da Vitória | |
| Resumo mensal | |
| Alunos matriculados | 27 |
| Matriculados durante o mês | 2 |
| Eliminados | 1 |
| Alunos restantes | 26 |
| Dias letivos | 26 |
| Total das comparecimentos | 600 |
| Total das faltas | 38 |
| Frequência média | 23 |
| Faltas da professora | - |
| Mês de Agosto de 1952 | |
| Professora | |

Fonte: CEMESP, 2017.

A “Escola número 14” foi construída na “Serra da Vitória”, tendo como professor Felisberto Silveira, que em 1951 trabalhava com 32 (trinta e dois) alunos. Posteriormente, em 1952, a professora Jacy Teresa Busato atuava com 27 (vinte sete) alunos e, mais tarde, em 1956, a professora Delma Graciosa Tiecher atendia 29 (vinte nove) crianças.

A CANGO também construiu um **Grupo Escolar** em sua sede para o atendimento de uma parcela maior de alunos. O nome era General Osório e contava com a matrícula entre 68 (sessenta e oito) e 70 (setenta) alunos, isso em 1951. As professoras que lecionavam no respectivo grupo eram a senhora Ema Zenilda de Castro Filler e senhora Maria de Jesus Antunes, que era auxiliar.

Os grupos escolares se destacavam pela organização de mais de uma sala de aula, diferente da organização das escolas isoladas.

Geralmente estes eram construídos nos centros urbanos, enquanto no meio rural ainda prevaleciam as escolas isoladas.

Na lei Orgânica do Ensino Primário nº. 8.529 de 2 de janeiro de 1946, no art. 28 temos uma definição dos Grupos Escolares (G.E.) e das Escolas Isoladas (R.I.). Os quais foram caracterizados no art. 28.

Art. 28. Serão assim designados os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos:

I. Escola Isolada (R.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.

II. [...].

III. Grupo Escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes.

IV. [...]. (BRASIL, 1946, art. 28º).

Na CANGO houve a necessidade de criação de um grupo escolar devido à quantidade de alunos existentes nas imediações da sede da colônia e ao fato de que a “Escola número 1” não estava dando conta do atendimento de todas as crianças em idade escolar. Cabe destacar que, neste período, a sede de Vila Marrecas não contava com nenhuma escola construída pelo município de Clevelândia e pelo estado do Paraná, usufruindo do ensino ofertado pela CANGO os filhos de comerciantes e moradores de lotes particulares da sede do povoado.

Figura 31 - Grupo Escolar General Osório - 1951

Grupo Escolar "General Osório"
Movimento do mês de junho 51

| | |
|----------------------|-----|
| Matricula | 68 |
| Frequência | 31 |
| Faltas dos alunos | 714 |
| Comparecimento " | 498 |
| Porcentagem da freq. | 52% |
| Eliminados | 5 |
| Alunos admitidos | - |
| Dias letivos | 25 |
| Faltas do profess: | - |

Sta Rosa, 2 de julho de 1951
Professora Regent: Zuleida de Castro
Siller

Fonte: CEMESP, 2017.

Os dados quantitativos constantes na figura anterior apontam para apenas uma das salas de aula do Grupo Escolar "General Osório". Ela contava com um total de 68 (sessenta e oito) alunos, porém, no mês de junho apenas 52% dos alunos, ou seja, 31 (trinta e um) frequentaram a escola. Os motivos reais não foram levantados, porém, se sabe que o mês de junho é um mês que ocasiona muito frio e chuvas, também pelo momento de plantio e colheitas de alguns grãos. Talvez estes tenham sido os motivos para a baixa frequência escolar no mês.

Até o início de 1951 a CANGO havia construído e organizado 14 escolas primárias isoladas e um grupo escolar, conforme a figura 32 apresenta. Esses dados caracterizaram um relatório do "Ensino Primário" enviado ao Ministério da Agricultura em 15 de janeiro de 1951 para destacar as escolas mantidas pela Colônia e o número de crianças atendidas. Os relatórios enviados pela administração da Colônia ao

Ministério da Agricultura eram comuns e representavam um acompanhamento burocrático por parte da União. Observa-se o número de alunos atendidos nas respectivas escolas, em um total de 461 matrículas e 95% de frequência.

Figura 32 - Relatório do Ensino Primário - 1951

MINISTERIO DA AGRICULTURA
Departamento Nacional de Produção Vegetal
Divisão de Terras e Colonização
COLONIA AGRICOLA NACIONAL "GAL. OSÓRIO"

| IIIIII ENSINO PRIMARIO IIIIII | | |
|---------------------------------|------------------------------|--------------|
| Escolas | Professores | Nº de Alunos |
| Numero "1" | Italina Zaccan | 31 |
| Numero "2" | Nercy Viana | 18 |
| Numero "3" | Irene de Freitas | 15 |
| Numero "4" | Jupira Mattos | 28 |
| Numero "5" | Alba Paz da Silva | 33 |
| Numero "6" | Olga Batista Calomano | 35 |
| Numero "7" | Maria Paz de Lurca | 25 |
| Numero "8" | Libera Fiorelli | 32 |
| Numero "9" | José Rodrigues Fernandes | 27 |
| Numero "10" | José Maria Leita | 30 |
| Numero "11" | Julia Scheiss | 30 |
| Numero "12" | Ann Algéria Parant de Barros | 28 |
| Numero "13" | Polinus Schmitz | 27 |
| Numero "14" | Felisberto Silveira | 32 |
| "Gal. Osório" | Zenilda de Castro | 70 |
| | Aux. Maria de Jesus Antunes | |
| Total de matrículas | | 461 |
| Porcentagem média de frequência | | 95% |

Rio Navecas, 15 de Janeiro de 1951.

Fonte: CEMESP, 2017.

As escolas isoladas eram localizadas em zonas longínquas nas comunidades do interior e possuíam como característica arquitetônica o mesmo estilo das construções das casas da região. Madeira lascada para as paredes, cobertura e assoalho, bem como, janelas grandes para a iluminação e ventilação. Um mesmo espaço organizado com apenas uma sala de aula, na qual se organizava a classe multisseriada, com alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Neste estabelecimento lecionava um único professor, geralmente indicado pela comunidade. Este professor também era responsável pela matrícula dos alunos, merenda e limpeza da escola, dentre outros aspectos. O professor Felix destacou que os alunos auxiliavam na limpeza e organização da escola, geralmente no sábado depois do recreio, quando se organizavam em grupos “[...] uma turma varria e uns maiores [...] vinham esfregar a sala de aula que era de madeira de tabua bruta” (PADILHA, 2013). Os alunos também colaboravam na manutenção da limpeza da escola durante a semana, e viam neste trabalho também um momento de aprendizado, pois reconheceriam a escola como sua.

Posteriormente ao ano de 1951 a CANGO continuou a construir outras escolas nas comunidades que mais necessitavam. A “**Escola número 15**” foi estabelecida para atender a demanda educacional do “Rio Guarapuava – comunidade de São Pio X”. O primeiro professor a lecionar na escola foi Felix Padilha, que atendia 59 (cinquenta e nove) alunos e, posteriormente, a professora Silvia Brusamarello, que em 1952 tinha 43 (quarenta e três) alunos aos seus cuidados.

O professor Felix contou que “[...] eu ajudei a cobrir a escola, era coberta de tabuinha, eu subia lá em cima e ajudava a cobrir a escola, pra aprontá-la pra eu começar dar aula, atendendo matrícula [...]”. Vê-se que a escola precisava ficar pronta para o professor organizar a turma e atender os alunos, por esta razão a comunidade o ajudou na construção. Ainda, o professor Felix acrescentou que na época “[...] eu tive até 59 alunos numa escola multisseriada, e eu dava aula da primeira a quarta série [...] o material que se usava na época era o giz, o quadro negro e uma régua para medir as coisas, com os alunos [...]” (PADILHA, 2013).

A figura 33 apresenta um dos resumos mensais enviados à administração da colônia no ano de 1952, organizado pela professora Silvia Brusamarello, totalizando 43 (quarenta e três) alunos frequentando a escola e 27 (vinte sete) dias letivos durante o mês.

Figura 33 - Resumos mensais da “Escola número 15”

Resumo Geral do movimento da Escola nº 15, Jaracatiaí, L. J. José no mês de Março de 1.953.

| | Total |
|---------------------------|-------|
| Matriculada | 42 |
| Admitidos durante o mês | 1 |
| Eliminados | — |
| Alunos restantes | 43 |
| Dias letivos | 27 |
| Total dos comparecimentos | 1.070 |
| Total das faltas | 91 |
| Frequência média | 33 |
| Porcentagem da frequência | 100% |
| Faltas da professora | — |

Sílvia Brusamarello ✓

Fonte: CEMESP, 2017.

O professor Felix (2013) também destacou a mobília da escola: “[...] na sala eram carteiras com quatro alunos, de madeira, que tinha dois buraquinhos para pôr o tinteiro e [...] tipo uma canetinha com uma pedra que escrevia”. Quanto aos materiais disponibilizados pela Colônia, o professor acrescentou que só “[...] depois de uns dois ou três anos que eu estava dando aula que [...] veio cadernos” (PADILHA, 2013). E ainda enfatizou que “[...] a cada mês a gente vinha receber, tinha instrução pra gente levar, como trabalhar, tínhamos orientação dos conteúdos, mas não era assim programado mesmo, era mais a situação do dia” (PADILHA, 2013). Fica evidente que a CANGO não só construiu as escolas nas determinadas comunidades, mas ofereceu auxílio e orientação aos alunos e professores. Por esta razão, as escolas não foram só criadas no lugar, mas foram apoiadas financeiramente pela colônia e acompanhadas pelos colonos moradores do lugar, os pais dos alunos. O professor Felix ainda lembrou que sempre trabalhou com muita seriedade e que cumpriu com as normas estabelecidas. Quanto aos resumos mensais destacou que “[...] a gente [...] trazia todo o movimento mensal [...] o movimento da escola,

quantos alunos tem, quantas faltas tiveram, quantas presenças, tinha que trazer, chamava-se o boletim” (PADILHA, 2013).

A “Escola número 16” foi localizada na Zona do “Jaracatiá”, que segundo análise dos documentos escolares disponíveis aparece indicada de diversas formas, como “Rio Jaracatiá”, “Lageado dos Três Irmãos – Jaracatiá”. Os colonos se organizavam em comunidades e estas eram nomeadas pelos sujeitos que as compunham, geralmente indicadas por proximidades a rios, pelos quilômetros de distância da cidade, por elementos do relevo e vegetação, em alguns casos devido ao sobrenome da família que ocupou a terra primeiramente, dentre outros fatores. A comunidade geralmente se constituía nas proximidades de uma capela e da escola, espaço que acabava se tornando o centro da comunidade. Por isso, os moradores se designavam desta ou daquela comunidade referindo-se à distância percorrida de sua casa à capela ou à escola. Também por esse aspecto, a escola estava intimamente ligada à vida da comunidade e também à igreja.

Na “Escola número 16” lecionou o professor Romano Franco, entre os anos de 1952 a 1955, com turmas entre 17 (dezesete) e 37 (trinta e sete) alunos (Fig. 34). Também foram encontrados documentos que apresentam o professor Palotino Honorato Teixeira como professor da respectiva escola.

Figura 34 - Resumos mensais da “Escola número 16” e “Escola número 17”

| Boletim mensal das despesas com pessoal e material | | | |
|--|--|-----------------|------------|
| C. A. N. | | | |
| Nº ORDEM | NATUREZA DOS SERVIÇOS | PESSOAL CR\$ | TOTAL CR\$ |
| | Resumo mensal do mês de Setembro de 1952. | | |
| | Escola Nº 16, Lageado dos Três Irmãos, Rio Jaracatiá. | | |
| | Alunos matriculados: | 37 | |
| | Terminados durante o mês: | 1 | |
| | Presença média: | 30 | |
| | Dias letivos: | 26 | |
| | Especificar os dias de falta: | 1 dia domin go. | |
| | Saudações cordiais e solidariedade ao distinto e ilustre amigo | | |
| | Fahir de Freitas. | | |
| | Romano Franco, Prof. | | |

| Relação de Matrícula | |
|-----------------------------|----------|
| Antônio de Oliveira Bastos | 5 filhas |
| João Galaki | 4 " |
| Carlos Borges | 2 " |
| João Silva | 4 " |
| Francisco Edaco de Oliveira | 2 " |
| Mazeno Linsugi | 2 " |
| Theodoro Ribeiro | 3 " |
| Luizinho Prado | 2 " |
| João Valle | 1 " |
| Leandro Pizzi | 5 " |
| Anão Barbosa | 5 " |
| Luís Inapagon | 4 " |
| Nicolau Filho | 1 " |
| Total | 41 |

Antônio de

Fonte: CEMESP, 2017.

A “**Escola número 17**” foi construída na comunidade de “Serrinho”, tendo como professora Clotilde Tolomioti, de 1952 a 1955, com turmas que variaram entre 25 (vinte e cinco) e 39 (trinta e nove) alunos.

A “**Escola número 18**” localizou-se na comunidade de “Jacutinga”, tendo como professora Maria Basso Dellani, que em 1954 atendia 37 (trinta e sete) alunos e, depois, Gregório Junkes, que no ano de 1955 lecionava para 44 (quarenta e quatro) estudantes. A figura 35 trata de uma turma escolar rural multisseriada, da comunidade da Barra Bonita do Jacutinga, no início da década de 1950, tendo a escola vista em plano de fundo. Observa-se que a turma escolar retratada dividia-se para a pose da fotografia em meninas à frente e meninos organizados de pé atrás, uma separação nítida que poderia se efetivar também nas atividades escolares. Nota-se uma vista da escola, construída em madeira, já plainada, e com janelas também em madeira. A vista em plano de fundo é de um terreno trabalhado pelo homem para a construção da escola, mas inserida em meio ao mato ainda preservado.

Figura 35 - Escola Barra Bonita – Jacutinga e Resumo Mensal



Colônia Agrícola Nacional, General Osório
 Barra do Rio quatorze, Escola Nº 18
 Resumo mensal do mês de julho, 1952

| | | |
|---------------------------|-------|-------|
| Alunos matriculados | ----- | 37 |
| Matricula durante o mês | ----- | 2 |
| Dias letivos do mês | ----- | 27 |
| Total dos comparecimentos | ----- | 871 |
| Total das faltas | ----- | 128 |
| Frequência média mensal | ----- | 32,25 |
| Porcentagem da frequência | ----- | 87,6 |
| Faltas da professora | ----- | — |

Marrecas, 31 de julho de 1952.

Professora:
 Maria Barro, V.

Fonte: Acervo Jornal de Beltrão e CEMESP, 2017.

No resumo mensal da escola número 18, nota-se que como em outros muitos casos localizados durante a pesquisa, a escola nem sempre recebia a mesma nomenclatura, seja por professores, administrados ou a própria comunidade, talvez este seja um elemento devido a CANGO caracterizar as escolas por números. Na escola número 18 foi perceptível a constatação de 37 (trinta e sete) alunos matriculados e que frequentaram o mês de julho de 1952. Para tanto observamos que não existiram faltas atribuídas a professora, esta característica foi observada em muitos resumos analisados, que falta de professores eram raras, possivelmente a administração poderia fazer descontos dos dias não trabalhados de seus vencimentos.

A “Escola número 19” foi construída no “Cerrinho Km 27 do Picadão” ou “Cabeceira do Jaracatiá e Tuna”, onde a professora Sibila Barreto Olm, atuando em 1952 lecionava para 48 (quarenta e oito) alunos, conforme movimento do mês de agosto, apresentado na figura 36. Encontramos dados mostrando que a professora Clotilde Tolomioti Clau também lecionou nesta escola.

Figura 36 - Resumo Mensal “Escola Número 19”

Resumo geral do movimento mensal da escola nº 19 de Cabeceira do Paracatã e Lina, no mês de agosto de 1952.

| | |
|-----------------------------|------|
| Matricula - | 50 |
| Admitidos durante o mês - | - |
| Eliminados durante o mês - | 2 |
| Alunos restantes - | 48 |
| Dias letivos - | 26 |
| Total dos comparecimentos - | 1070 |
| Total das faltas - | 190 |
| Frequência média - | 41,4 |
| Porcentagem da frequência - | 85% |
| Faltas da professora - | - |

✓ Sivila Barreto Olm
Professora.

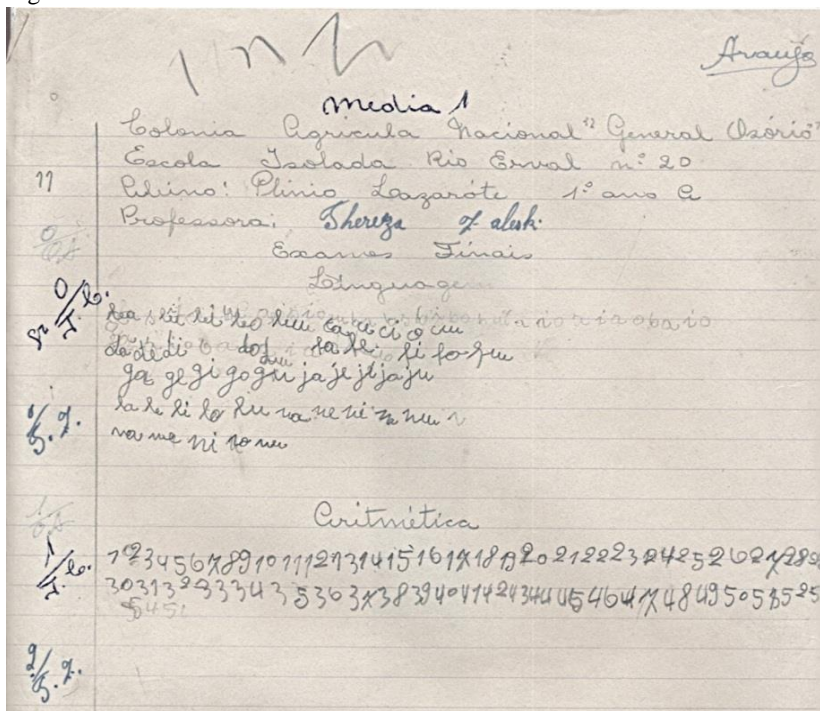
Fonte: CEMESP, 2017.

A “**Escola número 20**” também foi construída no “Rio Erval”, assim como a “Escola número 10”, ou seja, possivelmente foram edificadas duas escolas nessa comunidade. Os fatores contribuintes para tanto poderiam ser o tamanho da comunidade, a distância percorrida pelos alunos, o número de alunos, dentre outros. Em 1952 ali lecionou a professora Thereza Zaleski, que contava com turma de 65 (sessenta e cinco) a 68 (sessenta e oito) alunos. O professor Ilvan Olm também lecionou nesta escola. A figura 37 trata de um exame escolar³¹ feito por

³¹ Sobre a organização do trabalho didático nas escolas isoladas se destaca o trabalho de Maria Angélica Cardoso (2013) intitulada: “*A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932*”. Este apresenta que “[...] nas vilas e áreas rurais foram adotadas as escolas isoladas cuja função era dar uma formação básica – leitura, escrita e as operações elementares da aritmética – à população pobre, residente nesses locais”; sendo assim, a organização das escolas isoladas estava “[...] marcada por aspectos tanto de suas

um aluno da primeira série da respectiva escola. No exame são apresentados exercícios de linguagem e aritmética. Quanto aos exercícios de linguagem, observa-se a escrita de sílabas e na disciplina de aritmética a sequência numérica. Na margem esquerda da página observa-se a assinatura de duas pessoas que possivelmente fizeram a correção do exame e atribuíram as notas respectivas a cada atividade apresentada.

Figura 37 - Exame Escolar da “Escola Número 20”



Fonte: CEMESP, 2017.

antecessoras, as escolas de primeiras letras, quanto da moderna escola burguesa. Funcionando em casebres, elas herdaram das escolas de primeiras letras, principalmente, o atendimento, em uma só sala, de crianças em diferentes níveis de adiantamento, o controle da presença, os registros administrativos; da escola burguesa, dentre outros aspectos, o controle e a divisão ordenada do tempo” (CARDOSO, 2013, p. 14). Mesmo sendo localizado em um período que antecede a discussão desta pesquisa, fornece elementos para entender os antecessores referentes a organização didática nas escolas isoladas e que não se distanciam do pesquisado.

A “**Escola número 21**” foi construída na “Cabeceira do Santa Rosa” e teve como professora Zenilda de Castro Filler no período entre os anos de 1952 e 1955, sendo que no ano de 1952 a professora atendia 29 (vinte e nove) alunos com matrícula, porém, ao final do resumo informa que estão frequentando 37 (trinta e sete) alunos, o que sugere que haviam alunos frequentando as aulas não matriculados. Em 1955 a professora lecionava para 30 (trinta) crianças. Já a “**Escola número 22**” foi localizada na comunidade de “Encantilado” e teve como professora Rosinha de Castro, que em 1952 lecionava para 35 (trinta e cinco) alunos. Também lecionou nesta escola a professora Tereza Paganin Colla. A figura 38 apresenta os resumos mensais das duas escolas.

Figura 38 - Resumos Mensais da “Escola Número 21” e da “Escola Número 22”

| Escola Número 21 | | Escola Número 22 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----|---|-----|--------------|------------------|--|--------------------------------|--|--|--------|--|-------|--|--|--|--|---|---|--------------|---------------------|----|----|----|----|----------------------------|---|---|---|---|------------|---|---|---|---|-----------|---|---|---|---|------------------|----|----|----|----|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-------------------|---|----|----|---|------------------|-----|-----|-----|---|------------------------------|----|----|----|---|---------------------|---|---|---|---|--------------|----|----|----|---|
| Escola Número 21 | | Resumo mensal de setembro 1952 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Resumo | | Total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | F | Total Global | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Alunos matriculados | 29 | 17 | 18 | 35 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Frequência média | 3,2 | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comparcimentados | 813 | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Faltas | 113 | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Admitidos durante o mês | 8 | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Eliminados | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dias letivos | 25 | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Faltas de aula | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total de alunos | 37 | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cabeceira de Sta Rosa, 20 de Setembro de 1952 | | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Escola Número 22</th> <th colspan="3">Resumo mensal de setembro 1952</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Resumo</th> <th colspan="3">Total</th> </tr> <tr> <th></th> <th></th> <th>M</th> <th>F</th> <th>Total Global</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Alunos matriculados</td> <td>35</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Matriculados durante o mês</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Eliminados</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Admitidos</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Alunos restantes</td> <td>35</td> <td>17</td> <td>18</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Comparcimentados dos alunos</td> <td>424</td> <td>423</td> <td>424</td> <td>847</td> </tr> <tr> <td>Faltas dos alunos</td> <td>8</td> <td>32</td> <td>43</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Frequência média</td> <td>1,6</td> <td>1,6</td> <td>3,2</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Fortalecimento da frequência</td> <td>98</td> <td>97</td> <td>97</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Faltas do professor</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Dias letivos</td> <td>26</td> <td>26</td> <td>26</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table> | | | Escola Número 22 | | Resumo mensal de setembro 1952 | | | Resumo | | Total | | | | | M | F | Total Global | Alunos matriculados | 35 | 17 | 18 | 35 | Matriculados durante o mês | - | - | - | - | Eliminados | - | - | - | - | Admitidos | - | - | - | - | Alunos restantes | 35 | 17 | 18 | 35 | Comparcimentados dos alunos | 424 | 423 | 424 | 847 | Faltas dos alunos | 8 | 32 | 43 | - | Frequência média | 1,6 | 1,6 | 3,2 | - | Fortalecimento da frequência | 98 | 97 | 97 | - | Faltas do professor | - | - | - | - | Dias letivos | 26 | 26 | 26 | - |
| Escola Número 22 | | Resumo mensal de setembro 1952 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Resumo | | Total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | M | F | Total Global | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Alunos matriculados | 35 | 17 | 18 | 35 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Matriculados durante o mês | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Eliminados | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Admitidos | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Alunos restantes | 35 | 17 | 18 | 35 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comparcimentados dos alunos | 424 | 423 | 424 | 847 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Faltas dos alunos | 8 | 32 | 43 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Frequência média | 1,6 | 1,6 | 3,2 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fortalecimento da frequência | 98 | 97 | 97 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Faltas do professor | - | - | - | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dias letivos | 26 | 26 | 26 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Professora Responsável Rosinha de Castro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sta Rosa, 20 de setembro de 1952 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: CEMESP, 2017.

Quanto a “**Escola número 23**”, até o momento desta pesquisa não foram encontrados documentos nem relatos. Já sobre a “**Escola número 24**”, temos que foi construída na comunidade de “Saltinho”, onde a professora Ana Bonin atendia, em 1955, 32 (trinta e dois) alunos, ao lado de Adulia Maria Wustzel, que com 27 (vinte e sete) alunos sob sua responsabilidade, também lecionava naquele mesmo ano. Como identificado no resumo abaixo, a professora lecionava na parte da tarde, das 13h às 17h, então possivelmente existiam duas turmas de alunos, uma no período da manhã e outra no período vespertino (Fig. 39).

Figura 39 - Resumo Mensal da “Escola Número 24”

| Resumo dos alunos da Escola nº 24 | |
|-----------------------------------|-----|
| Referente ao mês de abril de 1955 | |
| Matricula geral | 32 |
| Vieram do mês anterior | 33 |
| Matriculados durante o mês | - |
| Eliminados durante o mês | 1 |
| Passam para o mês seguinte | 32 |
| Dias letivos | 22 |
| Comparecimentos. | 644 |
| Faltas | 61 |
| Frequência média | 29 |
| Porcentagem de frequência | 75 |
| Sexo masculino | 21 |
| Sexo feminino | 11 |
| faltas da Professora | - |
| Motivos das faltas | - |
| leitura das 1 as 5 horas da tarde | |

Escola em Salinho 30 de abril de 1955

Ana Bonina
Professora.

Fonte: CEMESP, 2017.

A “Escola número 25” foi construída na “Zona de Barra Grande – Cotegipe” e teve como professora Cecilia Jechtl, a qual em 1955 contava com 43 (quarenta e três) alunos. Também foi possível identificar a professora Maria de Lourdes Janason lecionando na respectiva escola (Fig. 40)

Figura 40 - Resumo Mensal da “Escola Número 25”

C.A.N.G.O. 23

Resumo mensal do mês de abril
de 1955. Da Escola N. 25

| | | | |
|-------------------------------|---|-----|---------------|
| Alunos matriculados | — | 43 | |
| Matriculados durante o mês. | | | |
| Dias letivos | — | 30 | |
| Total dos comparec. masculin. | — | 302 | 19 |
| " das faltas " | — | 78 | |
| Total dos comparec. feminin. | — | 395 | 29 |
| " das faltas feminin. | — | 85 | |
| Frequência media mensal | | 34 | |
| Porcentagem de frequência | | 84% | |
| Falta da professora | | — | |
| Dias de chuva | — | 2 | |
| Leciona das 8 às 12 horas | | | |
| | | | Cecilia Jecht |
| Cotegipe, 30-4-1955 | | | |

Fonte: CEMESP, 2017.

A “**Escola número 26**” foi construída na comunidade do “Km 38”, sendo que lecionava nesta escola a professora Olmira Maria Tiecher. O documento apresentado na figura 41 trata de um Guia de serviço número 86, que faz pedido de suprimento e assistência de materiais, enviada ao Ministério da Agricultura. Essa primeira guia de pedido se refere à “Escola Número 26”, solicitando materiais como Cartilhas, cadernos de linguagem, caligrafia e aritmética, lápis, tabuada, borracha, penas, régua, caixa de giz, tinta, livros de matrícula e chamada. Conforme apontado anteriormente, a CANGO se responsabilizava por fornecer gratuitamente os materiais escolares às escolas construídas, sendo que desde 1948 foi feita esta distribuição. Ainda, pelos dados do documento da “Escola número 26”, vemos a justificativa do pedido: “Este material destina-se a escola que será criada no KM 38, professora Olmira Maria Tiecher, em 08 de março de 1956”. Pela quantidade de materiais possivelmente a escola atendia 20 (vinte) alunos.

O “Questionário” (CANGO, s/d, s/a, p. 1) caracterizou a distribuição gratuita pela Colônia de material impresso - livro escolar. As turmas de alfabetização recebiam material didático e auxílio pedagógico da “Cartilha do Povo” como meio para ler, escrever e contar. Em análise dessa cartilha, com edição da época, foi possível localizar exercícios focados no método silábico e de repetição. Lourenço Filho, autor da Cartilha do Povo, foi educador e pensador atuante no cenário das discussões da Escola Nova, quando o objetivo nacional era promover a alfabetização de forma rápida e eficiente, atendendo ao aluno e também ao professor das zonas de mais difícil acesso do país.

O professor Felix relatou que ensinou com base nessa cartilha, mas o ensino não ficava somente limitado ao seu uso, pois os alunos tinham necessidade de compreensão e para alguns o contato com a língua nacional era de extrema dificuldade. O professor Felix compartilhou a experiência quanto uma lição: “[...] tinha a lição $D+A=DA$, $D+O=DO$, $DADO$, então tudo a letra D [...]” (PADILHA, 2013), o professor se referia às atividades propostas pela cartilha enquanto método silábico de alfabetização. Continuou, destacando esse cenário de bilinguismo:

[...] quando chegou na letra S, tinha um menininho que ele era de origem italiana então eles falavam muito italiano e a gente corrigia e tentava pra ele pegar alguma coisa, mas quando via ele já estava falando italiano e no meio da aula eu tomando a lição dele do Sapo, então eu ensinava $S+A=SA$, $P+O=PO$, juntamos SAPO, ai ele custava pegar, eu repetindo, daí eu disse: -Diga agora. Ele disse: - $S+A=SA$, $P+O=PO$, “ROSPO”. (PADILHA, 2013).

As fontes levantadas indicaram o material a ser utilizado nas escolas, evidenciando que estes eram fornecidos pelo Ministério da Agricultura, conforme apresentado nas guias de “assistência do material” (fig. 41).

A segunda guia escolar (fig. 41) trata dos materiais solicitados pela “Escola número 27”, que se localizava em “Nova Esperança – Lontra”, organizada pelo professor Gregório Helmann no ano de 1956, momento em que este solicitava cadernos de caligrafia, aritmética e linguagem, lápis, giz, livros de matrícula, chamada e cartilhas. Possivelmente, pela quantidade de materiais solicitados, a escola comportava 20 (vinte) alunos.

Figura 41 - Guias da “Escola Número 26” e “Escola Número 27”

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
DEPARTAMENTO NACIONAL DE PRODUÇÃO VEGETAL
Divisão de Terras e Colonização
Colônia Agrícola Nacional “General Odeiro”

Assinso e encaminhado
O Administrativo N.º _____

N.º 86 **GUIA**

Preciso para suprimento desta Serviço de ensino primário
(ESCOLA Nº 26)
que o Sr. Assistente do material _____ me forneça

o seguinte:

- 20 - Livros Cartilha do Povo CR\$
- 35 - Cadernos de caligrafia CR\$
- 20 - cadernos de linguagem CR\$
- 20 - Cadernos de aritmética CR\$
- 30 - Lapis preto CR\$
- 10 - Taboadas CR\$
- 20 - Borrachas CR\$
- 20 - Canetas CR\$
- 25 - Penas CR\$
- 15 - Reguas CR\$
- 1 - Caixa de Giz CR\$
- 1/4 - Litro de tinta CR\$
- 1 - Livro para matrícula CR\$
- 1 - Livro para chamada CR\$

Este material destina-se a Escola que será criada no Km. 39, Posto agrocolônico. B. de março de 1956
Maria Tiecher.

Administrativo
Ray de Azevedo

Recebi os objetos constantes da presente guia de Araújo

Professora
Olivia Maria Tiecher

MODELO N. VII

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
DEPARTAMENTO NACIONAL DE PRODUÇÃO VEGETAL
Divisão de Terras e Colonização
Colônia Agrícola Nacional “General Odeiro”

Assinso e encaminhado
O Administrativo N.º _____

N.º 130 **GUIA**

Preciso para suprimento desta Serviço de ensino primário
(Escola Nº 27)
que o Sr. Assistente do material _____ me forneça

o seguinte:

- 40 - Cadernos de caligrafia CR\$
- 20 - Cadernos de linguagem CR\$
- 20 - Cadernos de aritmética CR\$
- 30 - Lapis CR\$
- 15 - Cartilhas do povo CR\$
- 1 - Caixa de Giz CR\$
- 10 - Taboadas CR\$
- 1 - Livro de Matrícula CR\$
- 1 - Livro de Chamada CR\$
- 5 - Cartilha do povo CR\$

O material acima destina-se a Escola nº 27, em Nova Esperança (Lontre) Professor, Gregorio Helmann.

Em 10 de Abril de 1956

Administrativo
Osvaldo de Azevedo

Recebi os objetos constantes da presente guia

Professor
Gregorio Helmann

MODELO N. VII

Fonte: CEMESP, 2017.

As listas sugerem que, pelos materiais solicitados, podemos pensar sobre o que era ensinado nas escolas, como os cadernos: a) de caligrafia - que era ensinada e cobrada a caligrafia nas escolas da colônia; b) de linguagem – que os alunos produziam textos e se dedicavam às normas ortográficas da língua; c) de aritmética: que calculavam e faziam os registros em caderno próprio; também o uso da tabuada e da régua sugeriam um aprofundamento nas questões numéricas e gráficas.

Nota-se pelos materiais solicitados na figura 41, que havia uma organização administrativa nas escolas, pois os professores solicitavam livro de matrícula, sugerindo que havia um momento do ano letivo em que o professor fazia o levantamento quantitativo dos alunos e aquele caracterizava-se como documento oficial que institucionalizava a escola. Também o acompanhamento pelo livro de chamada era essencial para o professor sistematizar, ao final do mês, os Resumos Mensais enviados à administração da colônia. Entre a documentação consultada não foram encontrados livros de matrícula nem livros de chamadas das escolas da CANGO.

Na edição da “Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente” de Manuel Bergstrom Lourenço Filho, de 1947, pode-se observar as

orientações destinadas ao professor logo na primeira folha, a qual indica “o plano desta cartilha é extremamente simples. Procurou-se tirar partido da feição silábica do idioma e da representação fonética que a escrita permite, acentuada depois da simplificação ortográfica [...]” (LOURENÇO FILHO, 1947, p. 2). Ainda no que compete à orientação destinada ao professor a cartilha acentua o método a ser trabalhado que,

No correr das lições não se adotou a ordem alfabética para apresentação de novos elementos, mas a coordenação que tornasse possível o maior número de combinações representativas de palavras do vocabulário natural das crianças: *b, l, n, t, d* etc. só por fim é apresentado o alfabeto na ordem comum de seus elementos. As lições tanto podem servir ao ensino pela *silabação* como pela *palavração*. (LOURENÇO FILHO, 1947, p. 2).

Quanto à metodologia e à organização didática-pedagógica, orienta o professor como é feita a apropriação da escrita e leitura pelos alunos na alfabetização. Sendo que,

[...] desde logo leve os alunos a escrever, no quadro negro ou no caderno, mediante cópia de modelos que para isso prepare, e depois, sob ditado. A escrita deve ser feita em letra manuscrita, sem que as sílabas se apresentem separadas, como aparecem nas primeiras lições do livro. Desde o início, se o ensino estiver sendo feito pela silabação, ou, quando julgado conveniente, se estiver sendo feito pela palavração, aconselha-se que os alunos organizem uma coleção de pequenos cartões ou pedacinhos de papel, em que eles próprios escrevam as sílabas aprendidas. Com este material, tão fácil de obter-se, terão as crianças elementos de um jogo que lhes despertará grande interesse, e que servirá tanto aos exercícios de verificação das palavras e sílabas aprendidas como aos de invenção para descoberta de novas palavras ou combinações destas sentenças. O aluno mais rapidamente compreenderá assim o mecanismo da leitura e logo chegará às historietas apresentadas nas últimas páginas, umas originais e outras adaptadas. (LOURENÇO FILHO, 1947, p. 2).

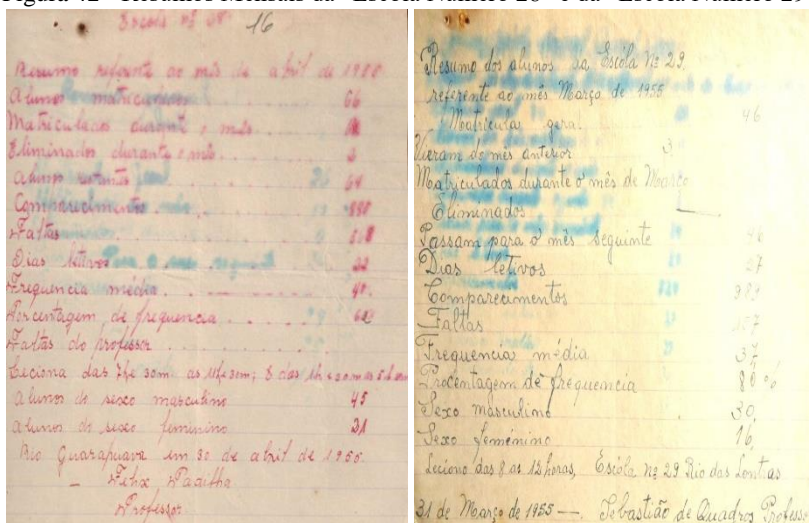
A orientação deixa claro que o livro didático é um auxiliar de trabalho, indicando assim que “a educação popular não se resume,

certamente, nesse aprendizado”; assim, enfatiza que “educar o povo será dar-lhe também o civismo, a capacidade de produção, a saúde, o emprego sadio das horas de lazer” (LOURENÇO FILHO, p. 2). Indicativos presentes nos projetos nacionais.

A cartilha é dividida em lições de 1ª a 40ª, que vão desde as mais simples, como a junção silábica, até histórias. A cartilha é organizada em letras maiúsculas, minúsculas (de máquina) e algumas frases escritas na cursiva. Nas lições finais apresenta textos sobre “a nossa Bandeira”, “Minha terra” e “Hino Nacional”. Cabe salientar que, as fontes documentais indicaram que o professor não se detinha somente à cartilha, pois mediante os exames escolares pudemos identificar a diversidade de conteúdos trabalhados e a relação com o lugar.

A “Escola número 28” e a “Escola número 29” foram às últimas escolas primárias a serem construídas pela colônia. A “Escola número 28” foi instalada também na comunidade do “Rio Guarapuava”, assim como a “Escola número 16”, o que nos leva a pensar que duas escolas foram necessárias para dar conta da demanda existente. Também corrobora essa afirmativa o que relatou o professor Felix, segundo quem eram atendidos 59 (cinquenta e nove) alunos em 1951 e 64 (sessenta e quatro) no ano seguinte (Fig. 42). Possivelmente, o professor Felix Padilha trabalhou concomitantemente na “Escola Número 16” e na “Escola número 28”, porém, em turnos diferentes.

Figura 42 - Resumos Mensais da “Escola Número 28” e da “Escola Número 29”



Fonte: CEMESP, 2017.

A “**Escola número 29**” estava localizada na comunidade “Rio das Lontras”, seu professor era Sebastião de Quadros, e em 1955 possuía matrícula de 46 (quarenta e seis) alunos.

Na década de 1940 o Sudoeste do Paraná não contava com o auxílio do estado, nem mesmo os municípios tinham receita para construir e manter casas escolares rurais. Segundo Cattelan (2014), somente a partir de 1952, quando Vila Marrecas se eleva a município de Francisco Beltrão, é que as primeiras escolas municipais começam a ser criadas e mantidas pelo município. É visível que a CANGO teve importância no pioneirismo da educação rural no Sudoeste do Paraná, e encorajou os municípios que se desmembraram na década de 1950 a “caminharem com suas próprias pernas”, mesmo que a colônia ainda mantivesse algumas escolas. É importante pensarmos que a CANGO estava localizada em uma área que hoje comporta 42 municípios, então 30 (trinta) escolas construídas não poderiam dar conta de atender toda a população. Por esta razão, a educação rural no Sudoeste do Paraná, na década de 1950, era mesclada entre escolas rurais mantidas pelo município, pelo Estado do Paraná e pela Colônia, o que ocorreu até 1957, sendo que em algumas escolas o pagamento dos professores, a formação e a construção das escolas era trabalho colaborativo de mais de uma instituição.

Como vimos, a CANGO, entre os anos de 1948 a 1957, construiu e manteve 29 (vinte e nove) escolas primárias isoladas e um grupo escolar, ofertando infraestrutura, material didático, orientação pedagógica e pagamento dos salários dos professores. Com a institucionalização da escola primária na Colônia, houve um significativo aumento de sujeitos alfabetizados, elevando os índices da educação rural no Paraná e contribuindo para os dados da União.

A partir dos documentos preservados como resumo mensal, exames escolares e guia de compra de materiais Escolares, foi possível identificar as escolas construídas pela CANGO, seus professores e uma amostragem do número de alunos. O quadro 6 seguir sistematiza os dados apresentados anteriormente, com base nos documentos preservados e nas entrevistas disponíveis, das trinta escolas construídas pela Colônia, sua localização, professores que lecionaram e quantidade de alunos.

Quadro 6 - Escolas construídas pela CANGO – 1948 a 1957

| ESCOLA | LOCAL | PROFESSOR | Nº DE ALUNOS/ANO |
|---------------------------|-------------------------|--|---|
| Escola número “1” | Na sede | - Italina Zancan (1º ano) - Irene Oliveira de Freitas (2º e 3º ano) - Maria Basso | - 31 alunos (1951) - 19 alunos (1952) -37 alunos (1952) |
| Escola número “2” | Km 4 | Nercy Viana Jupira Mattos Vianna Olga Batista | - 18 alunos (1951) - 26 alunos (1952) - |
| Escola número “3” | Rio Tunas | - Irene de Freitas - Oscar Gallas - Maria Basso Delani | - 15 alunos (1951) - 47 alunos (1951) - 27 alunos (1952) |
| Escola número “4” | Rio 14 | - Jupira Mattos Vianna - José Maria Leite - Terezinha de Jesus C. Ferreira | - 28 alunos (1951) - 30 alunos (1951) - |
| Escola número “5” | Barra do Tunas | - Alba Paz da Silva - Sibila Barreto Olm | - 37 alunos (1951) - 41 alunos (1956) |
| Escola número “6” | São João do Rio 14 | - Olga Batista Calomano - Maria Paz de Luca - Angelina de Luca - Ana Alzéria P. de Barros | - 35 alunos (1951) - 59 alunos (1951) - 28 alunos (1952) -34 alunos (1956) |
| Escola número “7” | Costa do Rio Santa Rosa | - Maria Paz de Lucca - Ana Alzéria P. de Barros - Lidia Lopatiuk | - 25 alunos (1951) - 52 alunos (1952) - 40 alunos (1956) |
| Escola número “8” | | - Libera Fiorelli | - 32 alunos (1951) |
| Escola número “9” | Rio Pedreiro | José Rodrigues Fernandes Libera F. Fiorelli Felisberto Silveira | - 27 alunos (1951) - 45 alunos (1952) - |
| Escola número “10” | Rio Herval | José Maria Leita | - 30 alunos (1951) |

| | | | |
|---------------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------|
| | | Julia Cheis Silveira | - 34 alunos (1952) |
| | | Teresa Zaleski Zilli | - 39 alunos (1955) |
| Escola número “11” | Encruzilhada do 14 | Julia Scheis | - 30 alunos (1951) |
| | | Gregório Junkes | - 25 alunos (1952) |
| | | Ana Bonin | - |
| Escola número “12” | Km 20 | Ana Alzéria P. de Barros | - 28 alunos (1951) |
| | | Erides Amalin Tiecher | - 42 alunos (1956) |
| | | Clotilde Tolomioti Clau | - 39 alunos (s/a) |
| Escola número “13” | Divisor (Z. Jaracatiá) | Polsius Schimita | - 27 alunos (1951) |
| | | Adulia Maria Wustzel | - 37 alunos (1952) |
| | | | - 28 alunos (1955) |
| | | Julia Cheis da Silveira | - 48 alunos (1955) |
| Escola número “14” | Serra da Vitória | - Felisberto Silveira | - 32 alunos (1951) |
| | | - Jacy Teresa Busato | - 27 alunos (1952) |
| | | - Delma Graciosa Tieher | - 29 alunos (1956) |
| Escola número “15” | Rio Guarapuava – São Pio X | - Felix Padilha | 42 alunos (1952) |
| | | - Silvia Brusamarello | |
| Escola número “16” | Jaracatiá | - Romano Franco | - 37 alunos (1952) |
| | | | - 17 alunos (1953) |
| | | | - 17 alunos (1955) |
| | | - Palotino Honorato Teixeira | - |
| Escola número “17” | Serrinho | | - 25 alunos (1952) |
| | | - Clotilde Tolomioti | - 39 alunos (1955) |
| Escola número “18” | Jacutinga | - Maria Basso Dellani | - 37 alunos (1954) |
| | | - Gregório Junkes | - 44 alunos (1955) |
| Escola número “19” | Cerrinho - Km 27 do Picadão | - Sibila Barreto Olm | - 50 alunos (1952) |
| | | - Clotilde Tolomioti Clau | - |
| Escola número “20” | Rio Erval | - Thereza Zaleski | - 68 alunos (1952) |

| | | | |
|---|----------------------------------|---|--|
| | | - Ilvan Olm | - |
| Escola número “21” | Cabeceira do Sta. Rosa | - Zenilda de Castro Filler | - 29 alunos (1952) - 30 alunos (1955) |
| Escola número “22” | Encantilado | - Terezinha Paganin Colla - Rosinha de Castro | - 35 alunos (1952) - |
| Escola número “23”* | | | |
| Escola número “24” | Saltinho | - Adulia Maria Wustzel - Ana Bonin | - 27 alunos (1955) - 32 alunos (1955) |
| Escola número “25” | Zona de Barra Grande Cotegipe | - Cecilia Jechtl - Maria de Lourdes Janason | - - 43 alunos (1955) |
| Escola número “26” | Km 38 | Olmira Maria Tiecher | - 20 alunos (1956) |
| Escola número “27” | Nova Esperança (Lontra) | Gregorio Helmann | - 20 alunos (1956) |
| Escola número “28” | Rio Guarapuava | Felix Padilha | - 64 alunos (1955) |
| Escola número “29” | Rio das Lontras | Sebastião de Quadros | - 46 alunos (1955) |
| Grupo Escolar – General Osório | Sede da Colônia | - Zenilda de Castro Filler - Maria de Jesus Antunes (auxiliar) | - 70 alunos (1951) |

Fonte: Sistematização da autora, com base em Guias Escolares, Exames Escolares e Resumos Mensais.

*Não foram encontrados documentos sobre a “Escola número 23”.

Um “Questionário” informativo organizado pelo administrador, possivelmente no ano de 1954, trouxe as informações educacionais presentes na CANGO, de forma a estabelecer questões primordiais para entendimento da organização. Primeiramente, tratou do responsável pelo mantimento das escolas primárias rurais, sendo o próprio administrador indicado. Quanto à matrícula, consistia em um total de 1.010 alunos menores que 14 anos, distribuídos em 27 (vinte sete) escolas que funcionavam em horário das 8h às 12 horas. Fica evidente que a administração da CANGO fornecia dados para o Ministério da Educação de forma a indicar os serviços prestados, principalmente no que se referia à educação. Sendo que esta, considerada enquanto um problema em nível nacional que precisava ser superado, também necessitava atender as perspectivas e objetivos do projeto nacional maior, que era a fixação do homem ao campo. Porém, consideramos que na CANGO, o que motivou a permanência dos sujeitos no campo não foi somente a escola, mas um aparato de políticas públicas assistencialistas, o que não durou muito tempo.

A questão do ensino na língua portuguesa e o nacionalismo podem ser identificados em algumas questões feitas à administração da Colônia e respondidas, como: “Há distribuição de material didático ou impresso em geral na língua dos imigrantes?” (CANGO, s/d, p. 1); “Há ligação de correspondência ou de visitação periódica entre os imigrantes e as representações diplomáticas dos Governos de seus países de origem, sediadas no Brasil?” (CANGO, s/d, s/a, p. 1) e “Há iniciativas da Administração do Núcleo para estimular as crianças imigrantes a se dedicarem a atividades recreativas típicas e tradicionais do Brasil, e para desarraigar os hábitos exóticos trazidos do país de origem?”. Todas as respostas foram Não. Isso sugere que a colônia não estimulava o desenvolvimento de hábitos, culturas e a própria linguagem dos estrangeiros/imigrantes, confirmando seus objetivos no ensino vinculado ao nacional, proteção da fronteira e contenção de manifestações culturais de outros países.

O “questionário” (CANGO, s/d, s/a, p. 1-2) sugere ao INIC a criação do cargo de Assistência Social “[...] a qual se incumbirá de promover em moldes mais eficientes a parte educacional e de higiene” (CANGO, s/d, s/a, p. 2), pois estas questões estavam a cargo do administrador e precisavam ser descentralizadas. Porém, apesar de todos os esforços, acrescenta que “[...] é mantida rigorosa fiscalização, daí, obtemos resultados satisfatórios ao final dos períodos letivos” (CANGO, s/d, s/a, p. 2). Desta forma destaca que o núcleo estava fazendo o que podia para tratar da higiene e saúde das crianças, fazendo inspeção

dentária, vacinação e combate às doenças. Acrescentou que em todas as escolas era obrigatório o festejo das datas cívicas e possíveis trabalhos e palestras com o tema. Ao final, pedem autorização para a aquisição de um aparelho projetor para trabalhar com filmes educativos.

O Boletim Trimestral de Assistência Escolar do primeiro trimestre de 1956 do Núcleo General Osório tratou de informações importantes para o panorama da educação na Colônia, no respectivo ano. Este trouxe o pleno funcionamento de 27 (vinte sete) escolas primárias, com 27 (vinte sete) professores lecionando. Estes dados foram entrelaçados com demais fontes da época, que indicaram dados quantitativos de análise, principalmente no que se refere à distribuição de materiais e à assistência educacional oferecida nas escolas primárias. Quanto aos materiais, na questão número 5 informou que os materiais foram distribuídos gratuitamente, discriminando sua quantidade: “[...] cadernos de caligrafia 472, linguagem 200, aritmética 200, Lápis 400, cartilha 135, livros 100, régua 82, livro matrícula 3, livro chamada 2” (INIC, 1956, p. 1). É visível a assistência material para os alunos das escolas primárias, bem como a disponibilidade de recursos ofertados pelo INIC. O boletim ainda tratou da movimentação da matrícula, trazendo o seguinte panorama:

Figura 43 - Assistência Escolar Núcleo General Osório – Primeiro trimestre de 1956

| | Crianças | | Adultos | | Total |
|---|------------|-----------|------------|-----------|-------|
| | Sexo Masc. | Sexo Fem. | Sexo Masc. | Sexo Fem. | |
| Matriculados que vieram do trim. anterior | -- | -- | -- | -- | -- |
| Matriculados durante o trimestre | 618 | 496 | -- | -- | 1.114 |
| Saídos durante o trimestre | -- | -- | -- | -- | -- |
| Total de alunos matriculados | 618 | 496 | -- | -- | 1.114 |
| Frequência do trimestre | 518 | 346 | -- | -- | 864 |

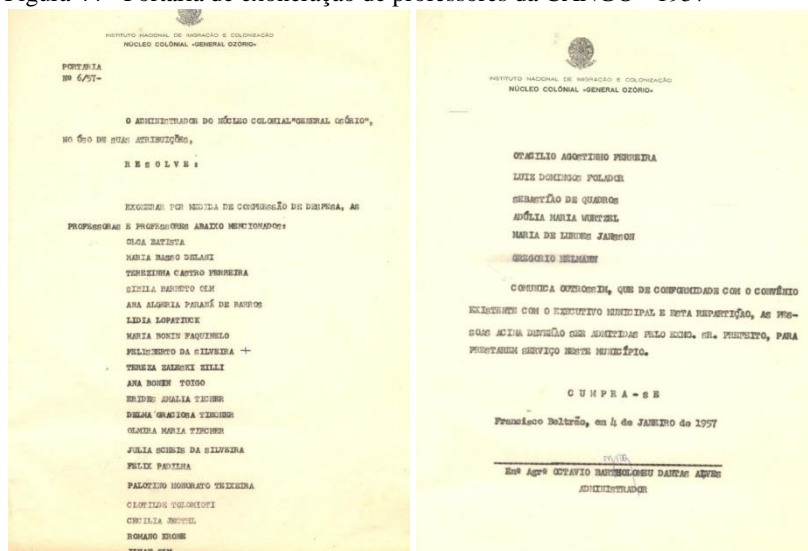
Fonte: CEMESP, 2017.

Os dados apresentam a matrícula durante o trimestre, discriminada entre crianças do sexo masculino e feminino. Observa-se o número maior de meninos estudando. O total de crianças era superior ao número indicado no “Questionário” anterior, sendo mais de 100 matrículas feitas nas escolas primárias em dois anos. Também indicou que a educação para “Adultos” não estava sendo ofertada naquele trimestre pelo Núcleo.

O relatório de Assistência Escolar ainda estabelece um número de 1.114 alunos matriculados e atendidos no Núcleo, trazendo como observação que apesar da construção das escolas, ainda estavam sem frequentar a escola cerca de 1.500 alunos.

Destas 30 (trinta) instituições primárias criadas entre 1948 e 1957, nem todas sobreviveram até o ano de 1957. A questão em relação às escolas rurais mantidas pela Colônia mudou significativamente a partir da criação do INIC, pois houve transformações na estruturação da organização colonial. Esta colocação pode ser observada mediante o fragmento de Martins (1986) quando, em ato, o integrante do Diretório Municipal do PSD (Partido Social Democrata) denuncia as mudanças ocorridas na colônia por meio da emissora local de radiodifusão. Sobre a portaria 06/1957 do Núcleo Colonial General Osório, declarou que [...] exonerou todos os professores do referido Núcleo, em número de 26, fazendo menção da inclusão dos mesmos no quadro de extranumerários da Prefeitura Municipal (MARTINS, 1986, p. 323-325). Esta inclusão se daria por meio de convênio firmado, conforme indicado na portaria apresentada na figura 44:

Figura 44 - Portaria de exoneração de professores da CANGO - 1957



Fonte: CEMESP, 2017.

Martins (1986), enquanto integrante e porta-voz do PSD na região, não compactua com a decisão dos admiradores do Núcleo de não mais suprir as necessidades educativas da população de forma gratuita. Pois acrescentou: “[...] a Administração do Núcleo que já cancelara a distribuição gratuita de medicamentos, o fornecimento de materiais agrícolas e todas as vantagens obtidas pelo colono, [...] priva-o agora de escolas, sob alegação de que a ela não compete a instrução do povo”

(MARTINS, 1986, p. 323). Nesta indignação estava também localizado o sentimento da população, pois desde a criação da CANGO, em 1943, e amparada pelo Decreto-Lei nº 3.059 de 1941, ela construiu e manteve escolas primárias, sob o cumprimento do artigo 8º, “serão mantidas ainda escolas primárias para alfabetização de todas as crianças em idade escolar” (BRASIL, 1941, art. 8º). Quanto à Lei que organizava o Núcleo Colonial General Osório, era o Decreto nº 35.519 de 1954, que se referia no artigo 3º à instrução: “Desenvolver programas educacionais visando a integração dos alienígenas na comunidade brasileira” (BRASIL, 1954, art. 3º), desta forma, facilitando a compreensão das leis, da estrutura política e administrativa e costumes. Quanto ao aprendizado se daria em língua portuguesa e orientando-os nos processos de naturalização. Não falava em gratuidade do ensino. Como o município de Francisco Beltrão já havia sido criado (em 1952), bem como outros municípios na região Sudoeste do Paraná, conforme aponta Cattelan (2014), a Colônia já havia atingido seus objetivos de colonizar a região.

A folha de pagamento de 14 de abril de 1956 do Núcleo atestou o número de professores que ainda lecionavam vinculados ao Núcleo Colonial, sendo um total de 27 (vinte sete) professores, recebendo o vencimento de Cr\$ 1.220,00. Segundo Cattelan (2014), somente a professora Irene Oliveira de Freitas não foi exonerada pela portaria, sendo que os motivos não foram levantados. O quadro 7 identifica os 27 (vinte sete) professores e a data de sua admissão na Colônia.

Quadro 7 - Nome e Vencimentos dos professores – 14 de abril de 1956

| Nome | Função | Data admissão |
|--|---------------|----------------------|
| Irene Oliveira de Freitas | | 01-09-1950 |
| Olga Batista | | 01-07-1950 |
| Ana Algeria Paraná de Barros | | 01-08-1950 |
| Julia Cheis da Silveira | | 16-09-1950 |
| Jacy Teresa Gialdello Quirubini | | 01-03-1952 |
| Terezinha de Jesus Casto Ferreira | | 01-03-1952 |
| Maria Basso Delani | | 01-03-1952 |
| Tereza Zaleski | | 01-03-1952 |
| Clotilde Tolomitti Claudio | | 01-03-1952 |
| Adulia Maria Wultzel | | 01-03-1952 |
| Sibila Barreto Ols | | 15-03-1952 |
| Lidia Lopatiuki | | 24-09-1952 |
| Ana Bonin Toigo | | 01-03-1953 |
| Nercy Viana Pacheco | | 01-03-1953 |
| Felisberto Silveira | | 07-11-1949 |

| | |
|-----------------------------------|------------|
| Romano Krone | 01-04-1952 |
| Gregório Junkes | 01-08-1952 |
| Palotino Honorato Teixeira | 01-04-1953 |
| Felix Padilha | 01-02-1954 |
| Sebastião de Quadros | 01-03-1954 |
| Maria Bonin Fachinello | 01-03-1955 |
| Ivan Olm | 02-05-1955 |
| Erides Amelia Tiecher | 01-01-1956 |
| Maria de Lourdes Janssen | 01-01-1956 |
| Olmira Maria Tiecher | 01-01-1956 |
| Gregorio Helmann | 01-01-1956 |
| Luiz Domingos Folador | 01-01-1956 |

Fonte: CEMESP, 2017.

Em análise do quadro foi possível verificar os professores que ainda lecionavam nas escolas da Colônia no ano de 1956. Dentre estes, o professor Felisberto Silveira, que fora contratado em 1949. Alguns primeiros professores da colônia, como a professora Alba Paz da Silva, foram contratadas pelo Estado do Paraná para lecionar em suas escolas e grupos escolares na década de 1950. Cabe salientar que o vencimento pago pelo Estado do Paraná era maior em relação ao pagamento da CANGO, o que atraía os professores, principalmente os localizados no centro urbano.

2.2.2 Parceria Igreja e Colônia

As Irmãs Escolares de Nossa Senhora chegaram a Francisco Beltrão em 1952, com o objetivo de trabalhar com o mais pobre e necessitado, trazendo ensinamentos enraizados na fé católica. Segundo a revista “Beltrão Ontem e Hoje” (1980), as Irmãs Escolares de Nossa Senhora e a CANGO trabalharam conjuntamente em prol da educação. Por esta razão, efetivaram parceria com a Colônia para a construção de uma escola, por meio do administrador Glauco Olinger, “[...] que concordou em participar com o terreno, madeiras, pregos, todo o material, ficando a cargo das irmãs apenas a mão de obra. E em troca os alunos da Colônia Agrícola deviam ter ensino gratuito” (BELTRÃO ONTEM E HOJE, 1980, s/p). Esta parceria entre as irmãs e a CANGO foi efetivada em 1954, quando as irmãs ganharam um lote da Colônia para construção da escola particular e, em troca, a CANGO sugeria o ensino gratuito aos filhos dos colonos. O plano de obras foi elaborado em 18 de março de

1954, de forma a solicitar, via ofício, ao administrador da Colônia, a apreciação e aprovação, que custaria o total de Cr\$ 56.300,00.

Solicito aprovação desta Diretoria para a construção do Instituto de Educação Nossa Senhora da Glória a ser efetuado na Colônia Agrícola Nacional General Osório em cooperação com as Irmãs Pobres de São Paulo (Freiras Católicas). A Colônia participará da construção fornecendo parte do material constante no plano anexo sendo as demais despesas custeadas pela referida Irmandade. Trata-se de uma obra de vulto que propiciará educação primária aos filhos dos colonos, que, residindo em zonas semidesbravadas e desprovidas de escolas, poderão obter, sob o regime de internato, o ensino indispensável. (CANGO, 18 mar., 1954, p. 1).

Após aprovação do plano de obras e investimento da Colônia foi construído o prédio do Instituto de Educação Nossa Senhora da Glória, intitulado “Castelo da Floresta”, conforme sugere a figura 45.

Figura 45 - Prédio “Castelo da Floresta” - 1955



Fonte: CEMESP, 2017.

O prédio foi construído e começou a funcionar em 1955. O chamado “Castelo da Floresta” se localizava em uma área de mata densa, que precisou ser parcialmente cortada para a construção, como apresenta a figura anterior. Os filhos dos colonos e de administradores da colônia

realmente frequentaram a escola das irmãs, e isso se confirma por meio de um documento catalogado que estabelece um *ranking* classificatório de alunos do ensino primário da Colônia, em 1956, intitulado os “Melhores alunos por série do Instituto Nossa Senhora da Glória”.

A revista “Beltrão Ontem e Hoje” (1980) caracterizou o surgimento do “Castelo da Floresta”, no terreno doado pela CANGO, como uma construção gigantesca para as proporções do lugar. Porém, a Colônia precisou firmar um acordo com Instituto Nossa Senhora da Glória, estabelecido em março de 1956.

O acordo consistia no Instituto Nossa Senhora da Glória ministrar ensino primário gratuito aos filhos dos servidores do Núcleo Colonial General Osório, e outras providências relacionadas à instrução dos colonos, sendo que, o que motivou o termo foi a indicação do presidente do INIC mediante o auxílio ofertado na construção do colégio das Irmãs. Na cláusula primeira do termo “[...] fica estabelecido que o instituto Nossa Senhora da Glória ministrará gratuitamente o ensino primário nos níveis de 1º ao 5º ano, à todos os menores em idade escolar filhos dos servidores do Núcleo [...]” (INIC, mar., 1956, s/p). Como o Instituto era particular, na cláusula segunda dispôs sobre a aceitação de produtos agrícolas como pagamento de possíveis mensalidades e taxas que recaíam sobre os respectivos filhos. Na cláusula terceira isso ficou sob a responsabilidade do Instituto e o “[...] obriga a ministrar por intermédio do seu corpo docente, curso de orientação aos professores das escolas mantidas pelo Núcleo [...] nas épocas estabelecidas pela administração [...]” (INIC, mar., 1956, s/p). O Instituto abriu sua primeira turma de ensino normal em 1958, o que foi importante para a formação de professores normalistas na região.

Foi perceptível esta aproximação da religião com a educação durante a análise dos materiais e dos discursos presentes, pois a igreja representava um papel de disseminação de cultura e valores nas comunidades. E, talvez seja por esta razão que a escola ocupava o lugar ao seu lado, disseminando não só ensinamento, mas também os valores e hábitos que os sujeitos faziam questão que seus filhos aprendessem.

Os ensinamentos religiosos, como a oração e as festividades do calendário católico, também faziam parte dos valores representados dentro da sala de aula. Como apresenta o professor Felix sobre a ocupação de “lugares” entre homens e mulheres, que na época se refletia na escola: “[...] em todo lugar era assim, na Igreja também quando você ia, “Deus o Livre” um homem estar misturado com mulher, ou mulher com homem, era pecado [...]” (PADILHA, 2013). E a escola comportava estas características sociais, já que, conforme os relatos e os documentos

disponíveis, os homens e as mulheres eram definitivamente “separados” nos ambientes sociais e religiosos e “[...] na escola também era assim, não recebia uma instrução que tinha que ser, mas a cultura da época era assim, era essa” (PADILHA, 2013). Talvez a igreja representasse segurança para o indivíduo na relação com o lugar, pois, este migrante que deixou para traz “uma vida”, cultura, modos de trabalho e produção dentre outros, encontrou semelhanças compatíveis com suas crenças na igreja, a única instituição que até então não havia mudado.

A igreja também representava um ambiente de socialização das conquistas dos alunos por meio da instrução, era onde o professor conversava com os pais e vice-versa, e a comunidade via o desenvolvimento dos alunos por meio da participação nos ritos dominicais. Segundo o professor Felix (2013), “[...] os pais quando iam na igreja, [...] eles contavam: o meu filho disse que aprendeu isso, que bom que o senhor está ensinando [...] porque eu queria que meu filho aprendesse matemática [...]”. E ainda justifica “[...] Porque os pais queriam?” porque eles queriam que o aluno soubesse calcular metros, áreas, diâmetros etc. para auxiliar os pais nas “empreitadas”, na produção das roças e no cálculo dos produtos “[...] meu filho fez a conta e deu isso e isso. E daí perguntavam pra mim se era verdade. – É verdade, deu isso mesmo” (PADILHA, 2013). E assim, findava a escola fazendo a extensão a vida da comunidade. Os colonos haviam lutado pela escola; a escola foi modificada pelos colonos organizados em comunidades, mas também a escola modificou o lugar onde se localizava, proporcionando uma aproximação entre conteúdos e a vida cotidiana do lugar. Portanto, foi permeada por um ruralismo que se caracterizou enquanto singular.

3. A COLÔNIA AGRÍCOLA NACIONAL DE DOURADOS (CAND) E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PRIMÁRIAS

Com uma organização assim bem planejada, educando os filhos dos colonos e defendendo a saúde de suas famílias, creio que estará a Colônia Nacional de Dourados cumprindo a finalidade para que foi criada. (A NOITE, 23 set., 1953, p. 7).

O fragmento destaca o discurso do Sr. Moreira Prado, administrador da CAND, ao jornal “A Noite”, caracterizando as finalidades da instalação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, no Estado do Mato Grosso. A defesa da educação e da saúde das famílias foi incorporada aos discursos dos principais líderes atrelados ao Estado no final da década de 1940 e no decênio subsequente. Ideais estes amparados por uma política de renovação do país nos setores político, econômico e social. A CAND, entendida como resultado de uma política estadonovista, ao lado das demais Colônias, operou também para este fim. Ao lado de uma finalidade maior estavam a organização da economia do país, a defesa da fronteira, o trabalho com a terra e a movimentação do mercado. Mas como atrair pessoas para as terras dos sertões sem dar o mínimo de condições básicas necessárias?

Pela documentação preservada, foi possível identificar que as principais reivindicações dos colonos, localizados na área da CAND, centravam-se: a) no título da terra; b) no atendimento à saúde da família e c) na educação. Nestes três pilares se assentou o projeto da Colônia: colonização com posse da terra, saúde e educação. Problemáticas cruciais que foram enfatizadas no período do Estado Novo e norteavam as políticas públicas getulistas.

Desta forma, a discussão deste capítulo detém-se a compreender a organização da Colônia nos campos social, político, econômico, religioso e cultural, que se relacionou intimamente à criação e manutenção das instituições escolares primárias na Colônia e, por conseguinte, ao desenvolvimento de um ruralismo. Nesse sentido, sendo a escola um campo de disseminação de ideologias próprias do Estado e também um lugar de contradições e lutas. Ou seja, não estando alheia ao funcionamento social e econômico do país, mas também enquanto construtora de identidade e cultura dos sujeitos. Nesta síntese, o sujeito se *constrói* e se *reconstrói* enquanto comunidade, amparado pelos ideais de escola.

O primeiro item, que intitulamos como “Terra à vista”: A divulgação do projeto de “Marcha para o Oeste” e colonização da CAND, destaca a constituição da CAND, a partir da sua criação, assentamento, desenvolvimento, funcionamento e lutas travadas pela organização das terras e pelo título definitivo de posse.

As Instituições escolares primárias na CAND: do assistencialismo à expansão da escola rural, subseção seguinte, analisa a institucionalização e expansão das escolas primárias na CAND, levando em consideração aspectos pedagógicos, políticos, sociais, econômicos, culturais e religiosos.

Para tanto, utilizamos fontes primárias como: documentos dos colonos, cartas, telegramas, controle interno de produção da CAND, fichas cadastrais, relatórios, questionários familiares, listas de escolas, exames de suficiência, provas, relatórios mensais, fotografias, abaixo-assinados, dentre outros. A documentação foi consultada *in loco* no Arquivo Público Estadual de Mato Grosso (Campo Grande) e no Museu da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (Dourados).

Também utilizamos como suporte metodológico a imprensa escrita, como os jornais A Manhã, A Noite, Estado do Mato Grosso, O Dia e O Progresso, como fontes de informação e notícias que auxiliaram na compreensão de aspectos da historiografia de Mato Grosso, na composição de dados sobre constituição e desenvolvimento da CAND e também na escrita quanto à organização e institucionalização da educação primária rural na Colônia. Cavalcante (2016) analisa o papel da imprensa, nos jornais O Douradense e O Progresso na veiculação de informações relacionadas à educação rural no Mato Grosso entre os anos de 1948 a 1974. Os periódicos são importantes instrumentos metodológicos de análise, que nesse caso possibilitam a compreensão da institucionalização das escolas rurais e os principais discursos envoltos nesta temática na época. Cavalcante (2016, p. 50) defende, ainda, que os jornais “[...] propiciam ligações dos sujeitos, sejam elas nos planos políticos, educacionais e sociais, e se integram na História pela manifestação da imprensa”. Esta dimensão representativa da imprensa é vista pela autora como reconstrutora dos fenômenos culturais e estereótipos sociais, fazendo do jornal “[...] um potencializador e guardador de memórias locais ou mesmo nacionais” (CAVALCANTE, 2016, p. 50). Também esses oferecem uma visão quantitativa e qualitativa das escolas rurais construídas e mantidas pela CAND, que em análise harmônica com outras fontes nos fornecem dados sobre as instituições escolares rurais que são foco desta investigação.

Como referenciais bibliográficos, utilizamos as contribuições dos autores Cavalcante (2016), Gatti Jr. e Araújo, Lima (1982), Menezes (2012), Moreira (1990) Naglis (2008), Ponciano (2006), Rizzini e Barros (2013) Santos (2007) e Silva (2015), que trazem elementos para compreendermos as relações estabelecidas no campo social, econômico, político, religioso com o campo educacional. E para a metodologia que diz respeito à história de instituições escolares, seguimos utilizando as orientações de Nosella e Buffa (2009) e de Magalhães (2004).

3.1 “TERRA À VISTA”: A DIVULGAÇÃO DO PROJETO DE “MARCHA PARA O OESTE” E COLONIZAÇÃO DA CAND

Ponciano (200, p. 81) caracteriza o projeto de colonização da CAND em três fases: a primeira compreendida entre os anos de 1943 a 1948, identificada como período de definição da extensão territorial e as demarcações dos lotes; a segunda se localiza entre os anos de 1949 e 1963, que se caracteriza pela chegada dos migrantes e sua instalação, chegando até a emancipação de vários núcleos urbanos que foram formados no interior da Colônia; e a terceira fase, que vai de 1964 até a extinção da CAND, em 1968. Esta periodização apresentada pelo autor possibilita compreender com maior precisão o jogo de interesses envolvidos nas tratativas relacionadas à economia, política, sociedade e educação.

A colonização da região foi compreendida como “[...] marco a diversidade de modelos de colonização” (SANTOS, 2007, p. 24), pois houve diferentes modelos de colonização, conforme localizados em colônias, núcleos ou territórios, tais como: colônias particulares, a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (Federal), a Colônia Municipal de Dourados, o Território de Ponta Porã e, mais tarde, o Núcleo Colonial de Dourados. A colonização em grande escala e a partir de diferentes modelos se deu, basicamente, pela grande quantidade de terras que o Estado de Mato Grosso dispunha. O que nos faz compreender a diversidade dos migrantes e imigrantes, em relação à origem dos colonos e suas culturas. Santos, (2007) aponta que, apesar das pesquisas mostrarem com ênfase a migração dos nordestinos para a CAND e que se constituíam na maioria dos colonos, “[...] por outro lado, a presença de estrangeiros (como exemplo, os japoneses que estiveram mais ligados a projetos particulares de colonização) também vem sendo sublinhada” (SANTOS, 2007, p. 24). Esta diversidade de sujeitos influenciou significativamente no modo de vida, na atividade laboral e na formação das comunidades. Esta característica é primordial para se entender as

relações estabelecidas entre sujeito e sujeito, sujeito e comunidade, sujeito e Colônia e sujeito e educação.

No início da década de 1940, amparadas pelo Decreto-Lei 3.059 que regulamentou a instituição de “Grandes” Colônias Agrícolas Nacionais (CAN’s), as especulações acendiam sobre o projeto de “Marcha para o Oeste” brasileiro, que fora vislumbrado por Getúlio Vargas em sua gestão presidencial. A Marcha foi incorporada e aclamada pela elite e, também, pela população menos favorecida, das diferentes regiões do Brasil e de alguns países. A classe baixa era representada por pequenos agricultores, lavradores, colonos e até mesmo por aqueles que não encontravam trabalho assalariado nas grandes cidades, e que estavam em busca de melhores condições de vida e sustento para a família.

As notícias sobre a instalação das “grandes” Colônias chegavam até aos sujeitos de diferentes formas. Aos que tinham acesso aos principais jornais, matérias diárias contemplavam informações dos projetos de “Marcha para o Oeste”. Aos que moravam mais distantes das capitais, no interior do país, as informações chegavam por meio dos programas de rádio, que segundo Menezes (2012) eram um dos meios de divulgação mais acessíveis a todas as camadas sociais. Ou o projeto se difundia, ainda, pelo “boca a boca”. O objetivo do governo, além de divulgar o projeto estadonovista, era apelar para mecanismos que viessem a incentivar o povo a aderir ao projeto de colonização dos sertões, pois ainda parte daquelas terras representavam uma “imagem estereotipada” de “terra do banditismo”, principalmente as que se localizavam próximas às fronteiras, no caso da CAND, na divisa do Mato Grosso com o Paraguai (MENEZES, 2012).

A propaganda feita pelo governo era de tamanha repercussão e mobilização dos sujeitos que, na documentação consultada, foi possível identificar cartas informativas fornecidas pelas Colônias e Núcleos, que na “ausência de vaga para a instalação”, ou mesmo, como política de esvaziamento dos centros urbanos, encaminhavam os sujeitos aos sertões brasileiros onde se localizavam as grandes colônias agrícolas.

O Ofício número 47 da Divisão de Terras e Colonização do Núcleo Colonial da Baixada Fluminense destacou que: “[...] o Ministério da Agricultura criou e mantém Núcleos Coloniais e Colônias Agrícolas destinadas a receber lavradores [...]” (DTC, 1952, s/p). Também informou que aquele Núcleo não poderia receber lavradores por não haver mais lotes disponíveis. Desta forma, elaborou uma lista com o nome, localização e endereço das “grandes” colônias, onde estariam “[...] distribuindo lotes de terras, de 30 a 50 hectares, em clima salubre, gratuitamente, fornecendo ainda, auxílios em sementes, ferramentas

agrícolas, assistência médica, farmacêutica e escola” (DTC, 1952, s/p). A propaganda e a assistência divulgadas motivaram os sujeitos a migrar, pela ânsia de melhores condições de vida, mesmo sem a certeza de êxito e adaptação ao lugar.

Em 1943, para a instalação da Colônia no oeste mato-grossense, não foi diferente, pois diversas notícias foram divulgadas nos principais jornais da região e do Brasil. Na edição do jornal “Estado do Mato Grosso”, de 16 de maio de 1941, a notícia que circulou na capa foi: “Para a instalação da Colônia Agrícola Nacional vão examinar as terras doadas pelo Estado ao Governo Federal” (O ESTADO DE MATO GROSSO, 16 mai., 1941, p. 1). A matéria tratou da concessão, feita pelo Governo Estadual de Mato Grosso, de terras ao Governo Federal para a criação da Colônia Agrícola Nacional – CAND. Para esta função designou, pela Portaria número 147, de 20 de abril de 1941, os agrônomos responsáveis, dentre eles, Jorge Coutinho Aguirre, que mais tarde seria o primeiro administrador da Colônia.

As terras foram examinadas *in loco* em tempo recorde pelos agrônomos citados e as definições quanto à localização e qualidade das terras, repassadas imediatamente ao presidente Getúlio Vargas. Tão rápido, que o mesmo jornal noticiou dias depois, na edição de 25 de junho de 1941, a seguinte matéria: “Colônia Agrícola de Mato Grosso: Os técnicos do Ministério da Agricultura constataam a excelência das terras do S. Lourenço, onde será localizada a Colônia” (O ESTADO DE MATO GROSSO, 25 jun., 1941, p. 1). A matéria indicou a averiguação, por parte dos agrônomos, das terras existentes e a “boa notícia”: as terras possuíam excelente qualidade e localização. A notícia apresentou que, “[...] as terras que percorreram satisfazem todos os requisitos exigidos pela legislação federal para a instalação, ali, de uma Colônia Agrícola” (O ESTADO DE MATO GROSSO, 25 jun. 1941, p. 01). As conclusões dos agrônomos beneficiaram não só o Governo Federal, que vislumbrou um projeto de colonização amparado pelo progresso e pela nacionalização do país, mas também, possibilitou um “brilho nos olhos” do governador do estado de Mato Grosso, dos comerciantes e dos colonos que já estavam localizados nas devidas terras, pois esperavam, do empreendimento colonizador federal, um melhor investimento naquele lugar, o que também ocasionaria melhores condições de vida, alimentação, educação e saúde.

A CAND foi criada pelo Decreto-lei 5.941 de 28 de outubro de 1943. O Decreto não previu a demarcação definitiva da área territorial da Colônia, mas indicou a sua extensão, sendo que a devida demarcação e assentamento seria feita sob responsabilidade da Divisão de Terras e

Colonização do Departamento Nacional de Produção Vegetal do Ministério da Agricultura.

Notícias sobre a criação da Colônia Agrícola Nacional no Mato Grosso – CAND tornaram-se frequentes nos maiores jornais da região e do país, possibilitando que diferentes grupos de pessoas tivessem acesso às informações. Os jornais: “Estado do Mato Grosso”, “O Progresso”, “A Noite” e “O Dia” veicularam as mais diferentes notícias sobre a Colônia, tratando de assuntos como: a instalação da Colônia, doação de lotes, assentamento de colonos, trabalho com a terra e produção, assistência técnica, médica e educacional e valorização, por parte do governo Federal e Estadual, dos “sertões do Brasil”.

Contudo, os benefícios garantidos pelo Decreto-Lei 3.059/41 e as promessas de instalação da Colônia não foram logo efetivadas e o governo federal demorou alguns anos para dar a assistência divulgada. Em alguns casos, conforme os documentos analisados, as famílias indicavam que dispunham de algumas economias para se assentar nas terras. O trabalho inicial efetivado pelos colonos foi de extrema dificuldade, pois como aponta Menezes (2012, p. 25), os colonos, que vinham com suas famílias de longe, traziam apenas sua força de trabalho, e “não seria um trabalho fácil”. Desta forma, justificava o “[...] ponto de vista estadonovista, a ampla campanha agregada aos apelos ideológicos aos cidadãos pobres de todo o país” (MENEZES, 2012, p. 25).

A figura 46 retrata os primeiros colonos que ocuparam as terras destinadas à CAND a partir da década de 1940. Observou-se que a maioria dos colonos eram pardos e pretos, característica racial verificada em algumas matérias de jornais e fontes analisadas, que indicavam a naturalidade das famílias migrantes, em sua maioria eram nordestinas e que se autodeclaravam de cor negra. Quanto ao espaço, observa-se o destocamento recente da mata para a instalação da Colônia.

Segundo Menezes (2012, p. 25), a almejada nacionalização se deu com a migração das massas de agricultores pobres para a CAND. E esta política do governo federal veio sanar uma parcela da problemática de terras que se arrastava desde o Império e a Lei de Terras (1850) e perpassava pela “República dos Fazendeiros”, pois, segundo Menezes (2012, p. 25) “[...] o Brasil era um imenso latifúndio, o que prejudicava seu desenvolvimento industrial”. A doação dos lotes, feita pela CAND, se caracterizou em um importante momento de distribuição de renda, uma pequena reforma agrária.

Figura 46 - Colonos na CAND – década de 1940



Fonte: CANTU, 2017.

Os migrantes, ao se deslocarem ao sul do Mato Grosso, possuíam o ideário de trabalho e de extração dos frutos provenientes da terra, mas também traziam consigo ideais de condições de vida “mais humanas” para suas famílias. Segundo Menezes (2012, p. 35-36), “[...] o pensamento destes migrantes diferia do dos sujeitos estabelecidos nesta região, no caso os indígenas e os exploradores da erva-mate, os quais viviam em relativa harmonia com o ambiente natural”; para o migrante era o contrário, estes trouxeram “[...] consigo o desejo de encontrar uma forma de garantir sua subsistência, não podia apenas contemplar este cenário, era preciso rapidamente transformá-lo [...]”.

3.1.1 Fronteira e conflitos: a CAND - um movimento nacional e popular de assentamento e colonização das terras

As notícias também indicavam a política de colonização do oeste como proteção da fronteira brasileira. A fronteira era vista como “[...] um lugar de múltiplas realidades, onde elementos distintos se relacionam formando uma colcha de retalhos, de culturas, etnias, visões de mundo e interesses específicos [...]” (MENEZES, 2012, p. 17), desta forma, constituindo também um lugar de conflitos. Sobre este espaço, Milton Santos (2004) no livro “*Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*” destaca uma compreensão na sua totalidade, expressando-se na definição de *espaço social e geográfico*. O espaço

social que corresponde ao espaço humano, lugar de vida e trabalho, e o geográfico é organizado pelo homem vivendo em sociedade, sendo cada sociedade organizando seu espaço.

Assim, compreendia-se para além de limites geográficos, mas que acabavam se tornando uma “[...] mistura de vivências e experiências que surgem e se desenvolvem em um mesmo espaço” (MENEZES, 2012, p. 17). Ou seja, a preocupação do governo também se centrava nas questões linguísticas, culturais e étnicas, que se diluíam entre estrangeiros e nacionais. O que poderia ser um grande problema à expansão da política do governo e disseminação do nacionalismo. Neste sentido, o investimento do governo na preservação cultural, étnica e linguística, de cunho nacionalista ampliou os olhares para a colonização da fronteira por meio da CAND.

Menezes (2012, p. 18) aponta que o lugar ocupado pela CAND se inseria na visão crucial “[...] dos “espaços vazios”, o SMT³² aparece sob o estereótipo do sertão, lugar de mato, muito boi e de pouca gente”. Vislumbrados para além do “desinchaço” urbano e colonização de áreas primitivas, mas como possibilidade de desenvolvimento econômico por meio da agricultura e progresso do país através de políticas assistencialistas visando a saúde e a educação do homem do campo. A análise da documentação existente aponta um movimento popular pela colonização do sul do Mato Grosso, que envolvia, além de segmentos da elite e dos comerciantes, os colonos agricultores que ali viviam. A matéria intitulada “Agricultura: Colônia Agrícola Nacional de Mato Grosso” tratou sobre a averiguação das terras a serem destinadas à CAND, destacando “[...] que é enorme o entusiasmo do povo e do governo matogrossense pela política de colonização agrícola do oeste, ora, em execução pelo Governo Federal [...]” (A MANHÃ, 24 ago., 1941, s/p).

A colonização perpassou por interesses da elite local, que conduziu a mobilização dos municípios de Dourados e região a favor da criação da CAND, o que evidencia que Getúlio Vargas não foi o único responsável pela criação da mesma: “[...] O processo de instalação da CAND também atendeu aos interesses da elite local, que a viam como início de progresso para a região” (NAGLIS, 2014, p. 41). No ano de 1941 se organizou uma comissão de pessoas influentes de Dourados, para a qual, “[...] a principal reivindicação levada pela comissão ao Presidente da República foi a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) [...]” (LIMA, 1982, p. 10). Em 8 de outubro de 1942 foi encaminhado a Getúlio Vargas um abaixo-assinado,

³² Menezes (2012) utiliza a sigla SMT referindo-se ao Sul do Mato Grosso.

[...] com assinaturas de 52 pessoas das mais diversas ocupações (médicos, militares, agricultores, comerciantes, açougueiros, barbeiros, fotógrafos, entre outros), que se organizaram e solicitaram por escrito a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados. (NAGLIS, 2014, p. 39).

Os colonos se organizavam em comunidade e viam a CAND para além do assentamento e colonização, próprios da política estadonovista, pois “[...] transmitiram seus ideais no campo social, político, econômico e principalmente educacional” (MENEZES, 2012, p. 35). Segundo Menezes (2012, p. 35) a divulgação da existência de grandes matas indicava a fertilidade das terras, o que atraiu os colonos para a região, mas “[...] no entanto, muitos colonos não imaginavam que por conta própria teriam que concretizar a colonização, muitos sem a ajuda mínima no tocante a instrumentos necessários”. Na intenção de se estabelecerem rapidamente nos lotes, os colonos utilizaram instrumentos simples como foice, machado e facão e assim derrubaram a mata (MENEZES, 2012, p. 35). O pedido feito à Divisão de Terra e Colonização, via rádio em 18 de julho de 1952, indicou instruções e “[...] medidas de caráter de emergência a fim de solucionar situação aflitiva – levas nordestinos [...]” (DTC, 1952, s/p) que estavam chegando diariamente na Colônia, acrescentando que “julgo dever ampará-los, visto todos chegarem sem recursos”. Ainda, pede autorização superiores para auxílio financeiro, sendo “[...] não dispormos meios de socorros, nem impedir a chegada dos mesmo” (DTC, 1952, s/p).

Segundo Menezes (2012, p. 33) “[...] a mentalidade do colono, não condizia com aquela construída pelos idealizadores do Estado Novo [...]”, pois para o governo o objetivo era o de “criar uma nova nação” e os sujeitos esperavam “muito mais”, eles “[...] tinham a esperança de se tornarem trabalhador-proprietário, buscavam uma oportunidade de uma vida tranquila, ou seja, onde pudessem assegurar o fruto de seu trabalho”, e, desta forma, a posse da terra representava o início de uma nova vida, que iria se concretizar com o título definitivo das terras.

Menezes (2012, p. 34) apontou perfis diferentes entre o movimento de empreendedores particulares que negociavam glebas de terras e promoviam a colonização particular dos migrantes e aqueles que se tornaram colonos da CAND, os últimos sendo descritos como “pessoas pobres”, sem recursos, tendo a terra como maior bem, desta forma, “[...] tudo o que queriam era valorizar este seu pedaço de chão, trabalhar e criar seus filhos ensinando-os a trabalhar na terra”. Diferentemente da

colonização particular e da especulação das terras, os colonos que se assentaram na CAND “[...] não tinham em mente vender ou comprar estas terras (embora tenha havido casos de especulação e venda por parte de colonos)” (MENEZES, 2012, p. 34).

Os documentos históricos apontam diversos conflitos neste processo de instalação e colonização, principalmente os caracterizados pela luta por terra. Em 23 de setembro de 1953, o jornal “A Noite” trouxe a matéria “*As terras da Colônia de Dourados são disputadas a mão armada*”, sugerindo certo movimento por parte dos colonos que não aceitavam o administrador e a forma com que geria o empreendimento. Para minimizar o efeito hostil da administração, o agrônomo Moreira Prado declarou para o jornal a criação do “Serviço de Bem-estar Rural”, o qual utilizava representantes dos colonos em prol da administração para exercer influência e resolver problemas com os demais. O serviço tinha como objetivo, conforme afirmou Moreira Prado, “[...] interessar os próprios colonos nos problemas sociais dela, conquistando os bons elementos e mobilizando-os para uma colaboração eficiente com a administração” (A NOITE, 23 set., 1953, p. 7). Este serviço contava com conselheiros, que segundo Moreira Prado eram “[...] homens de experiência e conceituados no meio dos colonos [...] que são agentes da própria administração”, que atuavam junto aos demais na “[...] solução dos diferentes problemas de ajustamento social, problemas íntimos” (A NOITE, 23 set., 1953, p. 7).

Para Moreira Prado esta iniciativa da administração com o Serviço de Bem-estar Social tinha “[...] conseguido a participação dos colonos e suas famílias na vida da Colônia e com isso assegurado um clima de entendimento e de produção que excede qualquer expectativa” (A NOITE, 23 set., 1953, p. 7). Por mais que os objetivos da administração com o programa fossem conter e supervisionar os movimentos populares instigados pelos colonos na vivência da comunidade, esta poderia instigar, com o cargo de “Conselheiro”, a formação de líderes que conduzissem o povo. Pois mesmo que exercessem tarefas indicadas pela Colônia, no caso de resolução de conflitos, estes sujeitos pertenciam à comunidade, conheciam as pessoas e também necessitavam dos serviços, o que fortaleceu a formação de lideranças e a organização de pautas de luta para as comunidades da CAND, que passaram a comover-se com específicas situações e a cobrar mudanças. E se estas não vinham por parte da administração da Colônia, buscavam auxílio com o presidente ou faziam com as próprias mãos.

A disputa pela terra e a venda ilegal gerou conflitos entre os colonos assentados na CAND. Esta afirmativa apareceu nítida na carta

enviada pelo lavrador Antônio Justi Langoni ao Ministério da Agricultura em 5 de junho de 1953, destinada ao presidente Getúlio Vargas, onde se lê a perspectiva do colono diante de um cenário de exploração:

Venho com esta, a fim de comunicar em nosso presidente Getúlio Vargas que eu Antônio Justi Langoni, casado, profissão lavrador me acho com 8 mês morando na área desta colônia. Sendo explorado por outros colonos. E ainda não pude obter um lote para mim. Como tem lote (letra ilegível) faz um ano que os donos a recebido. E não esta marcando dentro. Como também tem muitas terras mais não tem engenheiro para lotear. Que os coitados Brasileiros si acham nos meio das matas e a vendo brigas entre o povo por não haver divisar nestas terras. (LANGONI, 05 jun., 1953, s/p).

Na documentação analisada foi possível encontrar diversas cartas endereçadas pelos migrantes – desejosos de se tornarem colonos e proprietários, ao presidente Getúlio Vargas. Esta questão pode ser analisada mediante a ótica de que os colonos não confiavam na administração da Colônia, que passava por frequentes trocas, visto as amarrações políticas. Sabedores dos seus direitos, quando não conseguiam resolver com a administração local, procuravam outras esferas e pediam medidas urgentes para sanar problemas encontrados na Colônia como: a demarcação dos lotes e título definitivo, brigas internas por terras, pedido de concessão de lote, dentre outros. O jornal “A Noite”, na edição de 8 de janeiro de 1951, reproduziu uma carta do colono Modesto Gonçalves, que trouxe como título e descrição “*A atual administração da Colônia Agrícola de Dourados: uma carta que é um verdadeiro libelo contra a antiga administração, depois de seis anos de erros, uma era de paz*”. O senhor Modesto falou “[...] na qualidade de colono que sou, sinto-me a vontade para falar que as terras aqui são excelentes para as várias culturas de que necessita o homem neste nosso grandioso país, e, muito acelerado andou o governo da Republica criando-a” (A NOITE, 08 jan., 1951, p. 6). O senhor Modesto reclamou da administração do Senhor Aguirre, pontuando que o mesmo “não fez quase nada” (A NOITE, 08 jan., 1951, p. 6). Isto sugere que os colonos esperavam que o administrador “fizesse alguma coisa”, ou ao menos defendesse o colono localizado na Colônia. Segundo Naglis (2014, p. 99) “as irregularidades cometidas pelos administradores dentro da CAND evidenciavam os desmandos a que os colonos eram constantemente submetidos”. Sendo que a única alternativa que restava aos colonos era

dirigir suas reclamações aos órgãos competentes ou até mesmo ao presidente da República.

Não eram somente os colonos isolados que se revoltavam contra o tratamento recebido por parte da administração da Colônia. Durante a administração de Coutinho Aguirre (1950), “houve uma mobilização por parte dos colonos que causou tamanha apreensão da administração que o exército esteve presente na CAND” (NAGLIS, 2014, p. 103). Para contornar o ocorrido o exército fazia ronda e tomava depoimentos dos possíveis líderes do movimento. Dessa forma,

Os colonos foram acusados de terem articulado um movimento para tomar com armas a administração, o que não aconteceu de fato apesar dos rumores. A causa da revolta dos colonos foi um abaixo-assinado que até então não tinha conseguido atingir seu objetivo. Eles fizeram um abaixo-assinado pedindo a volta do funcionário Rafael Lino Souto Maior, que, na ausência do administrador Aguirre, comandava interinamente a CAND. (NAGLIS, 2014, p. 103).

Os conflitos relacionados à colonização das terras da CAND foram encontrados em diversos documentos analisados, sobretudo em telegramas, cartas e requerimentos enviados à Administração da Colônia, ao Ministério da Agricultura, ao Departamento de Terras e Colonização e, como visto, para o próprio presidente Getúlio Vargas. A maioria destas correspondências encontra-se com respostas preservadas advindas dos respectivos órgãos. Geralmente, quando o requerente não tinha solução nas esferas menores, se encaminhava a esferas maiores. Os diversos documentos preservados pelo Arquivo Estadual de Mato Grosso falam, sobretudo, de concessão de terras, reclamações e injustiças.

Como o exemplo da situação ocorrida com Abílio de Matos Carvalho, que por meio de requerimento protocolado em 3 de junho de 1949, levou a conhecimento da administração da CAND “[...] ser possuidor de um usucapião de terras situadas na colônia” (CARVALHO, 3 jun. 1949, s/p). O pedido foi direcionado ao presidente Getúlio Vargas e, em carta do dia 9 de junho de 1953, o filho de Abílio, Nerino Pires de Carvalho, informou que “[...] o magno presidente não tardou a comunicar-me que havia passado o meu pedido para Vossa Excelência e então, por certo, para sua determinação no caso” (CARVALHO, 9 jun., 1953, s/p). Nesse caso, se referindo ao Ministro da Agricultura João Cleophas.

O caso foi encaminhado ao Chefe de Seção de Terras do Ministério da Agricultura pelo processo número 4.765 e o mesmo

esclareceu que as terras reclamadas “[...] estão situadas na área já loteada pela colônia” e, desta forma, pede que seja encaminhado o caso ao Assistente Jurídico (CAND, s/d, s/p). A resposta apresentada pelo jurídico Sr. Gerardo Renault de Mello Mattos, veio no dia 15 de setembro de 1952, informando por meio de parecer, de que a Colônia é regida pelo Decreto-Lei 3.059/41 e que “[...] o usucapião não se cria em terras da União” (BRASIL, 1941), afirmativa que se embasou, segundo o jurídico, na legislação vigente. A administração informou ao DTC que teve conhecimento do parecer jurídico, e “[...] respeitado o seu direito, igual aos demais colonos, de uma gleba” (CAND, 24 nov., 1952, s/p). Afirmou ainda que “[...] teve em mira esta administração, de acordo com o seu programa de proteção dos interesses do governo, em evitar a formação do latifúndio [...]” (CAND, 24 nov., 1952, s/p), pois desta forma seria “[...] prejuízo dos pequenos lavradores, que assenta a existência da CAND” (CAND, 24 nov., 1952, s/p).

Posteriormente, em 14 de setembro de 1953, foi encaminhado ao presidente Getúlio Vargas um pedido de providência pelo senhor Raimundo Lopes da Silva, que informou que seus dois filhos trabalharam dois lotes de terras da CAND, porém a administração os doara a outras famílias, sendo que os dois “[...] já haviam feito roças, trabalhando e gastando toda a economia que tinham nos ditos lotes” (CAND, 14 set., 1953, s/p), informando que os mesmos estavam desalojados e sem amparo. O senhor Raimundo inicia seu requerimento se dirigindo a Getúlio Vargas como: “Sabendo que Vossa Excelência sempre tomou conhecimento dos apelos dos trabalhadores oprimidos, e que sempre resolve com justiça todos os casos que chegam a vossas mãos [...]” (CAND, 14 set., 1953, s/p). Neste sentido, Getúlio Vargas abriu precedentes para que o povo criasse uma proximidade com o presidente, uma ideologia baseada na figura do “pai dos pobres e oprimidos”, sempre preocupado com o povo, principalmente os lavradores e colonos.

Depois de dois anos de trabalho imenso, constatei que o descontentamento do povo [...], em grande parte, dos erros mastodônticos do governo referente à Colônia. O comunismo não é repelir só com a pregação, mas com a assistência social ao pobre, e com leis que garantam a ordem e o progresso. (VARGAS apud NAGLIS, 2014, p. 114).

O fragmento foi retirado do processo número 1.357, de 1955, registrado no INIC, no qual o Padre José Daniel fala sobre as denúncias

envolvendo a existência de comunistas na Colônia. Naglis (2014), p. 114 aponta que o Padre trabalhou dois anos com os colonos com o objetivo de “debelar a revolta dos comunistas e anarquistas” sendo estas ameaçadoras da ordem e progresso da Colônia. Esta visão retrata o perfil dos administradores da Colônia, que apresentavam perspectivas de colonização e atendimento inquestionáveis, de forma a manter a hegemonia e toda forma de indignação e não-aceitação eram vistas como práticas comunistas e anarquistas. Segundo Naglis (2014, p. 115), existiam movimentos políticos que muitas vezes eram chamados “erroneamente” de comunistas. Pois, “[...] qualquer organização por parte dos colonos que fosse contra as normas estabelecidas pela Colônia era caracterizada como subversiva”. Vemos uma significativa componente política que intervém no cenário de ocupação e manutenção das grandes colônias agrícolas, matizando o ruralismo da época.

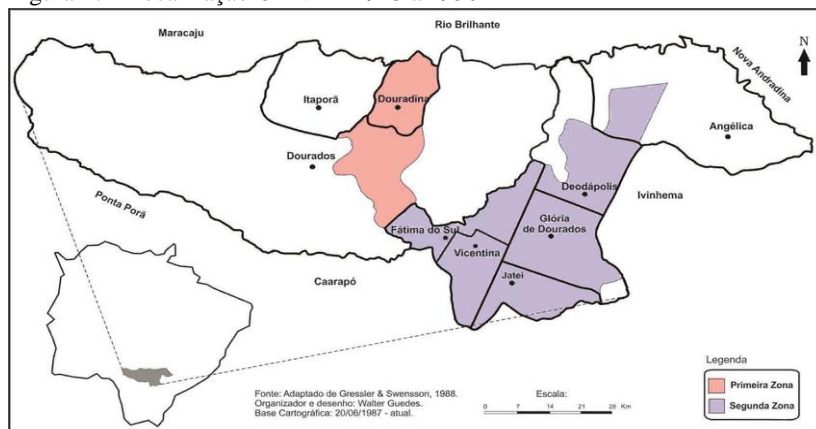
A igreja católica teve uma contribuição social neste contexto, que ia além da assistência social e disseminação da fé, pois se ocupava da desmobilização de grupos de resistência popular e da diversidade religiosa e cultural, fatos que podem ser observados nos registros documentais emitidos pela instituição em representação do pároco José Daniel. Talvez o principal interesse da igreja católica no território da CAND fosse garantir a hegemonia religiosa e os domínios da instituição religiosa, haja vista a grande diversidade cultural e também religiosa entre os que migraram para o território, colocando em cheque a hegemonia do catolicismo e restringindo sua dominação.

3.1.2 Organização administrativa da colônia: mantimento e funcionamento

Segundo Naglis (2014), a CAND foi dividida em duas partes, que foram denominadas *1ª zona* e *2ª zona*. A 1ª zona teve um desenvolvimento mais acelerado, devido ao investimento na infraestrutura e demarcação dos lotes. Na 2ª zona surgiu o primeiro povoado, chamado Vila Brasil. Os lotes da 2ª zona tiveram um processo mais lento de demarcação, o que abriu precedente para a atuação de grupos que vendiam ilegalmente a terra (NAGLIS, 2014, p. 46). A autora ainda explica que a divisão das terras em duas zonas não possibilitou o crescimento da Colônia de maneira uniforme, mas sim um desenvolvimento desigual e precário. Pelo relatório elaborado pelo administrador da CAND no qual se refere à Lei Federal 5941 de 28 de outubro de 1943, às Leis número 87 de 20 de julho de 1948 e a de 16 de novembro de 1948, a “[...] área de 300 mil hectares foi doada pelo Governo do Estado do Mato Grosso [...]” (CAND, s/d, s/p),

sendo que, a Colônia “[...] é constituída de duas zonas particularmente distintas [...]” (CAND, s/d, s/p), propondo a existência e a delimitação das duas zonas dentro da Colônia. Segundo Santos (2007, p. 29) “a entrada dos colonos nas terras localizadas a partir da margem direita do rio Dourados só aconteceu seis anos após o início dos trabalhos na CAND. A colonização desta região corresponde à 2ª zona da colônia”. A figura 47 destaca a demarcação da 1ª e 2ª zona da Colônia.

Figura 47 - Localização CAND – 1943 a 1956



Fonte: SILVA, 2016, p. 106.

Ou seja, a CAND foi dividida em duas zonas, cada qual com sua específica forma de desenvolvimento e povoação. A divisão se deu em virtude de um obstáculo natural, que era o Rio Dourados, que cortava as terras pertencentes à Colônia. De um lado ficava a primeira zona, de mais fácil acesso e que devido a isso se desenvolveu primeiro, e, na outra margem, a segunda zona, que estava localizada mais ao interior da Colônia (MENEZES, 2012, p. 48). O relatório do administrador da Colônia informou que, “[...] desde 1943 vem a administração trabalhando [...], tendo demarcado e feito ocupar por colonos 2.325 lotes, de 30 hectares, faltando apenas 50 lotes numa gleba alagadiça, próxima do córrego Panambi [...]” (CAND, s/d, s/p). Ainda afirma que a administração construiu e manteve 170 quilômetros de estradas principais e 55 km de estradas secundárias, assim como também construiu hospital e farmácia, consultando cerca de 100 pessoas diariamente, além de um consultório dentário. A colônia também montou e fez funcionar um grupo gerador de luz e força, além de uma serraria, uma oficina mecânica, uma carpintaria, uma ferraria e um moinho para cereais (CAND, s/d, s/p).

Segundo Santos (2007, p. 29) “na CAND, nesta segunda etapa de colonização, o rio Dourados tornou-se referência como um divisor entre o plano oficial e a forma concreta em que se deu a ocupação”.

No ano de 1954 a primeira zona já estava toda colonizada e contava com uma “[...] infraestrutura básica, estradas abertas, escolas construídas, e lotes demarcados”, embora estas estruturas oferecidas ainda fossem precárias para a Colônia, consistindo em estradas precárias e insuficientes, o que refletiu diretamente em dificuldades no desenvolvimento agrícola; por fim, havia a escola, que “[...] diante do número de crianças presentes entre os colonos”, era insuficiente (MENEZES, 2012, p. 48-49).

A constituição social das zonas se integrou em um “espaço construído”, que foi “[...] advindo das congruências de outros espaços, e que ofertando indivíduos, estes que ali chegavam carregados de cultura e características específicas, se misturaram neste novo espaço” e, desta forma, “[...] constituíam um lugar novo e contribuía para a formação de uma identidade comum a todos, ao mesmo tempo que se conservava suas bases” (SILVA, 2015, p. 106).

Entre os anos de 1955 e 1957 a Colônia organizou um “Levantamento Estatístico” entre as famílias dos colonos que ocupavam os lotes. O levantamento destacou pontos relacionados a dados pessoais, à organização familiar, à estrutura e trabalho do lote, à religião, à instrução e à produção. A figura 48 apresenta uma delas.

Figura 48 - Levantamento Estatístico – CAND (1955-1957)

|| I. N. I. C. NÚCLEO COLONIAL DE DOURADOS ||
SERVIÇO DE COLONIZAÇÃO
LEVANTAMENTO ESTATÍSTICO

Nome Augusto Ferreira Número da quadra? 13
 Nacionalidade Bras Quantas pessoas? 7
 É casado no civil? sim Estado que nasceu? S. Paulo
 Numero do lote 7 Religião? Espirita
 Tem agregados? nao Dist. a escola? 6 km
 Tem veículos? carroça .. o hospital? 15 km
 Já requereu? nao .. a Igreja? 6 km
 Aonde mora? no lote Quantos alqueires derrubados? 5

De que material é construído sua casa? taquinho
 Em que data começou a cultivar o lote? 1950

FAMÍLIA DO COLONO RESIDENTE NO LOTE

| NOME | SEXO | COR | IDADE | SABE LER |
|--|-----------|------------|-------------|--------------|
| Concessionário <u>Augusto Ferreira</u> | <u>m.</u> | <u>br.</u> | <u>44</u> ✓ | <u>sim</u> ✓ |
| Esposa <u>Maria Antônia Ferreira</u> | <u>f.</u> | <u>"</u> | <u>28</u> ✓ | <u>nao</u> - |
| Filhos <u>Maria Antônia Ferreira</u> | <u>"</u> | <u>"</u> | <u>18</u> ✓ | <u>nao</u> - |
| <u>Clara Leoni Ferreira</u> | <u>"</u> | <u>"</u> | <u>16</u> ✓ | <u>nao</u> - |
| <u>Antonio Augusto Nunes Ferreira</u> | <u>m.</u> | <u>"</u> | <u>5</u> ✓ | <u>nao</u> - |
| <u>Isaura Augusta Nunes Ferreira</u> | <u>f.</u> | <u>"</u> | <u>5</u> ✓ | <u>nao</u> - |
| <u>Jose Teodoro Mariz</u> | <u>m.</u> | <u>"</u> | <u>5</u> ✓ | <u>nao</u> - |

CEREAIS E OUTROS PRODUTOS

Milho 5 sacos Mandioca 14
 Feijão 1 sacos Erva mate 180 lbs Algodão _____
 Arroz 63 sacos Trigo _____ Soja _____
 Fa. Mandioca _____ Alfafa _____ Hortela _____
 Cana _____ Batatinha _____ Alho _____
 Café _____ Cebola _____ Amendoim _____

ANIMAIS E AVES

Cavalos 5 Cabras 4
 Burros _____ Galinhas 13
 Rezes 6
 Porcos 15

Água corrente ou poço? poço
 OBSERVAÇÕES: T. P. def. esp. em 13 8-55
eletri: nao tem

VISTO
 Em 13/11/56

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

Analisamos 307 fichas de levantamento estatístico das famílias cadastradas na CAND, onde foram identificados temas como a diversidade cultural, regional, racial e religiosa, por meio dos dados quantitativos e qualitativos que revelam a identidade e perfil do colono e de suas famílias. Dentre estas fichas, 45 demonstram que não existiam famílias residindo no respectivo lote, sendo os motivos alegados: “Não mora no lote”, “mora em outro município” e “vendeu”. Das 307 fichas analisadas, 262 foram respondidas pelas respectivas famílias e foram

nestas que nos detivemos para análise, com o objetivo de identificar e caracterizar as expressões do ruralismo presentes.

O levantamento estatístico foi feito por Raimundo Nonato de Almeida, Chefe do Serviço de Colonização, entre os anos de 1955 a 1957 na Colônia. Mediante este foi possível identificar a origem das famílias localizadas na CAND, que em sua maioria vinham de Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Ceará e São Paulo. Outras famílias eram próprias do Mato Grosso, e em minoria foram encontradas famílias vindas de: Alagoas, Rio Grande do Norte, Goiás, Santa Catarina, Piauí, Paraíba, Rio Grande do Sul, Paraná, Acre, Sergipe, Rio de Janeiro e Pará. Destacavam-se os migrantes nacionais, em sua maioria os nordestinos. Quer dizer: “Os milhares de migrantes que fizeram parte da CAND possuíam um perfil e uma trajetória histórica que merece ser registrada para que possamos compreender sua fixação e trabalho em terra sul-mato-grossense” (MENEZES, 2012, p. 38). Além dos migrantes vindos das diferentes regiões do Brasil, foram encontrados documentos que se referem à imigração e colonização de lotes na CAND por famílias de origem japonesa e italiana.

O levantamento estatístico também evidenciou a diversidade religiosa das famílias instaladas na CAND. Em sua maioria eram católicas, porém, a diversidade religiosa chamou-nos a atenção, pois foram identificadas 13 manifestações diversas, sendo estas: Presbiteriana, Espírita, Crente, Adventista, Batista, Evangélica, Cristã do Brasil, Protestante, Assembleia de Deus, Sã Doutrina do Senhor, Sã Doutrina Cristã, Católica, Ateu e sem religião. Estimamos que isso colocava a igreja católica em indagação sobre a perda de hegemonia religiosa e de espaço de atuação dentro da CAND.

O levantamento também identificou a quantidade de pessoas por família, variando de dois a doze membros. O projeto de colonização dava “preferência aos elementos locais e dentre estes os de prole numerosa, assim considerados os chefes de família, que tenham no mínimo cinco filhos menores que vivam sob sua dependência” (MENEZES, 2012, p. 44). Observamos que no quesito da prole, as famílias correspondiam às exigências. A maioria das famílias de colonos possuía mais de cinco filhos. E o motivo? A participação da família como um todo no trabalho na pequena propriedade era essencial para seu desenvolvimento, razão pela qual se explica a preferência por famílias numerosas (MENEZES, 2012, p. 44). Além disso, eram considerados “pobres”. Essa inexorável relação dos sujeitos com a terra é uma marca do ruralismo. A população é caracterizada na sua relação com o meio.

Quanto à produção, os dados do levantamento trazem os mais variados produtos: milho, feijão, arroz, mandioca, cana, café, erva-mate, trigo, alfafa, batatinha, cebola, algodão, soja, hortelã, alho, farinha de mandioca e amendoim, dentre outros. Em algumas fichas foi possível observar registro da produção de abacaxi, laranja, banana e cana-de-açúcar com a existência de uma fábrica de rapadura. Os animais criados também apareciam discriminados, sendo eles: cavalos, burros, rezes, porcos, cabras, galinhas, dentre outros informados. De acordo com Menezes (2012, p. 32): “Uma vez fixados na CAND os agricultores estavam mais preocupados com seu trabalho do que no desenvolvimento industrial do país, ou seja, objetivavam desenvolver a agricultura comercial, mas estavam mais preocupados com sua subsistência”. Assim, “[...] diversos fatores devem ser considerados para justificar o fato de a economia da CAND frequentemente ser caracterizada como de subsistência, o que não quer dizer que os colonos não almejassem também o mercado” (MENEZES, 2012, p. 33). O foco na terra como garantidora da subsistência evidencia a perspectiva de ruralidade que permeava as relações sociais. O incentivo à produção revela a finalidade da existência individual e coletiva: produzir na relação com a terra, único local de onde pode advir a subsistência e, quiçá, a prosperidade. Uma das marcas do ruralismo, traduzido pela fixação do homem ao solo.

O Jornal “A Noite”, de 27 de junho de 1952, noticiou a partir da matéria “*Um notável empreendimento Estatal*”, em entrevista ao administrador da CAND Loyd Ubatuba, a organização da Colônia no referente ano, “[...] estamos presentemente com 1.700 lotes demarcados e entregues aos seus respectivos colonos, em franca produção”. Sendo assim, a colônia “instalada em terras ótimas, com lavradores vindos de todos os pontos do Brasil e do estrangeiro, está produzindo algodão em grande escala, milho selecionado, feijão, arroz, mandioca, café e cana. Para o ano será iniciado o plantio obrigatório do trigo [...]” (A NOITE, 27 jun., 1952, p. 7). Ainda na mesma notícia, acrescenta que “possui a Colônia [...] um serviço de assistência social quase perfeito. Ali o homem vindo dos mais variados pontos do país, encontra o terreno para fazer as culturas, a escola para os filhos, o hospital, assistência médica [...] assistência farmacêutica e dentária” (A NOITE, 27 jun., 1952, p. 7). As notícias sobre a produção, assim como quanto ao conjunto de organismos sociais de assistência à população, tudo leva à compreensão de que o melhor arranjo societário possível seria aquele em que a terra fértil aliada ao trabalho trariam o necessário à vida.

Os dados do levantamento estatístico também mostram a quantidade de eleitores por residência e a procedência da água,

geralmente de poços. Além disso, pudemos identificar famílias que começaram a trabalhar o lote em 1948. Estas eram formadas basicamente por pai, mãe e filhos, mas havia também famílias com pais viúvos e outras com mães viúvas, que atuavam como “cabeça da família”. É o caso de dona Josefa Maria da Conceição, como de várias mulheres que lutaram por um pedaço de terra e criaram seus filhos na CAND.

Segundo Menezes (2012, p. 45), para que o migrante se tornasse colono legalmente, era necessário um processo, em que, primeiramente se fazia um requerimento de desejo do lote e enquadramento no texto da lei, procedimento em que o solicitante tinha que apresentar diversos documentos, sendo “[...] certificado de vacina contra a febre amarela, certificado de reservista, atestado de sanidade física e mental, atestado de conduta e atestado de pobreza”. Obtendo êxito neste trâmite, o colono recebia um lote demarcado, material para início da construção de uma casa e o título provisório da terra.

Na matéria intitulada “*A fixação do homem na zona da fronteiras*”, Jorge Coutinho Aguirre, diretor da CAND, falou ao jornal “A Noite” sobre os objetivos da colonização, o trabalho de instalação, localização e produção da Colônia do Mato Grosso, sendo que mediante a visita das terras, evidenciou: “[...] a pujança da flora, evidenciando a felicidade da localização da Colônia nestas terras férteis e dadivosas, enorme celeiro futuro [...]” (A NOITE, 16 ago., 1944, s/p). Complementou ainda que “[...] com métodos racionais, e bem aparelhada materialmente podemos concretizar todas as finalidades precípua da Colônia, em índice superior, tanto, no aspecto agrícola como no da colonização” (A NOITE, 16 ago., 1944, s/p). O jornal “A Noite” vangloria a “Obra do presidente Getúlio Vargas”, “[...] algo que bastaria para consagrar o nome de um estadista” (A NOITE, 16 ago., 1944, s/p). O jornal A NOITE noticiou que,

Para manter os colonos em boa forma e para defender as populações rurais que se vão tomando dentro da colônia, o agrônomo Elpídio Moreira Prado inaugurou, na semana passada, um hospital capaz de oferecer assistência médica e hospitalar aos colonos ali localizados. (A NOITE, 16 ago., 1944, s/p).

A “boa forma” representava condições físicas para a atividade laboral. Homem doente não trabalha e, sendo assim, não produz, colocando em prejuízo os objetivos do projeto nacional.

As notícias dos principais jornais analisados trazem Getúlio Vargas como “benfeitor” e “provedor” de políticas públicas voltadas para

o pobre, agricultor e colono, ofertando a estes, nas Colônias recém criadas, assistência médica, agrícola e escolar aos sujeitos migrantes. Segundo Menezes (2012, p. 27), as características populistas e nacionalistas do governo possibilitaram que Vargas se tornasse ídolo na memória popular. A imprensa e o jornalismo tiveram grande contribuição para a perpetuação desta memória, com a aprovação do governo de Getúlio Vargas e o decorrente sucesso do projeto de “Grandes” Colônias Agrícolas. Pois além de criadas em seu governo, no ano de 1943, essas passaram o governo de Dutra (1946 a 1951), e tiveram desenvolvimento pleno na volta de Getúlio Vargas à presidência entre 1951 e 1954.

Segundo Menezes (2012, p. 27) “[...] a figura de Getúlio Vargas, na memória popular a Colônia é visualizada como sua grande obra, sendo este presidente aclamado pelos atores deste projeto”. Um governo populista propiciou a Getúlio Vargas a perpetuação na memória popular, permitindo aos colonos um contato mais aberto com o presidente de forma a entender os objetivos da Colônia.

O Ofício número 391 de 17 de novembro de 1950, escrito pelo administrador Tácito Pace, informa que “[...] o interessado não sendo proprietário rural, mas, reconhecidamente pobre, terá que requerer um lote rural (formulário oficial)”, além disso, “apresentar, ao ser chamado, os documentos mais comuns: certidão de casamento civil, atestado de conduta e caderneta de serviço [...]” (CAND, 17 nov., 1950, s/p).

Outro Ofício, o de número 169, de 4 de agosto de 1951, endereçado ao Ministro da Agricultura, tratou de: “Denúncia sobre serrarias clandestinas” na colônia. Declarava que o administrador fez mau uso do dinheiro público e incentivou os colonos na derrubada da mata. Sendo que, “[...] levou os agricultores a abandonarem a enxada, para empunharem o machado” (CAND, 04 ago., 1951, s/p). Para esta situação foi dado um significado: “o agricultor sedentário e honesto foi convidado à vida errante e predatória do devastador de matas” (CAND, 04 ago., 1951, s/p). Este elemento é de suma importância para situarmos o conceito de luta e a resistência dos colonos dentro da Colônia.

Mais tarde, em carta endereçada ao vice-presidente João Goulart, de 25 de março de 1956, Alcides Billertack, morador da Colônia, declarou que: “venho por intermédio desta levar ao vosso conhecimento umas tantas causas que acho necessário o senhor saber”, denunciando a situação desesperadora e deplorável em que se encontrava a Colônia (BILLERTACK, 25 mar., 1956, s/p). Primeiramente, pontuou que no recorrente ano a CAND encontrava-se com 15 mil famílias localizadas, sendo esta “[...] sem assistência médica [...] sem estradas, sendo que

funciona noite e dia, por conta do ministério, a produção de madeira e vendida para Campo Grande” (BILLERTACK, 25 mar., 1956, s/p). Alcides também lembrou que era obrigação da Colônia [...] entregar ao colono o lote [...] uma casa [...] e um poço” (BILLERTACK, 25 mar., 1956, s/p). Também questionou que o administrador da Colônia devia ser “[...] um homem que conheça a agricultura”. Alcides declarou que: “[...] esta Colônia está lotada de um povo pobre de mentalidade e povo do Ceara, Piauí, Maranhão, Pernambuco e Bahia”, indicando que a “[...] cada ano eles derrubam tantos alqueires e assim vão deixando seus lotes sem a mínima reserva de mata” (BILLERTACK, 25 mar., 1956, s/p). Pela fala de Alcides é possível considerar a presença de um elo de resistência e consciência quanto aos processos ocorridos dentro da Colônia, especificamente os direitos dos colonos, a consciência de classe e o saneamento das necessidades, a formação para a agricultura e a exploração ambiental. Alcides, ainda, demonstrou sua indignação com a situação, declarando seu descontentamento com “[...] o ouro que o Itamarati derrama [...] para sustentar um funcionalismo inútil, que somente vive de farsa a custa destes que apenas impunham uma enxada e descalços sem a mínima mecanização na lavoura”, indicando sua preocupação com a administração e os investimentos feitos (BILLERTACK, 25 mar., 1956, s/p).

Pelo Ofício 143 de 31 de maio de 1951, o então administrador da CAND Lloyd Ubatuba se dirigiu ao delegado de polícia de Dourados para comunicar o ocorrido no dia 26 de maio, onde “tive conhecimento de que pessoas que viajavam em um ônibus, com procedência da Cidade de Dourados, em demanda a esta CAND, à noite, gritavam: “morra o Dr. Ubatuba”” (CAND, 31 mai., 1951, s/p). O administrador considerou a situação ofensiva e um desacato, pedindo a abertura de inquérito policial para averiguar a situação, que segundo ele avaliava “tem caráter de anarquia”. Os colonos tentaram resolver a situação por meio de conversa, ofícios e abaixo-assinados, porém, o fato não teve solução. Entre cruzar os braços e aceitar ou tentar resolver, optaram pela última.

O jornal “O Progresso”, na edição de 8 de junho de 1952, noticiou como matéria: “*O movimento dos colonos pela demissão do Sr. Lloyd Ubatuba*”. A situação, segundo o jornal, teria ocorrido na residência do administrador “[...] quando ali chegaram dois caminhões repletos de colonos. Imediatamente saltando do veículo, alguns deles deram voz de prisão ao Sr. Ubatuba” (O PROGRESSO, 8 jun., 1952, p. 1). O administrador e sua esposa foram entregues à delegacia de polícia e os colonos informaram que queriam a demissão do administrador. Os motivos eram: “[...] perseguições que estaria fazendo, não atendendo as

reclamações dos colonos e sendo um homem intratável e imoral perante às famílias” (O PROGRESSO, 8 jun., 1952, p. 1). Foi pedida a vinda do chefe de polícia de Campo Grande para a solução do problema, “[...] em vista ao Snr. Lloyd Ubatuba negar-se a pedir demissão” (O PROGRESSO, 8 jun., 1952, p. 1). Outros caminhões com colonos chegaram e se mantinham em frente à delegacia, dando apoio ao movimento, pernoitando em frente à delegacia. A prisão do administrador foi impedida por meio de negociação feita pelo subchefe da polícia de Campo Grande e por um deputado. Porém, nem tudo ocorreu dentro da normalidade, pois “[...] ao que parece não foi cumprido o acordo feito entre os colonos, pois estes estão descontentes com a situação atual” (O PROGRESSO, 8 jun., 1952, p. 1). Todo este emaranhado de jogos políticos, de resistência e de luta dos sujeitos no contexto da Colônia, nos possibilitou a seguinte indagação: Influenciaram na constituição e expansão da escola primária rural na CAND? Qual ruralismo defendia a escola?

3.2 AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PRIMÁRIAS NA CAND: DO ASSISTENCIALISMO À EXPANSÃO DA ESCOLA RURAL

Cavalcante (2016, p. 41), ao analisar o crescimento educacional do município de Dourados a partir do final dos anos 1940, revela que ele ocorreu a passos lentos, pois a educação escolar que se tinha acontecia nas fazendas da região e/ou nas próprias casas dos professores e alunos. Estas características apontadas pela autora revelam, ainda, traços socioeconômicos e geográficos que caracterizavam o município de Dourados nas décadas de 1930 e 1940. O município possuía grandes extensões de terras, com poucos proprietários e distância acentuada em relação aos centros mais populosos, sendo a economia baseada na erva-mate, na criação de gado e na produção de sementes. Desta forma, a maioria das atividades se centravam nas fazendas, inclusive a educação.

O município de Dourados estabelecia uma estreita relação com a igreja católica, assentada em interesses que se cristalizaram na iniciativa privada de ensino no município que se materializou em 1941, quando foi criada a Escola Paroquial “Imaculada Conceição”. Quanto à iniciativa pública de atendimento educacional, ainda de acordo com Cavalcante (2016), ocorreu a partir do início da década de 1940: “[...] O município criou sua primeira escola municipal e ampliou sua atuação nos anos subsequentes. Outra escola criada em Dourados que oferecia ensino primário público foi a Escola Mista Joaquim Murtinho criada em 1947” (CAVALCANTE, 2016, p. 41). Esta expansão do atendimento por parte

do governo se deu basicamente pela discussão em torno da necessidade da escola primária rural, que rondava os discursos dos governantes e pensadores no Brasil nas décadas de 1930 e 1940, pautados por percepções do ruralismo e também apoiados pela Constituição de 1934, que garantia o ensino primário obrigatório e gratuito, bem como pelas Leis Orgânicas da década de 1940, que orientavam o ensino em seus diferentes níveis.

A educação era uma das principais preocupações dos governos de Mato Grosso, pois apresentava problemas em todo o Estado: “A escola primária rural neste período era marcada pela precariedade de instalações físicas, falta de professores ou então a presença destes com nenhuma formação” (CAVALCANTE, 2016, p. 37). Estas problemáticas evidenciavam a situação nacional quanto a educação primária na zona rural, motivo pelo qual os governantes acreditavam ser devido o atraso do país, ao lado das condições de saúde e agricultura. Com a criação da CAND, em 1943, materializaram-se ações para minimizar as preocupações referentes a estas três problemáticas que impulsionariam o progresso do país. Seguindo a legislação, a CAND passou a construir e manter escolas primárias. O investimento era em nível federal, por meio de programas e projetos do Ministério da Agricultura, o que não eximiu o Estado e o município da responsabilidade pela continuidade e expansão do atendimento escolar.

A CAND construiu primeiramente uma escola em sua sede, posteriormente na subsede e nas demais zonas de limite do território. Segundo Cavalcante (2016, p. 44), foi a partir das transformações ocorridas, motivadas pela colonização, que ocorreram mudanças significativas na esfera educacional, “[...] o que acabou por incentivar a oferta de instrução e a atuação federal na região de Dourados na construção de escolas e expansão das escolas rurais existentes”. Mediante os dados constantes em mensagens apresentadas pelo Governador no ano de 1955, Dourados apresentava 65 escolas primárias rurais construídas. Segundo a autora, “[...] esse crescimento desencadeado no número de escolas rurais em Dourados no ano de 1955 tenha ocorrido, sobretudo, devido à instalação da CAND [...]” (CAVALCANTE, 2016, p. 46). Com o aumento da população migrante para determinada região, também se teve a necessidade de ampliação dos serviços ofertados, principalmente o educacional, visto a sua importância na formação do indivíduo e também para atender a demanda que se formara na região.

Como visto no primeiro capítulo, a partir da década de 1930 a preocupação com o ensino rural no país envolveu os discursos dos governantes, estudiosos e educadores de todo o país. Apesar da

identificação da problemática relacionada à educação rural e das tentativas de superação desta condição, a educação ainda necessitava de amparo específico. Podemos afirmar que, embora as problemáticas de falta de atendimento educacional especializado nas zonas rurais do país trouxesse, à tona o descaso com esta modalidade, as grandes colônias agrícolas nacionais (CAN`s) contribuíram significativamente para a ampliação do ensino rural, por meio da criação e mantimentos de várias instituições escolares.

A preocupação com a construção de escolas ficou evidente no relatório completo enviado ao Ministério da Agricultura sobre a situação de Dourados em 1935, que trata da questão de instalação de uma colônia. O relatório informou as escolas em funcionamento:

Escolas Reunidas na sede do município (Única custeada pelo Estado);
 Escola Laucidio Paes de Barros (Municipal) na sede do município;
 Escola Imaculada Conceição, na sede do município (Das Irmãs Bernardinas);
 Escola Erasmo Braga, na sede do município (Da Associação Evangélica);
 Escola Municipal de Santa Luzia, na sede do distrito do mesmo nome;
 Escola Municipal Caarapó, no povoado deste nome. (CAND, 3 mai., 1935, s/p).

O relatório ainda trata da questão das “Escolas reunidas” e assinala que “Merece grande esforço, pois é uma grande necessidade” (CAND, 3 mai., 1935, s/p). No início da década de 1940 os esforços se centravam na instalação da Colônia, com a escolha do local da sede, a medição dos lotes e a organização para atendimento ao disposto no Decreto-Lei 3.059/41. A partir da organização primeira, vários colonos passaram a migrar para o lugar e ali estabelecer relações com o meio, construindo sua morada e trabalhando a terra. Sanadas as necessidades primeiras de moradia e alimentação, o homem passou a pressionar a administração quanto aos demais pilares: saúde e educação.

Silva (2015, p. 85) aponta para um intenso desenvolvimento da cidade de Dourados a partir da década de 1940, no que tange à delimitação territorial feita pela União, e assim, o “[...] Traçado urbano característico, escolas em quase toda a extensão rural e atendimento à saúde passaram a ser reivindicados pela população”. Dentro desta configuração e para melhor organização, a Colônia era dividida por duas zonas (Primeira Zona e Segunda Zona), cada zona demarcada por quadras e estas, por sua

vez, divididas em lotes que eram ocupados por famílias. Quanto ao atendimento escolar: “[...] A partir do quantitativo de crianças em idade escolar [...] eram instaladas aí escolas mistas, por iniciativa da Colônia” (SILVA, 2015, p. 87).

A organização do ensino primário em Dourados seguia as orientações oriundas da própria administração da Colônia Federal. Segundo o Decreto-Lei municipal número 70, de 1946, o artigo 38º dispõe sobre a obrigatoriedade dos filhos dos colonos frequentarem a escola, estabelecendo multa de Cr\$ 100,00 no caso de descumprimento (DOURADOS, 1946, art. 38º). Segundo Silva (2015, p. 90) “[...] essa premissa era estipulada por lei e inspecionada pela administração educacional localizada na sede do Núcleo Colônia”.

Também deveriam ser atendidas as orientações do Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, que tratou do “Regulamento Da Instrução Pública Primária Do Estado De Mato Grosso”. No artigo 3º o Decreto indica que “o ensino público primário é gratuito e obrigatório a todas as crianças normais, analfabetas, de 7 a 12 anos, que residirem até 2 quilômetros de escola pública” e, quanto às categorias das escolas primárias, foram classificadas em:

- Art. 4 – Ministra-se o ensino público primário em escolas das seguintes categorias:
- a) escolas isoladas rurais;
 - b) escolas isoladas urbanas;
 - c) escolas isoladas noturnas;
 - d) escolas reunidas;
 - e) grupos escolares. (MATO GROSSO, 1927, art. 3º).

O Decreto ainda detalhou as definições dos tipos de escola, caracterizando as escolas isoladas rurais enquanto: “São rurais as escolas isoladas localizadas a mais de 3 quilômetros da sede do município”, conforme o artigo 5º, destacando ainda, no artigo 6º, que “a escola rural tem por fim ministrar a instrução primária rudimentar” sendo que o programa de ensino consistirá em “leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de História Pátria, Corografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene” (MATO GROSSO, 1927, art. 5º e 6º).

Localizamos em Mensagem apresentada à Assembleia, em 1953, pelo Governador do Estado de Mato Grosso, Fernando Correa da Costa, os dados quanto à existência de 27 escolas estaduais em Dourados, com um total de 447 matrículas, conforme disposto no quadro 8 (COSTA apud

SILVA, 2015, p. 91). Consideramos significativo o número de escolas rurais indicado.

Quadro 8 - Escolas Mantidas pelo Estado de Mato Grosso em Dourados – 1953

| Escola | Classificação |
|--------------------------------------|----------------------|
| Grupo Escolar Joaquim Murtinho | Grupo Escolar |
| Escolas Reunidas de Juti | Escola Reunida |
| Escolas Reunidas de Caarapó | Escola Reunida |
| Escola Rural de Cabeceira Alegre | Escola Rural |
| Escola Rural de Colônia Municipal | Escola Rural |
| Escola Rural de Capão Alto | Escola Rural |
| Escola Rural de Carumbé | Escola Rural |
| Escola Rural de Dourados | Escola Rural |
| Escola Rural de Fazenda Dourados | Escola Rural |
| Escola Rural de Fazenda Boa Vista | Escola Rural |
| Escola Rural de Fazendo do Coqueiro | Escola Rural |
| Escola Rural de Guariroba | Escola Rural |
| Escola Rural de Iguassuzinho | Escola Rural |
| Escola Rural de Jaraguari | Escola Rural |
| Escola Rural de Laranjeira | Escola Rural |
| Escola Rural de Luceiro Olavo Bilac | Escola Rural |
| Escola Rural de Macauba | Escola Rural |
| Escola Rural de Panambi | Escola Rural |
| Escola Rural de Patrimonio Novo | Escola Rural |
| Escola Rural de Picadinha | Escola Rural |
| Escola Rural de Porto Felicidade | Escola Rural |
| Escola Rural de Potreirito | Escola Rural |
| Escola Rural de Patronato de Menores | Escola Rural |
| Escola Rural de Porto Wilma | Escola Rural |
| Escola Rural de Serrito | Escola Rural |
| Escola Urbana Masculina de Dourados | Escola Rural |

Fonte: COSTA apud SILVA, 2015, p. 91.

Ainda se pôde observar que o município de Dourados, no interstício entre as décadas de 1930 e 1950, contava com o atendimento educacional privado, disponibilizado pelas seguintes instituições: Escola Presbiteriana Erasmo Braga (1939); Escola Paroquial Imaculada Conceição (1941); Patronato de Menores; Colégio Osvaldo Cruz (1954) e Colégio Imaculada Conceição (1955). Segundo Silva (2015, p. 92), as escolas das “Zonas I e II” da CAND “[...] permitiram que, de forma mais

agrupada, os filhos dos colonos recebessem a alfabetização tão dita nos discursos do progresso que permeavam ideário douradense”.

A distância em relação à administração estadual localizada na capital estabelecia demora no atendimento às necessidades das escolas rurais, que ainda não possuíam acompanhamento mais de perto. Ao contrário, as escolas da CAND estavam localizadas próximas da sede e ainda contavam com uma inspetora de ensino, o que teria impacto na qualidade de sua organização.

3.2.1 A construção de prédios escolares na CAND

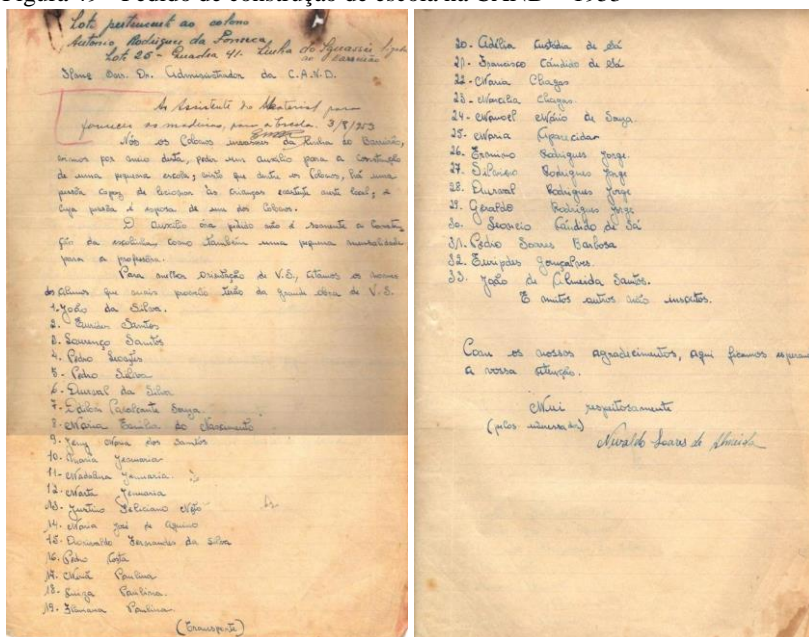
Magalhães (2004) propõe como categoria de análise das instituições escolares o “espaço”, visto e discutido enquanto local ou lugar de construção da escola, incluindo até mesmo sua topografia, além de aspectos do próprio edifício escolar em suas dimensões arquitetônicas. Contribuindo para o estudo desta categoria relacionada ao estudo das instituições escolares, Nosella e Buffa (2013, p. 69) apontam a compreensão da “criação e implantação da escola”, que foca a situação econômica e social da região, quanto à criação da instituição, assim como as articulações políticas e justificativa dos gestores para a construção das escolas.

Na CAND estas questões foram tratadas nos campos político, social e econômico, pois a construção das escolas representava projetos não só do Governo, mas também anseios da comunidade, pois como vimos mediante análises documentais já realizadas, em diferentes momentos, a comunidade solicitava escola ao administrador da Colônia. Por esta razão, a análise e compreensão das origens das instituições escolares da CAND, inclusa na proposta deste trabalho, se inicia a partir de um movimento anterior à construção dos prédios escolares.

Em análise dos documentos disponíveis no Arquivo Estadual de Mato Grosso, foi possível perceber um movimento social e comunitário em prol da construção de edifícios escolares e do seu mantimento nas diferentes comunidades que compunham a colônia. Esta categoria de análise é apresentada por Magalhães (2004) como “público” caracterizado pela cultura, englobando as formas de estimulações e resistência. A figura 48 trata de um pedido de construção e mantimento de uma escola enviado ao administrador da CAND pelos colonos da Linha do Barreirão – Zona do Iguaçu. Diversos documentos e abaixo-assinados feitos pelos colonos foram encontrados, que identificam um movimento de expansão da escola primária na CAND. O documento reproduzido dispõe do nome de 33 (trinta e três) crianças em idade

escolar, além de fazer referência a “[...] muitos outros não inscritos” para frequentar a escola pedida.

Figura 49 - Pedido de construção de escola na CAND – 1953



Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul.

Pelo documento foi possível identificar que o pedido de edificação da escola se destinava ao Lote 25 quadra 41, que era de propriedade do colono Antônio Rodrigues da Fonseca. Era prática a oferta de um espaço no lote, pelo colono, para a construção da escola, quando existia a impossibilidade de lote disponibilizado pela Colônia. Revisando o texto da fonte:

Nós os colonos invasores da Linha do Barreirão, vimos por meio desta, pedir um auxílio para a construção de uma pequena escola, visto que dentre os Colonos, há uma pessoa capaz de lecionar às crianças existentes neste local, e cuja pessoa é esposa de um dos Colonos. O auxílio ora pedido não é somente a construção da escolinha, como também uma pequena mensalidade para a professora. (CAND, 3 ago., 1953, p. 1).

Esta escrita, como outros documentos, mostra que em muitos casos havia a indicação da professora por parte dos colonos, sendo essa geralmente moradora da comunidade, com disponibilidade e grau primário de instrução. No caso anterior, a professora sugerida era esposa de um dos colonos. Note-se que o texto é bem redigido e claro quanto às reivindicações que apresenta. Também chama a atenção a identificação dos “Colonos” com letra maiúscula, o que parece indicar uma valorização da condição daqueles sujeitos.

Outro pedido de construção de escola primária foi identificado. Trata da construção de uma escola para a Linha Barreirão e é datado de 17 de agosto de 1953. Diz: “Os representantes das assinaturas abaixo, vem mui respeitosamente a Vossa excelência fazer saber que necessitam de uma escola na quadra 41, lote 32” (CAND, 17 ago., 1953, s/p). No canto superior do documento enviado consta “A diretora do Ensino para opinar sobre a criação da escola”, com data de 20 agosto de 1953. E no rodapé da página aparece o encaminhamento ao Assistente do Material, também do dia 20 de agosto de 1953, que tratou: “[...] para atender, desde que os interessados forneçam as toras para uma escola de 6x8 metros” (CAND, 17 ago., 1953, s/p). Acompanhou um comunicado encaminhado ao diretor administrador da CAND, Elpídio Moreira Prado, da senhora Cremilda Xavier Chey em 20 de agosto de 1953, informando sobre a construção da escola na Linha Barreirão:

Tendo chegado em minhas mãos as assinaturas de colonos sobre o assunto “escolas”. Posso dizer ao senhor, que o pedido dos mesmos é justo, porque o lugar onde eles se referem a criação do prédio, dista duas léguas do único prédio escolar na reta do Barreirão e que é o prédio que acha-se no lote do senhor Zeferino. Porém, creio que só se fará ou se dará início com o vosso sim. Pronta a cooperar. (CAND, 20 ago., 1953, s/p).

Na tratativa anteriormente descrita chama a atenção o estabelecimento de contrapartida da parte dos colonos, que seria o fornecimento das toras para a edificação.

A escolha do local a ser construída a escola representava anseios sociais coletivos da comunidade e individuais, como no caso do colono que teria a escola localizada em seu lote, o que representava certo *status*. Mas os interesses circundavam também a esfera política e religiosa. Segundo “Levantamento Estatístico” feito pela Colônia nos anos de 1956 e 1959, as respostas no campo “Distância da escola” e “Distância da

igreja” quase sempre indicavam a mesma quilometragem, sugerindo que escolas e igreja estavam localizadas próximas. Esta questão não difere do arranjo arquitetônico das demais localidades do interior do país, que, por vezes até dividiam o mesmo prédio para igreja e escola, e quando havia duas edificações distintas, estas se localizavam no centro das comunidades.

Além das características de uma construção material, os prédios escolares estabeleceram relações com a esfera social e econômica de uma dada época e condição histórica. No campo social, no caso das escolas primárias rurais dessa colônia, isso era incorporado em dois modelos distintos: Escolas Tipo I e Escolas Tipo II. A escola tipo I apresentava uma única sala de aula e uma “área”, a tipo II apresentava além da sala de aula e a “área”, casa anexa para o professor, que geralmente era leigo e próprio da comunidade. A figura abaixo apresenta primeiramente uma escola tipo I e em sequência uma escola tipo II.

Figura 50 - Escolas Rurais Mistas Tipo I e II

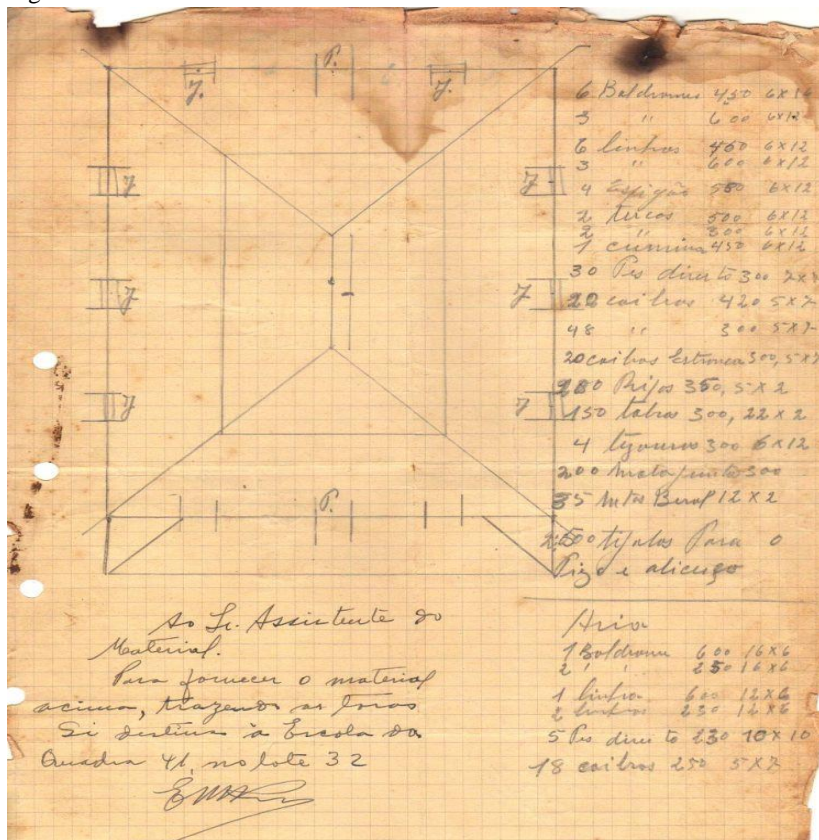




Fonte: CANTU, 2018.

Foi possível identificar na primeira escola a estrutura do prédio construída inteiramente de madeira, as tábuas não plainadas e coberto de “tabuinhas”, indicando certo grau de rusticidade. É perceptível, ao menos da vista apresentada, a ausência de janelas, o que poderia gerar um ambiente escuro e com pouca ventilação para os estudos. Na segunda imagem observa-se uma escola tipo II, também de madeira, vendo-se uma janela e ampla “área” externa (um avarandado). Havia casos em que a “casa do professor” ficava acoplada. Ao fundo uma “patente” com duas portas, sugerindo os banheiros feminino e masculino, e também um poço para a utilização da água. O lote está cercado, o que destaca a importância da instituição no ambiente. Os dois tipos de escola evidenciam aspectos do ruralismo, seja pelos traços arquitetônicos, seja pelas características do entorno, que destaca a vegetação do lugar.

Figura 51 - Planta Baixa escola da CAND



Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

A importância do estudo sobre a arquitetura da escola consiste em estabelecer um elo com o lugar, com o clima e também com a tradição dos povos, podendo estabelecer relações entre as problemáticas do lugar e os projetos do governo. Na década de 1950, as escolas foram edificadas na Colônia estabelecendo um viés de “modernidade e progresso”, fatores vistos no governo de Vargas. Pois num dado momento, as escolas passaram a ser construídas utilizando diferentes materiais, que até então o sertão interiorano do país não disponibilizava. É o caso do concreto, do tijolo, da vidraçaria para as janelas, das louças e metais, dentre outros. Partes disso é observado mediante a “Planta Baixa” de uma das escolas tipo I, apresentada na figura 51. Esta traz os materiais que seriam

utilizados para a construção da escola, bem como a especificação da quantidade e metragem.

O edifício era todo em madeira, com pisos e alicerces em tijolos, e de acordo com o jornal “O Progresso”, de 1954 “[...] segundo estudos já feitos –informam os técnicos– cada escola está orçada em cr\$ 50.000,00” (O PROGRESSO, 1 ago., 1954, p. 2). A escola ainda apresentava uma sala de aula com amplo espaço, duas portas e oito janelas, o que permitiria a ventilação e iluminação do ambiente. Na parte inferior da planta foi possível observar o encaminhamento de pedido da construção e materiais ao “Sr. Assistente” da Colônia, que destinava-se à construção da escola localizada nas terras da Quadra 41, lote 32.

A figura 52 trata de um panorama quantitativo sobre a estrutura e custo referente à construção de 10 escolas na CAND, aquisição de carteiras para atender duas classes de 25 alunos, mencionando ainda os custos anuais com a contratação de vinte professoras.

Figura 52 - Orçamento para o mantimento de 10 escolas na CAND

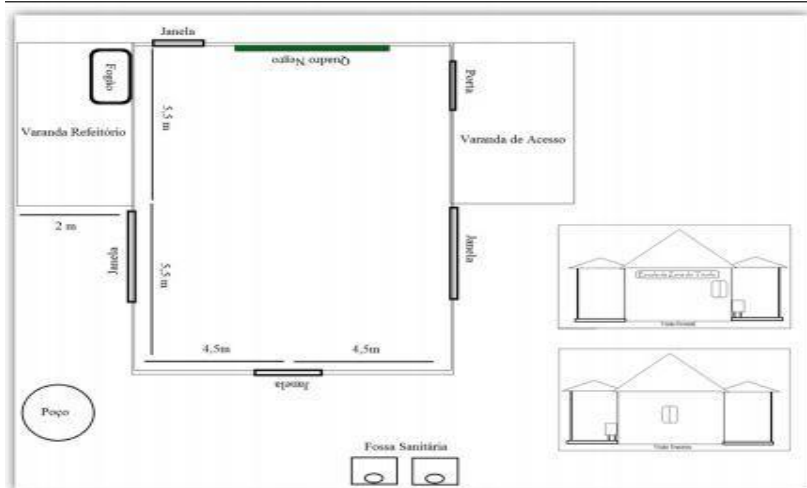
| | |
|---|-------------------|
| M. A. - D. N. P. V. - D. T. C. - Colônia Agrícola Nacional - Dourados. | |
| - 5 - | |
| Construção de 10 escolas, com a area de 9 x 10 mts., com capacidade para duas classes de 25 alunos, cada, recreio, devidamente providas de carteiras escolares a CR.\$25.000,00 cada escola | CR.\$250.000,00 |
| Contrato de 20 professoras a CR.\$.. 1.000,00 mensais | CR.\$20.000,00 |
| Total | CR.\$1.100.000,00 |

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

Segundo Silva (2015, p. 135), ao mencionar a estrutura da Escola da Zona do Triunfo, ela “[...] era planejada para o maior aproveitamento da ventilação natural possível para a sala de aula, a considerar a instalação de amplas janelas, além de duas varandas para convivência dos alunos, sendo uma para acesso a sala de aula e outra para merenda”. Ainda revela que a merenda era elaborada pela professora “[...] paralelo ao desempenho de suas funções docentes” (SILVA, 2015, p. 135).

A planta baixa apresentada na figura 53 foi confeccionada por Silva (2015) com base nos depoimentos orais de professoras. Destaca a estrutura e as medidas de uma escola construída pela Colônia.

Figura 53 - Planta Baixa da Escola da Zona do Triunfo



Escola da Zona do Triunfo

Fonte: SILVA, 2015, p. 136.

As questões estruturais e arquitetônicas, além de se relacionarem com os aspectos social, econômico e político da região, também, eram vistas sob o olhar pedagógico, já que as escolas deveriam ter um amplo espaço para o atendimento da grande demanda de crianças em idade escolar advinda das comunidades da CAND. Além disso, as escolas eram multisseriadas, e as turmas de 1^a, 2^a, 3^a, 4^a séries e adaptação dividiam o espaço em conjunto, sendo uma divisão do atendimento feita entre os dois turnos (manhã e tarde). As salas precisavam ser arejadas e iluminadas, pois as primeiras escolas não dispunham de energia elétrica. Em telegrama de 11 de fevereiro de 1953, o Administrador Loyd Ubatuba considerou: “[...] recebemos autorização para confecção das carteiras escolares. Providenciaremos máxima urgência” (CAND, 11 fev., 1953, s/p). Também foram analisados pedidos feitos à administração da Colônia pela comunidade, para a construção de poço e privadas para escolas da segunda zona.

De modo geral, a partir da década de 1940 houve uma expansão da escola primária rural em todo o país, visto que o seu principal objetivo que era auxiliar na fixação do homem ao campo e difundir ideais de

nacionalização. As escolas construídas na CAND eram em sua maioria multisseriadas e unidocentes, com professores do lugar. A CAND passou a ofertar o ensino primário em escolas que foram construídas pela administração e sob a tutela do Ministério da Agricultura. Paralelamente à instalação da Colônia, foi visível a oferta do atendimento básico da saúde e assistência rural.

3.2.2 Contratação e formação dos professores da CAND: 1947 – 1960

Magalhães (2004) propõe a análise da categoria “professores”, que identifica as formas de “recrutamento”, formação, profissionalização, organização e mobilização, dentre outros aspectos, que contribuem para o estudo das instituições escolares. Já Nosella e Buffa (2013) apontam para a análise da “vida na escola”, a qual enfoca o “interior da instituição”, sendo este considerado o prédio e instalações, alunos, professores e administradores, dentre outros.

A contratação dos primeiros professores para lecionar nas escolas da Colônia se deu a partir da indicação de colonos, conforme vimos anteriormente. Além de indicar o local para ser construído o prédio escolar, também sugeriam um professor, geralmente um sujeito mais capacitado da comunidade quanto ao domínio da leitura, escrita e cálculo, por exemplo. Em alguns casos, os professores eram leigos que tinham formação no ensino primário, por vezes parcialmente. Isto não acontecia especificamente na região da CAND, mas foi um fenômeno que aconteceu em todo o país, embora fosse mais notório no ambiente rural. Muitos professores ingressavam nos serviços escolares de forma leiga e por indicação de pessoas da comunidade ou da própria administração. Ainda quanto a esses professores, quando não comprovada a desejada formação para a docência – o ensino normal, submetiam-se a exames de suficiência para ingresso nas escolas que estavam sendo construídas.

Muitas cartas manuscritas direcionadas ao administrador, pedindo emprego de professor, foram localizadas nos diferentes anos de manutenção da Colônia. Uma carta enviada em 27 de dezembro de 1943 ao Sr. Aloysio M. Figueiredo descreve o candidato a um cargo docente na CAND: “O candidato declara ter conhecimento de datilografia e redação oficial e possui curso normal que o habilita a exercer a função de professor” (FIGUEIREDO, 27 dez., 1943, s/p). Mas o diretor indica em nota que o candidato devia ser aproveitado “[...] como auxiliar de escritório” na CAND. Cartas de recomendações, indicações e comprovação de suficiência para ocupar o cargo de professora foram analisadas, e mostram que mesmo com os salários baixos, a função era

disputada na Colônia. Isto porque o significativo número de escolas sendo construídas demandava um bom número de professores, mesmo que não apresentassem a formação em nível de escola normal. Portanto, estes primeiros professores das escolas da CAND eram leigos. Primeiro, a distância da capital impedia que houvesse mais pessoas capacitadas no curso de formação de professores. E segundo, o interior do Brasil não era atrativo para as normalistas que se formaram nas capitais – pelos riscos da vida no sertão e também pelos baixos salários pagos.

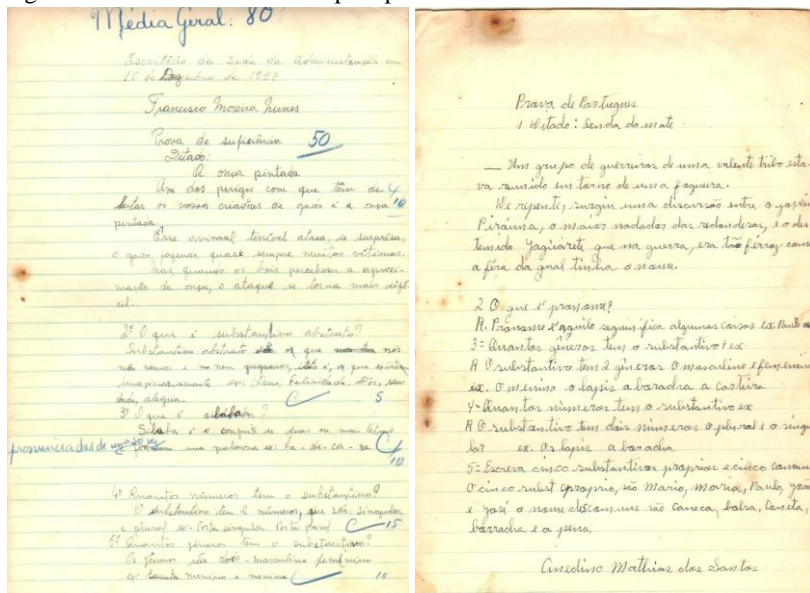
O relatório do Serviço Médico Escolar referente ao ano de 1949, de 11 de janeiro de 1950, destacou a questão dos salários pagos aos professores até a referente data, sendo “[...] de opinião que essas moças não podem continuar ganhando o que ganham, mesmo porque precisam também viver com mais conforto. Esta medida é urgente e proveitosa” (CAND, 11 jan., 1950, s/p). Também é acrescida no relatório a condição das escolas no que se referia ao atendimento até 1949: “[...] as escolas as quais funcionaram com regularidade e proveito [...] Alunos, com frequência de 411 alunos e uma média de aprovação de 63,6%, como se pode ver nas provas de fim de ano [...]” (CAND, 11 jan., 1950, s/p).

O jornal “A Noite” de 23 de setembro de 1953 apontou a educação dos filhos dos colonos como um dos principais problemas da CAND e instigou o leitor sobre a “maneira” com que o administrador tratou o problema, tentando suprir a falta de docentes com diplomação por sujeitos leigos.

Embora não lhe tenha sido possível conseguir professoras diplomadas em número suficiente, procurou na colaboração de elementos mais adiantados a solução de tão importante problema e desta forma esta oferecendo oportunidades de ensino para um número bastante significativo de meninos e meninas, esperando dentre em breve poder dar uma organização mais racional ao setor educativo. (A NOITE, 23 set., 1953, p. 7).

Mais tarde, a CAND adotou exames de aptidão e suficiência para o provimento das vagas de professores, conforme indicado a seguir.

Figura 54 - Prova de suficiência para professor – 1957



Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

Mediante a análise de alguns testes foi possível compreender alguns critérios aplicados: a relação do conhecimento e conteúdo de língua portuguesa, que compreendiam ditado, ortografia, gramática, pronomes, substantivos, adjetivo, singular e plural, dentre outros, e estavam associados à compreensão de temas locais como a “onça pintada”, a “erva-mate”, “o boiadeiro”; já em matemática detectamos o uso das quatro operações, números romanos, problemas etc.; para ciências os assuntos eram o corpo humano, órgãos, reinos animal e vegetal, por exemplo; em história cobrava-se aspectos sobre o descobrimento do Brasil, as capitânicas, a República, a inconfidência mineira etc.; e em geografia localizamos testes abordando os Estados centrais, Marítimos, limites do Brasil e a capital do Mato Grosso.

No final da década de 1950, o Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC) solicitou que os professores do Núcleo Colonial respondessem um questionário, conforme apresentado a seguir.

Figura 55 - Questionário respondido pelos professores do Núcleo Colonial

QUESTIONÁRIO MODELO 1º - REFERÊNCIA SDE-2 Nº 16/56, A SER RESPONDIDO PELOS PROFESSORES DOS NÚCLEOS COLONIAIS DO INIC.

NÚCLEO COLONIAL DE DOURADOS - DOURADOS - ESTADO DE MATO GROSSO

ESCOLA *de Vila Brasil*

SITUADA NA QUADRA Nº *21* LOTE Nº *23*

1ª) - NOME *Leonides Marques de Sousa*

2ª) - ENDEREÇO *Vila Brasil N.º 21 Dourados, MT*

3ª) - DOCUMENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO *Certidão de Eleitor*

4ª) - QUAL O ATO QUE ADMITIU OU CONTRATOU ?

5ª) - DATA DE ADMISSÃO OU CONTRATO

6ª) - QUAL O ATUAL VENCIMENTO OU SALÁRIO ? *cr\$ 1.980,00*

7ª) - QUAIS OS TÍTULOS QUE POSSUÍ ?

8ª) - É PROFESSORA FORMADA ? *não*

9ª) - QUAL O GRÁU DE INSTRUÇÃO ? *Primária*

10ª) - QUANDO DA ADMISSÃO OU CONTRATO SUBMETEU-SE À PROVA DE HABILITAÇÃO ? *sim*... PROVA DE TÍTULOS ? QUAIS FORAM AS EXIGÊNCIAS FEITAS NA ÉPOCA *Exame de suficiência*

11ª) - DESCONTA A COTA DE PREVIDÊNCIA SOCIAL ? *sim*

NO CASO AFIRMATIVO PARA QUEL INSTITUTO DE PREVIDÊNCIA ?

IAPI Nº D. CARTEIRA DE CONTRIBUIÇÃO

Leonides Marques Souza
Assinatura do Professor declarante

OBSERVAÇÃO:
Este questionário, depois de preenchido, deverá ser devolvido a Seção de Serviço Social - Divisão Médico-Social, juntamente com o Questionário - MODELO 2º correspondente, arrompeado, e, o memorandun que capter os questionários já respondidos deverá mencionar a referência SDE-2 nº 16/56..

Fonte: Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

Pela análise dos doze questionários disponíveis, pudemos perceber alguns pontos: a formação da maioria dos professores era somente a primária e alguns possuíam o ensino inacabado, apenas uma professora detinha o curso normal. O quadro 9 apresenta o nome destes professores, ao escola onde lecionavam, a data de admissão com o respectivo órgão responsável e a formação.

Quadro 9 - Dados dos questionários respondidos pelos professores

| Professora | Escola que lecionava | Data admissão/vínculo | Formação |
|--------------------------|---|-------------------------------|---|
| Escolástica Maria Silva | Escola Rural Mista 4ª Linha | 01/03/1958 | 3ª série ginásial Bordadeira e datilografia |
| Ivonete de Souza | Escola Rural Mista 7ª Linha | 17/05/1957 | Primário |
| Hortência Gomes Feitosa | Escola Rural Mista São José | Decreto Estadual | * |
| Pedro Silva Siqueira | Escola Rural Mista do Iguaçu | 02/03/1959/Portaria Municipal | * |
| Moacir de Souza Fagundes | Escola Rural Mista de Vila Jatef | 01/03/1958/Decreto Estadual | Primário Completo |
| Lourdes Marques de Souza | Escola Vila Brasil | Exame de suficiência | Primário |
| Natali Emili de Moura | Escola Mista 7ª Linha | * | Primário |
| Maria Aparecida de Souza | Escola Mista 7ª Linha | 01/03/1959/portaria municipal | Primário |
| Maria Januaria da Silva | Escola Rural Mista do Barreirão | 01/03/1958/Decreto Estadual | Primário |
| Odete dos Santos | Escola Rural Mista do Iguaçu | 01/1958/Decreto Estadual | Primário |
| Amélia Medeiros Alencar | Escola Rural Mista 3ª Linha dos Japoneses | 01/03/1956/N.C. | Primário |
| Maria Alves Bezera | Escola Rural Mista de Vila Gloria | 15/03/1958/Decreto Municipal | Primário |
| Maria Ferreira Abranches | Escola Rural Mista da 6ª Linha | 01/03/1958/Decreto Estadual | 3ª série primária |
| Aurea Michels Sá | Escola Rural Mista – Sub-sede | 17/06/1959/Decreto Estadual | Curso Normal Regional |

Fonte: Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017. Questionário professores (12 fichas) 1956/1959. *dados não informados.

Em carta enviada ao Sr. Clodomiro Albuquerque no dia 29 de maio de 1955, a professora Antonieta Gomes e Silva, da escola “Mista da Figueira”, reclamou pedindo aumento. Dissera que o aumento era prometido desde janeiro do referido ano, para igualar aos ordenados das demais professoras da CAND, o que não aconteceu: “Assim, o espero, vez que me sinto humilhada de trabalhar com ordenado tão mesquinho, além da necessidade que tenho de ajudar meus pais a criar numerosa prole

[...] o que ganho mal chega para vestir-me” (SILVA, 29 mai., 1955, s/p). Esta afirmativa da professora sugere certa dificuldade enfrentada no pagamento de vencimentos, sugerindo a docência como uma profissão desvalorizada naquele contexto. Mediante a documentação analisada, foi perceptível a presença de vários pedidos de professoras desempregadas, enviados à administração da Colônia, solicitando vaga para lecionar. As justificativas dos docentes eram variadas, citando desde a experiência profissional, boas referências e formação até a observação de que determinada professora estava sobrecarregada e necessitava de auxílio.

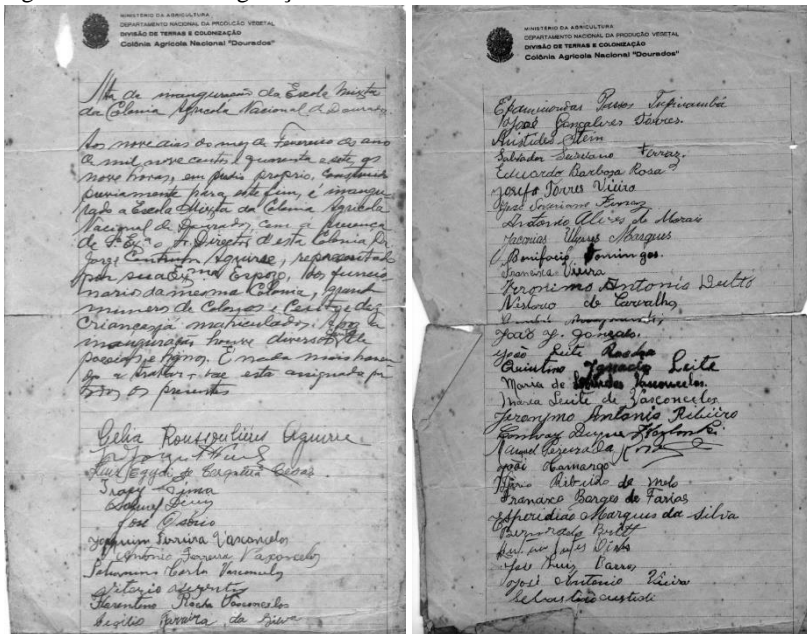
Também encontramos situações embaraçosas envolvendo professores da colônia agrícola. Por exemplo, pelo ofício número 125, de 28 de outubro de 1955, do senhor Floriano Viegas Machado – Delegado de polícia, foi informado ao administrador da CAND, que “[...] se acha detido nesta Delegacia o Sr. Luiz Carlos Bezerra, pelo fato de ontem, ter o mesmo tentado raptar uma menor de 14 anos de idade, o qual não conseguiu o seu intento” (MACHADO, 8 out., 1955, p. 1). Ainda consta que “[...] o Sr. Luiz Carlos Bezerra diz ser professor na Colônia Federal e a referida menor é aluna do referido senhor” (MACHADO, 8 out., 1955, p. 1). O professor citado atendia turmas de 1ª a 3ª séries da localidade de “Laranja Lima”. No final do Ofício 125 encontra-se em letra manuscrita “A inspetoria Escolar para as devidas providencias” (MACHADO, 8 out., 1955, p. 1). As providências foram tomadas pela Inspectora de Educação Cremilda Xavier Thiry, que em comunicado ao administrador da Colônia em 14 de dezembro de 1955, indicou que após visita a residência da aluna “o Sr. Luiz depois de haver tentado o ato de raptar a menor de 14 anos de idade, o que não sucedeu, conseguiu com o apoio dos pais da mesma normalizar sua situação casando-se” (MACHADO, 8 out., 1955, p. 1). O administrador respondeu ao comunicado com “dê ciência a delegacia ou a polícia para que abone a ficha do mesmo” (MACHADO, 8 out., 1955, p. 1).

3.2.3 Trajetória das Instituições Escolares primárias da CAND – 1947 a 1960

Em 9 de fevereiro de 1947 foi inaugurada a primeira escola da CAND, intitulada “Escola Mista da Colônia Agrícola Nacional de Dourados”, que contava com a matrícula de 110 crianças. A ata (fig. 56) apresenta uma grande festividade em torno do ato de inauguração da escola, retratando a participação da comunidade e de autoridades prestigiando o momento. Também é indicado que após a oficialização da inauguração, foram cantados hinos e declamadas poesias, de forma a

homenagear e celebrar o momento. Ao indicar que o prédio fora construído exclusivamente para fim educacional, aponta para uma responsabilidade e intencionalidade no que se refere ao processo educacional por parte do Estado, refletido na administração da Colônia. A partir da criação da referida escola, outras passaram a ser construídas de forma a atender a demanda educacional vigente, já que a Colônia recebia semanalmente considerável fluxo de migrantes.

Figura 56 - Ata de inauguração da Primeira Escola Mista da CAND - 1947



Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso, 2017.

Silva (2015, p. 89) indicou que a instalação da Usina termoeletrica Filinto Muller e a abertura da Ferrovia Noroeste Brasil foram as mais significativas transformações, de caráter original, do processo inicial de colonização iniciado por Getúlio Vargas. Pois sinalizavam o crescimento e a modernidade propalados nos discursos do então presidente. Estas modificações possibilitavam melhores condições no que competia à comercialização dos produtos, à modernização no setor de máquinas e também ao entretenimento, como a construção de uma sala de cinema. A usina, além de fornecer energia elétrica para a cidade, também oferecia serviços de serraria, carpintaria e oficina mecânica. Estas eram funções

que atraíam sujeitos para o trabalho e, em consequência, suas famílias, o que permitiu a organização de uma pequena vila.

Nessa ambiência, a “Escola Usina da Luz” foi construída para atender a demanda educacional proveniente dos filhos dos trabalhadores e moradores que residiam nas proximidades, conforme mostra a figura 57, que reúne meninos e meninas, aparentemente uniformizados.

Figura 57 - Escola Usina da Luz – 1947



Fonte: MOREIRA, 1990, p. 76.

Cabe salientar que Dourados, apesar de conflitos políticos, dispunha de duas Colônias devidamente organizadas - a Federal e a Municipal, e embora a Federal abrangesse um território maior, ambas foram importantes para o desenvolvimento do processo de escolarização. Conforme aponta Silva (2015, p. 90) “[...] as duas colônias proporcionaram a intensificação do processo de escolarização, a urbanização, o comércio e os projetos para industrialização do município”. Embora na Colônia municipal tenham sido construídas apenas três escolas – Escola da Zona da Sardinha, Escola da Zona do Córrego Panambi e Escola Mista Municipal do Patrimônio de Panambi (sede da Colônia municipal), o fato auxiliou na expansão do ensino primário (SILVA, 2015, p. 92). Ainda conforme aponta Silva (2015), a Zona do Triunfo, localizada na segunda zona da Colônia, recebeu um grande fluxo de migrantes, e devido à quantidade de crianças em idade

escolar, a administração da Colônia criou a primeira escola da região, intitulada “Escola da Zona do Trinco”, que a figura 58 retrata no ano de 1957, onde se verifica a arquitetura usual e crianças de várias idades, acompanhadas de uma professora.

Figura 58 - Escola Zona do Triunfo – 1957



Fonte: SILVA, 2015, p. 110. Disponível em acervo particular de Sedilha Moraes Moreira.

Segundo Silva (2015, p. 110), a partir do depoimento oral de Sedlacek, a escola foi construída com madeira fornecida pela Colônia; sendo que a CAND também forneceu “[...] carteiras duplas dos estudantes, a mesa e a cadeira da professora”. Além disso, todos os materiais de alunos e da professora eram enviados pela Sede da Colônia. Quanto à ação docente: “Os alunos que passavam à frequentar vinham das propriedades periféricas, e deviam seguir os ritos estipulados pela professora, que era a única funcionária da escola” (SILVA, 2015, p. 110). A professora conta que “cuidava de uma turma única com as quatro séries, organizando-as no mesmo espaço através de filas de nível de conhecimento, aplicando as lições e acompanhando a evolução dos alunos carteira por carteira, até ter certeza que cada um tinha aprendido” (SILVA, 2015, p. 111).

Em depoimento oral, a professora Sedilha de Moraes Moreira, que foi uma das primeiras professoras do povoado, conta ao entrevistador

Silva (2015) que a escola foi fundada em 1950, onde estava trabalhando a professora Hilda Teodora da Silva. A professora Sedilha passou a trabalhar “sozinha” na escola a partir de 1954, em horário matutino, pois ficava difícil “[...] conciliar a profissão de professora com as tarefas domésticas em casa, que ficava do lado da escola” (SILVA, 2015, p. 111). O autor ainda destaca que, conforme o relato colhido, o honorário da professora era pago pela colônia por meio da folha de funcionários. Também as professoras poderiam ser indicadas para lecionar nas escolas, ou pelos colonos, ou por uma professora já atuante no ensino da colônia.

O jornal “A Noite” de 27 de junho de 1952 indicou que “[...] para uma população da Colônia que atinge a 12.000 pessoas, possuímos oito escolas, com uma frequência de mil alunos, inclusive curso noturno para os adultos, com frequência apreciável [...]” (A NOITE, 27 jun., 1952, p. 7). Desta forma, os significativos números caracterizam a expansão da escola juntamente com o movimento da colonização, sendo que um fator esteve diretamente ligado ao outro.

O Jornal “A Noite”, 23 de setembro de 1953 (p. 7) apontou que como organização provida do Serviço de Bem Estar Rural, que admitia os trabalhos do conselheiro, a gestão também dispunha do Inspetor, que seria um colono de confiança e apoiador da administração. Os inspetores atuavam também na esfera escolar, como podemos ver na figura 58, evidenciando que existia uma pessoa responsável pelo cuidado e organização das escolas da Colônia. Em 1953, a Inspetora escolar era a Senhora Cremilda Xavier Cheis.

Esta preocupação em ter uma “Diretora” que acompanhasse as escolas na Colônia apareceu em um dos relatórios enviados ao Ministério da Agricultura intitulado “Serviço Médico Escolar (1949)” de 11 de janeiro de 1950. Além de trazer dados referentes ao atendimento no binômio saúde e educação, tratou de pedir melhores condições de trabalho e salário às professoras e, também, um “diretor geral sem função de professor”, o qual: “[...] terá o encargo de promover as festas cívicas, visitar semanalmente as escolas, opinar sobre modificações, serviços, promover a organização de clubes esportivos e vigiar sobre o estado sanitário da população escolar” (CAND, 11 jan., 1950, s/p). Sendo assim, o relatório ainda solicitava que: “O ordenado do Sr. Diretor das escolas a ser nomeado deve ser maior do que o de qualquer professora e ele deverá ter facilidade de transporte em dias previamente determinados” (CAND, 11 jan., 1950, s/p).

Figura 59 - Quadro demonstrativo das escolas da CAND (1953)

Quadro Demonstrativo das
Escolas da C.A.N.D.
em o mês de
Setembro de 1953

| | | | |
|--|-------|---|------|
| Alunos que frequentaram em Setembro: | total | - | 1071 |
| Nº de classes de adaptação | " | : | 12 |
| " " " 1º ano | " | : | 12 |
| " " " 2º ano | " | : | 10 |
| " " " 3º ano | " | : | 8 |
| " " " 4º ano | " | : | 6 |
| Professores em atividades escolares em Setembro: | | | 22 |
| " não em atividades | | | 2 |

Emília Maria Pinheiro
em 20 9 53

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

Observamos pelo documento intitulado “Quadro Demonstrativo das Escolas da CAND”, para o mês de setembro de 1953, o percentual de alunos, distribuídos nas escolas da Colônia, com frequência no respectivo mês, totalizando 1.071 alunos atendidos pelas escolas da Colônia. O mesmo demonstrativo apresenta a organização de cinco classes de atendimento na modalidade de educação primária, sendo elas: adaptação com 12 turmas, primeiro ano com 12 turmas, segundo ano com 10 turmas, terceiro ano com 8 turmas e quarto ano com 6 turmas. Observa-se uma diminuição gradativa de turmas na medida em que se avança nos estudos. Talvez a justificativa esteja centrada na questão do acesso tardio à escola ou não continuidade dos estudos. Acreditamos que seja a primeira questão, pois observamos um número elevado de classes de adaptação, o qual sugere muitos alunos em distorção de idade/série. O número de professores era de 22 em exercício e duas afastadas. Cabe salientar que esses professores, em sua maioria, lecionavam em mais de um turno. O quadro a seguir identifica a escola, os professores e as respectivas turmas com quantidade de alunos (CAND, 26 set., 1953, s/p). Também traz a distância em quilômetros da sede da CAND à unidade escolar.

Quadro 10 - Nomes das Escolas, professores e quantidade de alunos - 1953

| Nome da Escola | Professor | Turma | Nº de alunos | Distância da Sede Administrativa da CAND |
|-------------------|-----------------------------|-------------------|-------------------|--|
| Zona do Potrerito | - Lourival Felix Barbosa | - | - 20 alunos | 10.200 metros |
| | - Lourival Felix Barbosa | Adaptação | - 35 alunos | |
| | - Lourival Felix Barbosa | - 1º ano | - 13 alunos | |
| | - Lourival Felix Barbosa | - 2º ano | - 9 alunos | |
| | - Lourival Felix Barbosa | - 3º ano | - 2 alunos | |
| | - Aparecida de Jesus Santos | - 4º ano | - 76 alunos | |
| | - | Adaptação | Total: 155 | |
| Zona da Serraria | - Hilda R. Dourado | - | - 46 alunos | 2.400 metros |
| | - Eva da Silva | Adaptação | - 31 alunos | |
| | - Eva da Silva | - | - 13 alunos | |
| | - Zilda Mattos Holanda | Adaptação | - 23 alunos | |
| | - Zilda Mattos Holanda | - 1º ano | - 16 alunos | |
| | - Zilda Mattos Holanda | - 1º ano | - 10 alunos | |
| | - Zilda Mattos Holanda | - 2º ano | - 6 alunos | |
| | - | - 3º ano | Total: 145 | |
| - | - 4º ano | | | |
| Zona do Panambi | - Nilza Karru | - | - 65 alunos | 14.100 metros |
| | - Nilza Karru | Adaptação | - 31 alunos | |
| | - Iolanda Pereira Karru | - 2º ano | - 36 alunos | |
| | - Iolanda Pereira Karru | - 1º ano | - 15 alunos | |
| | - Iolanda Pereira Karru | - 3º ano | - 12 alunos | |
| - | - 4º ano | Total: 159 | | |
| Zona do Armazém | - Laide Silva Salomão | - 3º ano | - 17 alunos | 3.000 metros |
| | - Laide Silva Salomão | - 4º ano | - 8 alunos | |

| | | | | |
|----------------------|--|--|--|------------------------------------|
| | - Maria Moreira da Silva - Vicentina F. Martins - Maria de Lurdes da Silva - Abigail Paês Ramirez - Abigail Paês Ramirez | - 1º ano - Adaptação - Adaptação | - 37 alunos - 54 alunos - 45 alunos - 16 alunos - 4 alunos | Total: 181 |
| Zona da Figueira | - Raimundo Nonato de Almeida - Helena Gomes e Silva | - 1º, 2º e 3º ano - Adaptação | - 55 alunos - 59 alunos | Total: 114 14.200 metros |
| Zona do Triunfo | - Cedilia Moraes - Cedilia Moraes - Cedilia Moraes - Cedilia Moraes - Hilda Teodora da Silva | - 1º ano - 2º ano - 3º ano - 4º ano - Adaptação | - 32 alunos - 6 alunos - 5 alunos - 3 alunos - 64 alunos | Total: 110 15.000 metros |
| Zona da Laranja Lima | - Laura Dias Gama - Luiz Carlos Bezerra - Luiz Carlos Bezerra - Luiz Carlos Bezerra | - Adaptação - 1º ano - 2º ano - 3º ano | - 46 alunos - 18 alunos - 12 alunos - 1 aluno | Total: 77 12.900 metros |
| Zona do Bocaja | - Antonia Cruz da Mota - Aurêa Barbosa Serquera - Aurêa Barbosa Serquera - Aurêa Barbosa Serquera | - Adaptação - 1º ano - 2º ano - 3º ano | - 71 alunos - 48 alunos - 12 alunos - 6 alunos | Total: 137 29.700 metros |

| | | | | |
|-------------------|---------------------------------|-----------|------------------|---------------|
| Zona Ponto Alegre | - Belarmino Ferreira dos Santos | | | 29.400 metros |
| | - Belarmino Ferreira dos Santos | - 1º ano | - 69 alunos | |
| | | - 2º ano | - 04 alunos | |
| | | | Total: 73 | |
| Zona do Iguassú | - Ubigail Pereira Toledo | - | - 33 alunos | 14.700 metros |
| | - Ubigail Pereira Toledo | Adaptação | - 17 alunos | |
| | - Ubigail Pereira Toledo | - 1º ano | - 5 alunos | |
| | - Ubigail Pereira Toledo | - 2º ano | - 2 alunos | |
| | | - 3º ano | Total: 57 | |

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017. Organizado pela pesquisadora a partir de documentação da CAND.

Observamos turmas com número expressivo de alunos, principalmente as turmas de adaptação, e ainda algumas escolas que possuíam mais de uma turma. Também foi possível considerar que algumas escolas dispunham somente dos primeiros anos e outras com ensino de 3^o e 4^o anos, com número de alunos reduzidos. A maior distância da escola à sede da Colônia era de 29.700 metros, o que indicou a grande extensão da Colônia.

O jornal “O Progresso” de 1^o. de agosto de 1954 apresentou na matéria “A Colônia Agrícola Nacional de Dourados através de um valioso Relatório”, um subtítulo intitulada: “*Instalação de maior número de escolas, convenientemente amparadas para uma população estimada de 25 mil habitantes*”, tratando das escolas rurais construídas pela CAND, em continuação à matéria “O que Dourados precisa?”, anteriormente publicada em 20 de julho. A matéria de agosto tratou de uma visão econômica sobre o mantimento das escolas rurais na Colônia. Citou o que assegurava o cumprimento do art. 8 do Decreto Lei 3.059, que garantiu o mantimento de “[...] escolas primárias para alfabetização de todas as crianças em idade escolar”. Na matéria se identificou: “Presentemente, porém, funcionam na Colônia apenas 10 escolas. Cogita a atual administração da CAND construir mais 10 prédios no corrente exercício, sendo possível assim, a instalação de 20 escolas para 1.400 crianças” (O PROGRESSO, 1 ago., 1954, p. 2). A matéria traz uma visão ambiciosa por parte da administração da Colônia, de dobrar o número de escolas primárias, embora este número ainda representava o não atendimento de todas as crianças em idade escolar.

A reportagem ainda tratou de “acordo” feito entre a Colônia e o estado de Mato Grosso, referente à remuneração docente: “[...] o Governo mato-grossense prometeu, também, fornecer professoras sem ônus para a União, ou seja, para a Colônia, que paga Cr\$ 900,00 às professoras e Cr\$ 1.800,00 à diretora” (O PROGRESSO, 1 ago., 1954, p. 2). Desta forma, os interesses se voltam à educação rural em íntima relação política entre União, Estado e município. Também, a matéria frisou a importância da formação escolar no meio rural, afirmando que “[...] não é preciso ressaltar a urgência na execução desta importante medida em prol da alfabetização de numerosas crianças que vivem pelo sertão, preciosos elementos em formação” (O PROGRESSO, 1 ago., 1954, p. 2); por fim, conclui sobre o atendimento escolar primário nos sertões: “Deixá-los à sua própria sorte seria impatriótico e desumano”.

Segundo Rizzini e Barros (2013) as justificativas apresentadas pelos governos na construção de escolas primárias rurais se edificavam a partir das condições econômicas das regiões e no número de crianças em

idade escolar sem o atendimento adequado. Acrescentamos ainda, que neste período o atendimento escolar nos sertões rurais representava progresso, patriotismo e humanismo, evidenciando um governo preocupado com o povo. Ainda sugere que “Contempla-se a Colônia com um sistema de ensino primário eficiente, convenientemente aparelhado” (O PROGRESSO, 1 ago., 1954, p. 2). Estas afirmativas apontam para a esfera política e econômica, onde a escola primária era pautada pelos governos, gerando assim um emaranhado político mediado pelo interesse e a intencionalidade. Sobre esta questão, Rizzini e Barros (2013, p. 110-111) frisam uma articulação entre política e educação, aonde a escola rural “[...] tornar-se-ia objeto de negociação política, em torno da qual se estabeleceu uma “clientela” formada por donos de terrenos, construtores de escolas, professores [...] entre outros”, sujeitos estes que estavam envolvidos no “[...] processo de planejar e instalar escolas nas diversas e diversificadas localidades do interior”.

Diante do exposto foi possível considerar o contido no Ofício número 123, de 28 de abril de 1950, que tratou sobre a “Cessão de parte do prédio de Dourados: para o funcionamento da Prefeitura”, sendo que a justificativa consistia em: “[...] interessado em estreitar laços de cooperação ente esta Colônia e as autoridades de Dourados, [...] cedervos, provisoriamente uma parte do aludido prédio” (CAND, 28 abr., 1950, s/p). O documento propunha algumas condições, dentre elas, que: “Poderá o referido prédio ser ocupado pelas instalações da Prefeitura Municipal, apenas nos cômodos independente da frente, visto o restante ter sido cedido ao Grupo Escolar” (CAND, 28 abr., 1950, s/p).

O Boletim Estatístico de janeiro de 1954 sobre a “Assistência escolar” fornece dados quantitativos de atendimento enviados pelo administrador da Colônia à Divisão de Terras e Colonização. Os dados mostram o mantimento das escolas efetuado pela Colônia no respectivo ano:

Quadro 11 - Assistência Escolar CAND – 1954

| Descrição | Dado |
|------------------------------|-------------|
| Número de escolas | 10 |
| Número de Professoras | 25 |
| Número de matrículas | 1.472 |
| Sexo feminino | 801 |
| Sexo masculino | 671 |
| Frequência média | 1.125 |

Fonte: Boletim Estatístico – Assistência escolar, 1954. Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

Mais tarde, o Jornal “O Progresso” de 30 de dezembro de 1956 destacou na matéria “*Construção de escolas na Colônia*” uma carta do deputado Alberto Monteiro, que tratou sobre a determinação do Governador do estado em ordenar o pagamento “[...] no valor de Cr\$ 500.000,00 (quintos mil cruzeiros), para, por adiantamento, sob responsabilidade do Inspetor Escolar, desse município, ocorrer as despesas com os serviços relativos a construção de escolas primárias rurais no Núcleo Colonial Dourados em colaboração com a administração daquele Núcleo”, acrescentando ainda, “cabe-me esclarecer que esse foi o processo mais recomendável para o provimento de tais recursos ainda no presente exercício [...]” (O PROGRESSO, 30 dez., 1956, p. 4).

Anteriormente, em 10 de junho de 1956, o mesmo jornal “O Progresso” apresentou a matéria “*Com Vistas ao Sr. Inspetor*”, na qual discutia a falta de escola para crianças de uma região da CAND, denunciada por colonos:

Moradores da Região de Guassu C.A.N.D. têm constantemente visitado esta Redação alegando a incúria do poder público com relação à parte escolar. Dizem os citados colonos que a escola instalada no lote de Pedro Barros naquela região está fechada há mais de 6 meses, sem que seja dada nenhuma satisfação, em prejuízo de mais de 50 alunos cujos pais se sentem em situação aflitiva. Como um dos principais objetivos do governo [...] deve ser combater ao analfabetismo, vemos que para as bandas do Guassú C.A.N.D, essa medida vem sendo relegada a uma posição secundária, influenciando assim no aumento do analfabetismo já tão considerável em todo o Brasil. [...] Apelamos destas colunas ao Sr. Inspetor Escolar para que volte suas vistas em favor daqueles que no Guassú estão desprovidos da escola tão necessária aos moradores daquela região. (O PROGRESSO, 10 jun., 1956, p. 3).

Para Cavalcante (2016), o noticiário chama atenção para a falta de interesse do poder público pelo ensino rural, porém, ao nosso ver, este apresenta argumentos para além da verificação apenas da problemática citada. Apresenta o compromisso do povo daquele lugar com a escola e o atendimento dos seus direitos, além da importância da escolarização, cobrando posicionamentos das autoridades, pois compreendem a escola para além da questão local e cobram políticas públicas de qualidade, que

ultrapassem a quantidade. Estamos frente a um movimento social popular que quer efetivar as garantias legais da Constituição quanto à educação: obrigatoriedade e gratuidade.

A edição do Jornal “O Progresso” de 24 de abril de 1955, na matéria “*Ensino e Educação*”, traz um panorama das escolas em funcionamento na cidade de Dourados, evidenciando as escolas particulares, os grupos escolares, ginásios e escolas reunidas localizadas na zona urbana, destacando o atendimento de 1.567 alunos e 43 professores. Quanto à educação rural, informa “[...] nos demais Distritos, Povoados, Colônias e Zona rural, funcionam 54 escolas, com um total de 7.130 alunos e 125 professores” (O PROGRESSO, 24 abr., 1955, p. 6). Observamos uma diferenciação entre o atendimento escolar na zona urbana e na zona rural, ou seja, as escolas localizadas na zona rural de Dourados atendiam boa parte das crianças em idade escolar daquele município. Ao mensurar o número de alunos entre a urbana e rural conforme a matéria do Jornal, contabilizamos um total de 8.697. Desse total 81,98% frequentam a zona rural e apenas 18,02% a zona urbana. Isso também reflete nos professores, de um total de 168, 74,40% estariam lecionando na zona rural e 25,60% na zona urbana. Estas escolas caracterizavam-se pela dualidade do atendimento, enquanto, na zona urbana funcionavam escolas particulares, grupos escolares, ginásio e escolas reunidas, na zona rural o modelo de escola era a escola isolada primária, unidocente e multisseriada. Nesta questão, Santos (2016, p. 67) sublinha que “[...] as iniciativas desse período destacam a contraposição de modelos formativos, nutrida entre os polos do binômio urbano-rural”.

Conforme apontado anteriormente, a CAND foi dividida em duas zonas, sendo que a 1ª zona foi a que primeiro se desenvolveu. A seguir, na figura 60, apresentamos um documento que mostra quais as dez escolas construídas na 1ª zona, e os respectivos professores.

Figura 60 - Escolas existentes na 1ª Zona da CAND

As Escolas existentes na 1ª Zona
L. N. I. C. - NUCLEO COLONIAL DE DOURADOS

| | | |
|-------------|---------|--|
| Quadra nº 4 | Lote 31 | de Afner Barreto Silva (Reserva) |
| " " 20 | " 11 | " José Francisco da Cruz |
| " " 25 | " 8 | " Pedro Ribeiro da Costa |
| " " 29 | " 30 | " Loureiro Pereira de Queiroz |
| " " 33 | " 1 | " Francisco Moreira Neto |
| " " 39 | " 39 | " (Manoel Alves Ferraz) Filho de José da Silva |
| " " 46 | " 8 | " Luiz Saran |
| " " 50 | " 13 | " Policarpo Dimentes |
| " " 55 | " 8 | " Maria Graçema da Silva |
| " " 56 | " 30 | " Severino Fuschier. |

Conforme consta o Relatório do Sr. Fiscal não está fazendo parte deste, as Escolas do Armazém por ser reserva e a Vila Brasil por não ter dado tempo colher o nº do lote e Quadra.

D. Almeida

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

O documento ainda destacou a existência de escolas em Vila Brasil (2ª zona) e escolas pertencentes à localidade do Armazém, ditas de reserva. As escolas do Armazém não foram identificadas. Pelo Relatório do administrador, foi descrito o atendimento educacional na segunda zona, aonde a administração “[...] construiu e fez funcionar 8 escolas primárias em prédios apropriados, manteve duas outras em casas de colonos e está ultimando mais 5, de acordo com a planta ‘tipo B2 do Ministério da Educação’” (CAND, s/d, s/p).

De certa forma, as discussões suscitadas pelo povo e governadores contribuíram significativamente para a expansão da educação primária na CAND. Esta afirmativa pode ser observada mediante o quadro 12, que trata da construção e mantimento de 32 (trinta e duas) escolas rurais construídas na colônia entre os anos de 1956 e 1958, além de elencar os professores responsáveis.

Quadro 12 - Escolas construídas no exercício de 1956 a 1958 na CAND

| Nome da Escola | Linha | Quadra | Professor Responsável |
|------------------------------------|--------------|---------------|--------------------------------|
| Escola Vila Brasil | - | - | Lurdes Marques |
| Escola 4ª Linha | 64 | 85 | Raimunda Gonçalves Moreira |
| Escola do Iguaçu | 12 | 83 | Nomeada pelo Estado... |
| Escola do Potrerito | 35 | 74 | Beluir Francisco de Souza |
| Escola do Barreirão | 54 | 82 | Maria Januária da Silva |
| Escola da 5ª Linha | 41 | 87 | Inez Mota Vieira |
| Escola do Barreirinho | 21 | 82 | Hortência Gomes Feitosa |
| Escola do Iguaçu | 36 | 76 | Filomena Rodrigues de Oliveira |
| Escola do Iguaçu | 17 | 98 | Felix Ribeiro da Silva |
| Escola da 3ª Linha | 10 | 84 | Judite Matias Silva |
| Escola 4ª Linha | 2 | 85 | Anísia de Souza |
| Escola da 7ª Linha | 40 | 102 | Zilúia Lopes Vasconcelos |
| Escola Vila Glória – 1ª | - | - | Hilda de Mello |
| Escola 7ª Linha | 2 | 102 | Natália C. de Moura |
| Escola do Barreirinho – Vila Jatef | - | - | Moacir Fagundes (do Estado) |
| Escola Vila Glória – 2ª | - | - | Eva Falcão da Silva |
| Escola 6ª Linha | 41 | 88 | Maria Ferreira |
| Escola do Iguaçu | 58 | 83 | Ceone Siqueira |
| Escola do Iguaçu | 62 | 97 | Catarina C. Guimarães |
| Escola da 4ª Linha | 29 | 100 | Escolástica Moreira Silva |
| Escola Caragatá | 33 | 73 | Terezinha Alves Feitosa |
| Escola do Barreirinho | 70 | 25 | Aarão Nogueira |
| Escola da 5ª Linha | 40 | 50 | |
| Escola 6ª Linha | 61 | 59 | |
| Escola do Barreirinho | 40 | 26 | |
| Escola da 6ª Linha | 10 | 55 | |
| Escola do Barreirão | 67 | 34 | |
| Escola da 4ª Linha | 60 | 46 | Raimunda Gonçalves Moreira |

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir de fontes do acervo do Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

As fontes apresentam uma descrição minuciosa em relação à construção das escolas, localização, materiais utilizados, nome da escola, construtor e professor responsável. Estas características significam bem mais que uma simples organização da colônia, mas um controle em relação à expansão da escola, visando o desenvolvimento humano do lugar. A maioria das escolas rurais foi construída na 1ª zona, por ser próxima à sede da Colônia. As escolas da 2ª zona demoraram para ser

construídas, pois era difícil o controle devido localizarem-se a grande distância da sede. Por esta razão, fora contratada pela Colônia uma diretora geral de ensino, responsável por essas escolas. Observamos que as fontes referentes às escolas com dados a partir de 1954 foram melhor preservadas, constando exames, listas de alunos, resumos mensais etc.

Uma das escolas rurais construídas pela CAND é a Escola da Zona do Barreirinho. Pela figura 61 se observa uma ampla escola construída em madeira, com arquitetura colonial, provida de janelas e de uma área de varanda acoplada à construção. Também se observa que a mesma apresentava o lote demarcado por uma cerca em madeira. Com base em mais esta imagem, podemos caminhar na direção de afirmar que a arquitetura dessas escolas situadas nas grandes colônias agrícolas são expressão do ruralismo, seja pela arquitetura característica como pelos materiais utilizados na construção, ressaltando-se ainda o entorno que apresenta vegetação diversificada, incluindo árvores possivelmente nativas da floresta primária.

Figura 61 - Escola Rural Mista Barreirinho - 1950



Fonte: SILVA, 2015, p. 137.

Pela análise dos resumos mensais enviados pelas escolas e preservados no fundo documental consultado, pudemos estabelecer o quadro 13, que trata do nome da escola e localidade, séries mantidas na escola, quantidade de alunos por série e do professor responsável, tudo isso no intervalo entre 1956 e 1958. Nota-se um maior número de alunos nas classes de “adaptação” e em menor quantidade nas turmas de 3ª e 4ª séries.

Quadro 13 - Escolas, número de alunos e professores da CAND: 1956 – 1958

| Escola | Série | Quantidade de alunos | Professor (a) |
|---|---|---|---|
| Escola Rural Mista 4ª Linha – 2ª Zona | - 1ª e 2ª séries - adaptação | - 9 alunos - 55 alunos | Escolástica M. Silva |
| Escola Rural Mista do Barreirão | - 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries - Adaptação | - 96 alunos - 60 alunos | Maria Januara da Silva |
| Escola da 3ª Linha (Japoneses) – 2ª Zona | - 1ª, 2ª e 3ª séries - 4ª série e adaptação | - 72 alunos - 95 alunos | - Cremilda Xavier Thiry - Amélia Medeiros Alencar |
| Escola Sub-Sede – 2ª Zona | - 1ª série - 2ª série - 3ª série - 4ª série - Adaptação | - 39 alunos - 34 alunos - 12 alunos - 7 alunos | - Antonieta Gomes e Silva - Aurea Michels Sá - Antonieta Gomes e Silva - Aurea Michels Sá - Antonieta Gomes e Silva |
| Escola Vila Brasil – 2ª Zona | - 1ª série - 2ª série - 3ª série - 4ª série - Adaptação | - 24 alunos - 84 alunos - 10 alunos - 10 alunos - 49 alunos | - Lourdes Marques - Lourdes Marques - Lourdes Marques - Lourdes Marques - Lourdes Marques |
| Escola Rural Mista 4ª Linha – 2ª Zona | - 3ª, 4ª e adaptação | - 126 alunos | - Anízia de Souza |
| Escola Rural Mista – 7ª Linha | - 1ª, 2ª, 3ª e adaptação - 1ª e adaptação | - 55 alunos - 29 alunos | - Ivonete de Souza - Zilma C. Vasconcelos |
| Escola Rural Mista Iguaçu – 2ª Linha | - 1ª, 2ª, 3ª e adaptação | - 79 alunos | - Felix Ribeiro da Silva |
| Escola Sub-Sede – 2ª Zona | - 1ª série - adaptação | - 18 alunos - 37 alunos | - Ativina Mamedio - Ativina Mamedio |
| Escola 3ª Linha- 2ª Zona | - 1ª, 2ª séries e adaptação | - 69 alunos | - Judithe Matias da Silva |
| Escola rural Mista do Barreirinho – 2ª Zona | - 1ª e 2ª séries - adaptação | - 16 alunos - 61 alunos | - Hortência Feitosa - Hortência Feitosa |

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir dos relatórios mensais enviados a CAND entre os anos de 1956 – 1958. Acervo do Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

O “Levantamento Estatístico” realizado pela Colônia destacou elementos que nos forneceram base para elaboração de um número aproximado de sujeitos que eram alfabetizados. De 1651 pessoas (mediante as fichas levantadas), 731 sabiam ler e escrever, sendo que este dado representava 44,28% da população. Dentre os que não sabiam ler e escrever estavam 920 indivíduos, o que representava 55,72%. Os dados foram compilados não levando em consideração os que não estavam em idade escolar. Sistematizamos tais aspectos no quadro 14.

Quadro 14 - Sujeitos que sabiam Ler e escrever na CAND – 1956

| Quantidade de pessoas na CAND – Pelas fichas | Sabiam ler e escrever | Não sabiam ler e escrever |
|---|------------------------------|----------------------------------|
| 1651 pessoas | 731 | 920* |
| | 44,28% | 55,72% |

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir da análise dos dados das 262 fichas estatísticas da Colônia. Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

*Neste número se encontram crianças que não estavam em idade escolar.

Pelos relatórios do “Levantamento Estatístico” foi possível observar que as famílias eram numerosas, e que em sua maioria os filhos sabiam ler e escrever, o que não acontecia com os pais. Mas em muitos casos, quando os pais eram alfabetizados, em sua maioria eram os homens da família e uma minoria de mulheres. Este dado sugere uma ênfase maior no aprendizado do homem, característica nacional para o período em que os adultos estavam em idade escolar. Contudo, as escolas construídas e mantidas pela Colônia mantiveram uma única organização, atendendo tanto sujeitos do sexo masculino como do feminino.

A criação da CAND contribuiu significativamente para o desenvolvimento educacional da região, seja na criação de escolas ou de outros lugares que forneceram elementos de aprendizagem e difusão do conhecimento, como a difusão do rádio, a construção do cinema e de uma biblioteca. A Biblioteca localizava-se na sede da Colônia e atendia gratuitamente os seus moradores. No Ofício número 71 de 25 de março de 1950, o administrador da Colônia, na figura do Sr. Tácito Pace, solicita “pedido de publicação” para compor o acervo da biblioteca, que “[...] rogo-vos a fineza de autorizar a remessa periódica e gratuitas de quantas publicações vos pareça proveitosa à formação da Biblioteca desta Colônia Agrícola, incluindo cartas geográficas ou outras” (CAND, 25 mar., 1950). Segundo Silva (2015, p. 137), a partir do ano de 1960 as escolas construídas e mantidas pela Colônia passaram à tutela do município de Dourados.

3.2.4 Notas sobre os modelos de Acompanhamento Pedagógico: exames, relatórios, resumos mensais e currículo

O acompanhamento das escolas rurais na Colônia era feito pela Inspetora Escolar, que tinha a função de organizar, fiscalizar e aplicar os exames. Devido à grande quantidade de escolas e à distância das mesmas, o acompanhamento era feito por “Resumos Mensais”, que traziam dados das escolas primárias sobre a matrícula geral, matriculados no mês, eliminados, comparecimentos, faltas, dias letivos, frequência, média e faltas do professor. Estas afirmativas foram constatadas nos documentos preservados da CAND, bem como nos pareceres feitos pela Diretora.

Os materiais pedagógicos e para manutenção da escola eram fornecidos pela Colônia mediante pedido efetivado junto ao administrador. O Ofício número 380 de 13 de novembro de 1950, do administrador da CAND Sr. Tácito Pace, foi enviado à “Livraria Ruy Barbosa – Campo Grande” a fim de solicitar “[...] o fornecimento de material e livros [...] para serem distribuídos como prêmios aos alunos das Escolas da Colônia” (CAND, 13 nov., 1950). O ofício também fazia o indicativo de títulos, dizendo estarem em anexo (não localizado) e deixando a critério da livraria substituir os títulos não disponíveis. O Ofício também indicou a data de 17 de dezembro como dia da “Festividade de encerramento das aulas” e que as obras poderiam ser enviadas “pelo caminhão do Sr. Penso”.

Dentre os documentos levantados foi observado um pedido manuscrito enviado pela professora Cremilda Xavier Thiry, destinado ao administrador da Colônia, levando ao conhecimento a falta de alguns materiais para os exames finais. Os itens faltantes indicados: “1º - Boletim a fim de serem fixadas ou colocadas as notas das provas finais, juntamente se estabelecerá a classe a qual a criança terá o direito de matricular-se; 2º - Papel Almoço pautado”. A professora Cremilda acrescenta ao administrador que “[...] desejo também ser informada por V. S. em que época deverá ser encerrado o ano letivo, pois era de meu costume, realizar de acordo com essa administração, uma festinha escolar”; e para esta festa escolar de encerramento, a professora acrescenta: “Constando esta festa de: Entrega de diplomas; entrega de prêmios para os classificados e alguns números de representações dramáticas infantis” (THIRY, s/d out., 1955). A resposta da administração aparece destacada logo abaixo, indicando a autorização para o fornecimento do material necessário ao exame e “quanto à festa, concordamos. Desde que não acate despesas”.

O telegrama número 33 de 30 de março de 1954, transmitido pelo Serviço Rádio Telegráfico às 17h30min, destinou-se ao Sr. Cladiomiro

Albuquerque, informando que os serviços da Colônia seguem regularmente e informando que o pedido: “Material escolar, seis laminas, ferragem para escola [...] tudo chegado regularmente”, informando ainda que “as cinco escolas primeira zona e escritório, e residência segunda zona procedem regularmente mais vagarosamente” (CAND, 30 mar., 1954, s/p).

Observa-se pela figura 62 e pelos demais resumos analisados que os alunos tinham aulas nos sábados, sendo que talvez isso indique um tempo maior de “férias” nos períodos de safra e colheita, já que os alunos, em sua maioria, auxiliavam os pais nas tarefas voltadas à pecuária e agricultura. E as famílias eram numerosas, conforme análise das fichas de cadastro da Colônia. Mais filhos, mais braços para o trabalho.

Figura 62 - Resumo Mensal CAND

Resumo Mensal do 1º e 2º ano
da Escola Rural Mista da 4ª linha
Data 29 - Quadra 50

| | | |
|----------------------------|-------|-------|
| Matriculada geral | 9 | 3 |
| Vieram do mês anterior | 9 | 3 |
| Matriculas no mês | — | — |
| Eliminados | — | 1 |
| Passam para o mês seguinte | 9 | 2 |
| Comparcimentos | 183 | 47 |
| Faltas | 33 | 1 |
| Dias letivos | 24 | 24 |
| Frequencia media | 7,62 | 1,95 |
| Porcentagem de frequencia | 84,72 | 97,91 |
| Faltas do professor | — | — |

Professora - Escopástica Moreira Silva

Inspetor escolar - Oremilda Xavier Thiry

Obs. Os exames foram feitos no dia 19

2519

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

Os exames eram feitos semestralmente, indicando por meio de nota o desenvolvimento de cada aluno. Na figura 63 identificamos as notas estabelecidas nos exames da escola da 3ª linha – Japoneses. Nota-se que os alunos que frequentam a escola são em sua maioria de origem japonesa,

o que se identifica por meio dos nomes e sobrenomes. Os exames eram um instrumento quantitativo e qualitativo de avaliação, não só do aluno, mas também das funções da professora e da organização da escola. Não foram encontrados elementos que indiquem um plano curricular específico de estudos para as escolas rurais da colônia agrícola, mas se sabe que os exames eram aplicados pela Diretora de Ensino em todas as escolas, o que sugere que elas possuíam uma organização única em termos de currículo. Em relação às notas, foi possível observar, pelos inúmeros relatórios de exames, que nas escolas localizadas mais próximas à sede ou à subsede as notas eram melhores em relação às escolas mais distantes.

Figura 63 - Exames Finais CAND 3ª Linha (Japoneses)

| Escola da 3ª Linha Japoneses | | Medias |
|---------------------------------------|----|--------|
| Professora <u>Armeda Xavier Thiry</u> | | |
| <u>Classe do 4º ano - 5</u> | | |
| Mitsuko Kawachi | 98 | |
| Yoko Nakagishi | 98 | |
| Osaka Nakagishi | 99 | |
| Konomi Shima | 96 | |
| Chiyo Naga | 90 | |
| <u>Classe do 5º ano - 10</u> | | |
| Kuniko Ogawa | 58 | |
| Chiyo Naga | 97 | |
| Osaka Naga | 92 | |
| Yasuo Sumata | 60 | |
| Mei Jilia Medeiros | 94 | |
| Yukiko Mitsumori | 89 | |
| Kuniko Noguti | 64 | |
| Yasu Jureta Uiana | 58 | |
| Yukiko Tassu | 43 | |
| Chiyo Aizu | 73 | |
| <u>Classe do 6º ano - 11</u> | | |
| Yasuo Ura | 72 | |
| Osaka Kaniguti | 94 | |
| Osaka Souza Macido | 95 | |
| Masaru Tomoto | 99 | |
| Pain Rodrigues | 79 | |
| Osaka Naga | 95 | |
| Mieko Ogawa | 81 | |
| Jun Onobata | 95 | |
| Yasu Nakaniishi | 90 | |
| Mieko Aizu | 94 | |

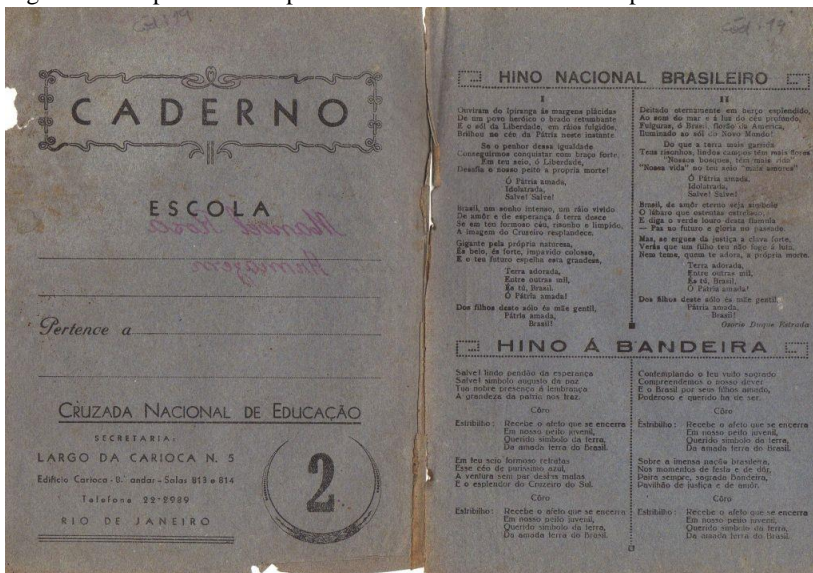
| Continuação (5º ano) | | Medias |
|---|----|--------|
| Osaka Pereira da Silva | 90 | |
| Yuko Nakagishi | 67 | |
| Osaka Souza | 86 | |
| Osaka Souza | 78 | |
| Yuko Nakagishi | 90 | |
| Osaka Nakagishi | 80 | |
| Yuko Ogawa | 62 | |
| Obs. As provas semestrais foram realizadas na escola da 3ª Linha, em 18 de Junho. | | |
| Armeda Xavier Thiry | | |

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

Segundo Gatti Jr. e Araújo (2002, p. 80) “a pedagogia é considerada canal para o esclarecimento racional do indivíduo e instrumento metodológico para se educar”, sendo que “a educação é encarada como sendo promotora da adaptação à sociedade”. Partindo dessa premissa, passamos a analisar alguns materiais pedagógicos utilizados naquele ambiente rural. Inicialmente, identificamos a capa e contracapa dos cadernos utilizados nas escolas primárias da Colônia, conforme a figura 64. Os elementos nacionalistas como o Hino Nacional Brasileiro e o Hino da Bandeira apareciam na contracapa, como forma de

conhecimento e civismo. Podemos perceber que o material era disponibilizado pela Cruzada Nacional de Educação³³.

Figura 64 - Capa e contracapa do caderno escolar distribuído pela CAND



Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

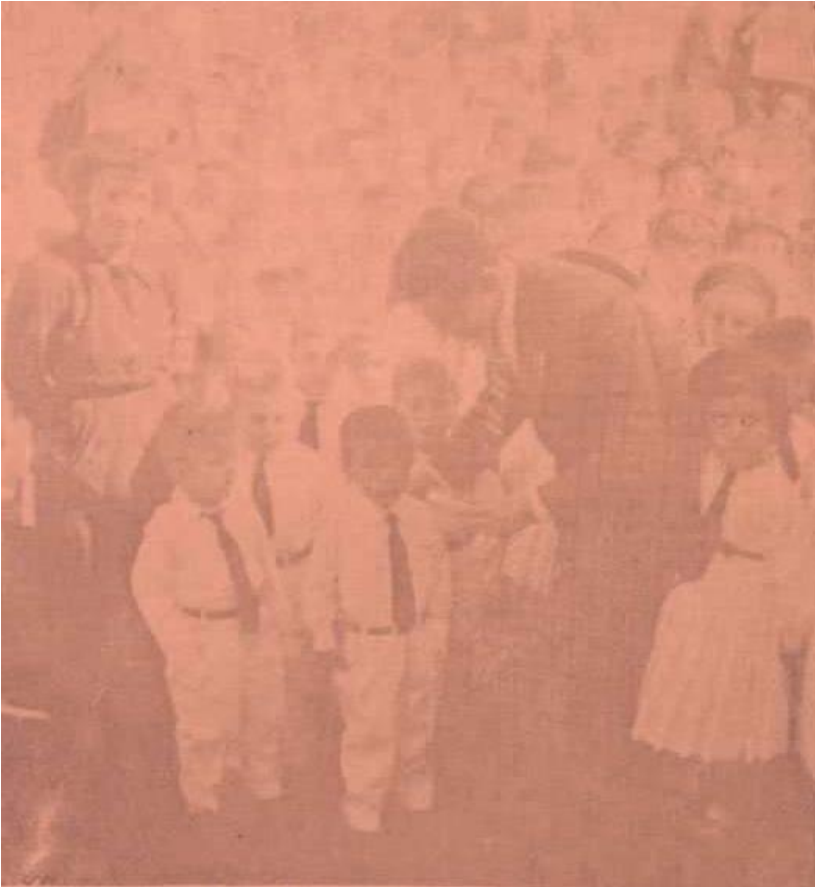
³³ “Movimento criado em fevereiro de 1932 com o objetivo de “lutar para apagar a mancha vergonhosa do analfabetismo, que degrada e avilta o Brasil”. Foi reconhecida como entidade pública em 15 de agosto de 1932, pelo Decreto nº 21.713. A Cruzada Nacional de Educação constituiu mais uma tentativa de estender a educação a toda a população do país, ideia que vinha sendo defendida desde a década de 1920. Para seus organizadores e participantes — oriundos principalmente das forças armadas, dos setores agrários, industriais, comerciais e de profissionais liberais — o combate ao analfabetismo representava uma verdadeira campanha de salvação pública. Nas décadas que se seguiram à sua criação, a Cruzada desenvolveu intensa propaganda em favor da difusão do ensino e dedicou-se à instalação de escolas para adultos e crianças, mantidas com as contribuições de seus associados. Seu projeto filantrópico e humanitarista recebeu entretanto severas críticas de alguns educadores, contrários à visão de que o analfabetismo é responsável por todos os problemas da sociedade” (FGV – CPDOC, 2018. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/cruzada-nacional-de-educacao>).

Conforme argumenta Santos (2018, p. 7) quanto às capas dos cadernos escolares:

A variedade de capas dos cadernos ou as alterações que a elas são aplicadas permitem o diálogo com as ponderações de Peixoto (2004, p. 275), segundo as quais, a capa torna possível “[...] uma visão dos valores sociais que a escola desejava inculcar nos alunos. [...] Ao longo do tempo, os cadernos variam quanto ao tamanho, forma de encadernação, conteúdo. Os do início do século se pautam, geralmente, pela sobriedade”.

A CAND ainda organizou uma cooperativa de venda de produtos baseada no Decreto-Lei 3.059, que indicou no Art. 9º “Os colonos serão reunidos em cooperativas de produção, venda e consumo” (BRASIL, 1941, art. 9º). Foram identificados vários pedidos e comprovantes de colonos que gostariam de ingressar como membros na cooperativa, pois esta trazia vários benefícios aos agricultores. No início da década de 1950, devido à intensa demanda educacional para os filhos dos cooperados da colônia, a administração construiu uma escola próxima à cooperativa intitulada Escola Rural do Armazém, destinada a educar os filhos dos colonos. Na figura 65 é retratado um momento dos alunos desta escola em 1959. Chama a atenção o traje das crianças, muito bem cuidado, semelhante a um uniforme de gala. Talvez a imagem tenha sido capturada num momento solene.

Figura 65 - Escola Rural do Armazém – 1959 - Cooperativa



Fonte: MOREIRA, 1990, p. 86.

O Decreto-Lei 3.059 de orientação as Colônias e Núcleos Coloniais especificou dois tipos de educação que seriam oferecidas nas Colônias instaladas: a) a educação primária para todas as crianças em idade escolar e b) Na sede da colônia será fundado um aprendizado agrícola destinado a ministrar aos filhos dos colonos instrução rural adequada, dotado de oficinas para trabalhos de ferro, madeira, couro, etc., onde os colonos e seus filhos farão aprendizagem desses misteres necessários ao homem rural (BRASIL, 1941, art. 6º). Ou seja, a primeira seria uma educação básica geral, enquanto a segunda teria uma finalidade profissionalizante.

Dentro da normatização do Decreto-Lei, o Jornal “A Noite”, de 23 de setembro de 1953, traz em matéria que a administração da CAND estava:

[...] cogitando, ainda, de organizar uma escola de iniciação agrícola, por meio da qual os jovens de mais idade irão aprender o manejo de máquinas agrícolas, visando um plano de melhor aproveitamento das terras que são, repito, de melhor qualidade. E a racionalização da agricultura ou mecanização, como se diz mais modernamente, que irá transformar o panorama de produção daquela região quase desconhecida do país. (A NOITE, 23 set., 1953, p. 7).

Segundo consta, o objetivo da Colônia no que se referia ao ensino ia além do simples “ler, escrever e contar”, mas também previa formar mão-de-obra e preparar os sujeitos para o trabalho com a terra, oferecendo meios modernos para este fim, de forma a produzir mais e melhor em menor tempo. Esse investimento movimentaria o mercado e o país. Fica evidente que na CAND a educação cumpriu o papel educativo, pois as crianças eram alfabetizadas, houve a expansão da escola e a sua institucionalização. E de acordo com alguns discursos, a escolarização da população também contribuiu para a movimentação do mercado e mecanização da agricultura de Dourados.

3.3 A DIVERSIDADE RELIGIOSA E CULTURAL NA CAND: RELAÇÕES POLÍTICAS-SOCIAIS E PEDAGÓGICAS

Mediante a documentação consultada, é perceptível a diversidade religiosa e cultural na CAND. Desta forma, sugere que o indivíduo passou a modificar o lugar pela sua força de trabalho e também pela constituição de uma identidade carregada de valores, cultura e religiosidade, que acabaram por influenciar também a forma com que se constituiu a escola, operando nesta íntima relação com o lugar. Estas diferentes formas culturais e valores inerentes que constituíram as relações sociais na Colônia nem sempre operaram de forma harmônica. Porém, os diferentes olhares lançados a estas, seja pelos sujeitos ou pelo Estado e seus governantes, refletem a construção da identidade dos sujeitos e também a caracterização de definições políticas-pedagógicas componentes do ruralismo.

O Ofício 88, de 20 de março de 1951, enviado pelo administrador da CAND ao Diretor da Divisão de Terras e Colonização declarou que:

“Há na Colônia as seguintes seitas protestantes: adventista, batista e presbiteriana” (CAND, 20 mar., 1951, s/p). A preocupação presente no relatório era a ampliação de religiões no território da Colônia, já que o administrador declarava ser defensor do catolicismo como religião oficial da Colônia. Assim, se “[...] cada uma desejará possuir seu templo próprio e uma parte da área reservada da Colônia, especificamente para construção de um templo, abrirá o precedente e estaremos estimulando a prática de várias seitas, simultaneamente com a assistência oficial do catolicismo” (CAND, 20 mar., 1951, s/p). A aceitação e difusão, por parte do administrador, das diferentes religiões, acarretaria em divergências com a igreja católica. Foi o que ocorreu na CAND.

Pela análise do “Levantamento Estatístico” feitos às famílias pela administração da CAND (1956-1959), foi perceptível a diversidade das manifestações religiosas, sendo categorizadas 13 delas com representantes dentro da Colônia. Apesar da maioria dos colonos terem se declarado católicos e da igreja católica ter sido uma forte influência educacional no lugar, outras religiões e culturas também se organizaram educacionalmente. É o caso das escolas evangélicas da Assembléia de Deus e das culturas japonesa e italiana. Segundo Silva (2015, p. 108) “[...] a religião foi a primeira similaridade cultural que uniu os moradores na área da colônia”, referindo-se à instalação de uma capela católica na Zona do Triunfo, que remetia ao município de Triunfo, no Rio Grande do Sul.

Segundo a memorialista Regina Heloíza T. Moreira, em seu livro “*Memória fotográfica de Dourados*”, “[...] o papel da religião, como elemento que ditava valores e costumes, foi muito grande, ao lado do da família e do da escola”, defendendo que, “[...] o padre e o pastor iam muito além de seu trabalho religioso, daí derivando sua importância na vida do Município. Eram figuras presentes, atuando para modificar a vida da cidade” (MOREIRA, 1990, p. 153). Estas influências perpassavam as esferas religiosas, os acordos políticos e os projetos sociais de Dourados e se materializaram no pedagógico, ou seja, na construção e mantimento de escolas que visavam disseminar, também, ensinamentos religiosos.

Cada religião buscou organizar sua forma de inculcação e disseminação de valores. Primeiro, foram materializados na construção de igrejas e nas orientações aos sujeitos em forma de catequese e assistência social. Posteriormente, na construção e mantimento de escolas primárias e ginásiais.

A relação entre a Igreja Católica e a Colônia foi além dos princípios nacionais, mas se materializava em um apoio recíproco. Pelo “Levantamento Estatístico” da Colônia identificamos que algumas igrejas funcionavam nas casas dos colonos, mas a maioria estava situada

à mesma distância que a escola em relação às moradias dos colonos. Isso sugere que as instituições religiosas eram próximas e formavam um núcleo central, ou quiçá que também funcionassem escola e igreja num mesmo prédio.

Segundo Santos (2007, p. 49) a atuação da Igreja Evangélica ganhou destaque na sociedade douradense a partir de 1920. Dentre os trabalhos realizados, “a criação da *Associação Evangélica de Catequese dos Índios*” era um exemplo da ação evangélica. A instituição trabalhava na Reserva Indígena de Dourados, tendo sido criada em 1917 pelo Serviço de Proteção ao Índio. Estas obras se caracterizavam em: em escola, orfanato e atendimento médico-hospitalar. Porém, essa influência tomou dimensões mais amplas quando passou a investir em obras sociais destinadas à população não índia: “Em 1939 foi criada a escola Erasmo Braga e, em 1946 era inaugurado o Hospital Evangélico” (SANTOS, 2007, p. 49). Segundo o jornal “O Progresso” de 12 de agosto de 1956 em matéria: “*Escola Evangélica Assembleia de Deus*”, “[...] já se encontra em funcionamento uma nova escola primária, nesta cidade, fundada por iniciativa particular. Trata-se da Escola Evangélica Assembleia de Deus [...]” (O PROGRESSO, 12 ago., 1956, p. 4).

Conforme os dados estatísticos apresentados anteriormente, a Colônia contava com uma porcentagem de colonos caracterizados como Protestantes, o que também contribuiu para a expansão desta orientação religiosa dentro da Colônia. Não foram levantados dados sobre desavenças entre católicos e protestantes, porém se sabe que cada qual lutava pela expansão de sua religiosidade e consagração de seus objetivos, fossem eles sociais, religiosos ou políticos.

A igreja Presbiteriana também contribuiu na formação pedagógica do homem douradense, com a Escola Erasmo Braga. Por sua vez, os Espíritas do “Centro Espírita Amor e Caridade”, enviaram um requerimento, em janeiro de 1952, “[...] solicitando aforamento de um lote” (O PROGRESSO, 12 ago., 1956, p. 4), para possível construção do centro. Na mesma matéria do jornal “O Progresso”, a igreja Adventista do Sétimo Dia pedia “[...] um auxílio de Cr\$ 5.000,00 para a construção de uma escola no terreno que já adquiriu, na Vila Planalto” (O PROGRESSO, 12 ago., 1956, p. 4).

Vemos, então, que houve a construção de relações entre as instituições com finalidade religiosa e o setor educacional, visto pelos distintos grupos religiosos como importantes para o projeto de formação humana que vislumbravam.

3.3.1 Relação entre a CAND e a Igreja Católica

A Relação entre a CAND e a Igreja Católica é observada no Ofício 88 de 20 de março de 1951, que tratou do “Requerimento da Congregação Batista”, onde o administrador Tácito Page declarou apoio à ordem dos franciscanos: “[...] dou assistência continua ao catolicismo e mantendo correspondência com o estimado Bispo D. Orlando Chaves, sou apenas constante com os meus princípios e fundamentalmente democrata no respeito à maioria” (CAND, 20 mar., 1951, s/p). Correspondências entre o Bispo e o Administrador foram localizadas e representam este laço cristão. Ao se referir “à maioria”, o administrador da Colônia ignora as demais religiosidades, impondo uma relação cognocível e política entre Estado e Igreja Católica que ultrapassava os limites da Colônia, mas que era característica nacional.

Segundo a documentação levantada, a Igreja Católica, representada pela Diocese de Corumbá de Dourado – Mato Grosso, instalou a Paróquia Nossa Senhora da Glória nos limites da CAND. Em 1955, a paróquia então representada pelo Padre José Daniel, requereu em 19 de julho à administração da Colônia uma área de 100x100m “para as obras sociais que se acharem localizadas no referido local, como igrejas, escolas etc.” (CAND, 12 jun., 1956, p. 1), sendo que a administração concedeu a área para o fim indicado. O lote concedido à paróquia fora invadido pela família do Sr. Frutuoso Alves Figueiredo, sendo que este pediu autorização à administração para a venda do referido lote para o Sr. Elço Carlos, informando no Requerimento de 4 de maio de 1956, que “[...] o concessionário se vendo forçado sempre pelo referido pároco [...] o novo concessionário [...] se viu nas mesmas condições do seu antecessor”, a solução foi negociar com o Sr. Elço Carlos, para o mesmo vende-se seu lote e entregasse as obras sociais, mesmo que foi considerado como “[...] legítimo possessor do lote, estando como seu processo em dia” (CAND, 12 jun., 1956, p. 2).

Em ofício timbrado da Paróquia Nossa Senhora da Glória – Diocese de Corumbá, de 25 de fevereiro de 1956, ao Presidente do Instituto Nacional de Imigração e Colonização, o Padre José Daniel pedia agilizar a doação do lote prometido pelo administrador da colônia em 1954. O padre indicava que a área prometida “[...] nunca foi marcada e pelo contrário, não deixaram reserva nenhuma, sendo que me obriguei a mendigar terra de particulares” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 1). O padre se referia aos limites da segunda zona, pois a igreja e uma escola funcionavam na sub-sede do Núcleo Colonial O padre esclarece que “[...] como, porém, a administração tinha

construído um prédio nessa reserva, para a escola e não tendo a criança um pátio para os recreios, vendo a necessidade, requeri um hectare de terra para o benefício público”, informando que “vários invasores construíram casas em redor”, se referindo à escola (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 1). E por esta razão, algumas medidas foram identificadas nos registros, como assinala a fala do padre: “quando vi que até o prédio da escola seria invadido, tive que agir até com a polícia, para resolver a dita área” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 1).

Estas condições de invasão e da administração da Colônia foram descritas no ofício de 25 de fevereiro de 1956, assinado pelo padre José Daniel, indicando que “[...] a maior dificuldade dessa Colônia é que as terras não tem as garantias jurídicas da posse. Nos papéis elas são de fulano, mas na realidade, são dos 3 a 4 invasores, que aí estão e só saem a bala” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 1). Desta forma, o padre estabeleceu dez propostas para a melhoria da Colônia, sendo elas: “1- É um grande mal, para a colônia, ser dirigida por um administrador, que mora no Rio. É preciso que ele more dentro da Colônia, para sentir a necessidade do povo” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 1). Esta questão, chama atenção para que o administrador acompanhasse o andamento da colônia, ou seja, isso só seria possível morando nela. O segundo ponto destacado pelo padre destacava “2- A grande porcentagem de comunistas e revoltosos, dessa colônia, procede dos ventos que espalharam e por isso agora se colhem tempestades” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 1). Indicava ainda, que o decreto da Colônia prometia o que “não puderam realizar” e ainda, o povo se iludia nas promessas e por isso ocorria o descontentamento. Assim, indicava que “3- É preciso, por isso que o Instituto fale claramente o que pode fazer e o que promete fazer. O que não puder fazer, seja entregue a quem tem direito, isto é ao Estado ou ao município” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 1). Desta forma, o padre indicava a prerrogativa do olhar voltado a terra, defendendo a indignação do colono “4- O que é necessário nesta colônia é a legalização das terras. É evidente que as verbas não chegam, se por 12 anos a administração se envolve em “enguiços” de lotes” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 1). Afirma, que existe muita burocracia e formalidades na entrega dos títulos definitivos e por isso existia a invasão, indicando “Aqui é um clamor só: Emancipação – Libertação”. Este afirmativa do padre pode ser observada em outros documentos, em que colono solicitava a administração o título de terra, esta era uma luta

travada pelo colono e firmada pela igreja. Ainda nas palavras do padre Daniel,

Se a Administração fizesse só isso a legalização das terras e a oficialização dos Patrimônios o povo estaria mais contente. Todo o resto, nós faríamos. Mas como podemos fazer algo, se não sabemos onde passa tal estrada, onde será fundada tal Vila, a sede da Colônia? Repito: aqui só se grita – LEGALIZAÇÃO DAS TERRAS. Só depois que as terras forem legalizadas é que entrará o capital. Senão isso será sempre uma colônia de indigentes, que só prejudicarão à agricultura, do que favorece-la. (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 1).

Para tanto, o padre Daniel ainda indicou que com a legalização das terras “5- [...] terminam as explorações de lotes e a invasão. Pode-se dizer que isso aqui não é colônia agrícola, mas sim colônia comercial” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 1). Levantou a problemática da invasão dos lotes por não haver fiscalização. Considerava como item fundamental que “6- O povo necessita da formação ética, o que foi esquecida. Dê-se assistência técnica aos agricultores, e se o povo não puder receber do Instituto o resto da assistência social, que o Estado se interesse” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 1). Afirmando que na falta de “7- [...] formação social do povo é que se gerou dentro da colônia a anarquia. Ninguém paga imposto, não há transporte oficializado, não há respeito pelos feriados e domingos” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 2). De forma que afirmavam que: “Isso é nosso e aqui fazemos o que bem queremos”. No 8 item sugere uma nova estrutura “uma nova organização, é inútil derramar bilhões e trilhões de cruzeiros. É preciso que haja um plano preestabelecido e depois executado” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 2).

Sobre a questão do ensino, o padre Daniel, no item 9, é ainda mais persuasivo, indicando dados para o ano de 1956.

Sobre o ensino se o instituto não pode dar, é necessário requerer a outros o direito, porque trata-se de 4.000 crianças em idade escolar. Nem é possível que um professor casado receba a miséria de cr\$ 900,00 mensais. Sobre saúde, morrem 10 crianças por semana. É impossível não sentir

compaixão por tanta miséria. E no entanto nas grandes cidades há assistência social para tudo, só o interior é que está esquecido. (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 2).

Ao finalizar as indicações, frisa, no item 10, que procura auxiliares para levar a frente a obra e que “nota-se perfeitamente que dentro da colônia procurou-se prescindir da igreja, quando é ela a grande civilizadora dos séculos. Aqui mesmo foi ela que salvou a situação” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 2). Afirmando que se houvesse uma colaboração mais eficiente a igreja poderia fazer muito mais: “poderíamos fazer congressos rurais, distribuir enfermeiras ambulantes para explicar e ensinar higiene etc. às famílias. Tudo isso a própria igreja faria, mas ao menos dê-se-lhe um palmo de terra, onde possa se estabelecer” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 2).

O padre ainda informou que, no ano de 1956, a igreja fez grande assistência social “[...] distribuindo remédios, folhetos explicativos, conferências sobre alimentação das crianças, conferência sobre plantações etc.”, sendo que desta forma o padre entendia que a igreja estava atuante na sua tarefa “[...] nunca desmentida pelos séculos”, colocando-se à disposição para “[...] uma informação imparcial, apolítica, porque ninguém mais que eu esta credenciado para isso, porque vivo com o povo e vejo suas necessidades” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 25 fev., 1956, p. 2).

As afirmativas do padre se caracterizam pela perspectiva de que devido à miscigenação e à diversidade religiosa, a igreja católica estaria perdendo espaço dentro da Colônia, o que não traria bons resultados ao projeto religioso. Conforme Santos (2007, p. 45), o Estado e o poder eclesiástico se articularam com vistas à promoção da ordem. Ordem esta declarada nos ideais do Estado Novo, amparada pelo escopo de progresso. Desta forma, “a Igreja foi conclamada a exercer a tarefa de controle social e, valeu-se da oportunidade para demonstrar sua força frente às massas”.

Ponciano (2006, p. 146) ressalta a atenção dada pelo Estado à localização geográfica da Colônia, por se tratar de uma área de fronteira, indicando que os projetos de expansão da fronteira agrícola estavam em sintonia com a proposta da “Neocristandade”, que era “[...] expandir a fé católica e crescer enquanto instituição”. E esta buscaria também combater os ideais do “[...] comunismo e o protestantismo, e apoiar-se na estrutura laica para levar conforto espiritual/católico às camadas menos favorecidas da sociedade” (PONCIANO, 2006, p. 146).

Nesta questão, o autor verifica que o processo de criação da CAND em Dourados foi marcado por uma estreita “[...] relação de cordialidade com a Igreja Católica” (PONCIANO, 2006, p. 145). Assim, sugere que esta instituição esteve presente na colônia desde o início dos anos 1940, uma vez que a presença da igreja católica foi percebida pelos aspectos de: a) localização da Igreja na sede da Colônia (Vila São Pedro); b) pela construção da Paróquia de São Pedro Apóstolo – responsabilidade do Estado; c) pela presença constante, no cotidiano dos migrantes, dos padres franciscanos e Palotinos (PONCIANO, 2006, p. 145). Porém, o papel da igreja na Colônia não se resumiu apenas à atuação religiosa. Segundo o padre José Daniel, a igreja deu assistência social aos migrantes no início da colonização. Em relatório, o padre identifica os trabalhos realizados pela igreja na colônia: 1) Mantém duas paróquias com sacerdotes que moram com o povo; 2) Construiu 9 (nove) igrejas filiais; 3) Abriu sete cemitérios; 4) Fundou o patrimônio de Bocajá; 5) Mantém um hospital, na primeira zona e trouxe um Posto de Saúde na segunda zona; 6) Distribuiu inúmeros volumes de remédios gratuitos; 7) Entregou folhetos sobre higiene e boa alimentação; 8) Mantém cursos permanentes e conferências sobre o bom aproveitamento das terras e do bom cultivo das lavouras; 9.) Dá assistência religiosa a todas as escolas públicas; 10) Mantém o “instituto Espírito Santo” como escola profissional de Artes e Ofícios, para aprendizes; 11) Sustenta uma escola particular. Irmãs da Caridade (PONCIANO, 2006, p. 146). Neste sentido, “[...] Percebe-se [...] que a participação da Igreja foi além das questões meramente religiosas, ultrapassando as preocupações com a fé. Assim, o sentido de mundo cristão neste contexto constitui-se a partir de uma Igreja ocupando o espaço social próprio do Estado” (PONCIANO, 2006, p. 146).

Santos (2007, p. 48) identifica que a “Igreja conserva a tradição aproximando seus projetos aos projetos oficiais do Estado”. A expansão dos trabalhos religiosos da igreja católica foi realizada pelos padres Franciscanos, Palotinos e Salesianos, que se estabeleceram na região de Dourados nas décadas de 1940 e 1950. Segundo Santos (2007), os padres franciscanos iniciaram seus trabalhos em 1941, primeiramente sob um ponto de vista catequético das populações indígenas e, posteriormente, na década de 1950, passaram a se dedicar à população dos colonos: “A criação de escolas, a assistência social e a orientação técnica para o trabalho com a terra são elementos que caracterizaram a atuação dos franciscanos entre os colonos” (SANTOS, 2007, p. 50). Foi a partir de 1954 que a ordem dos Palotinos chegou a Dourados, quando os trabalhos de distribuição de terras da CAND já estavam bem adiantados e, segundo Santos (2007, p. 51) “[...] o padre José Daniel foi o primeiro padre

Palotinos a chegar a Mato Grosso”. Ele se estabeleceu em Vila São Pedro e “[...] foi convidado pelo administrador da colônia a se estabelecer na região que aguardava novas demarcações de terras” (SANTOS, 2007, p. 52). Outrossim, “Na década de 1950, quando os padres salesianos chegaram à região e assumiram os trabalhos na paróquia São Pedro, os Palotinos já tinham de fato organizado seus trabalhos na segunda zona da Colônia” (SANTOS, 2007, p. 52). Ou seja, de modo geral, “A criação de instituições de ensino e a participação em outras ações de cunho social são elementos que caracterizaram de maneira geral a presença desses segmentos representativos da Igreja Católica” (SANTOS, 2007, p. 53).

Santos (2007, p. 55) sugere que “[...] havia interesses em fortalecer a influência da Igreja junto aos órgãos oficiais da Colônia”. Neste contexto, o autor pontua que a presença dos protestantes causava certo incômodo às lideranças católicas, visto um fragmento expresso no histórico da paróquia Nossa Senhora de Fátima: “Vila Brasil acha-se infestada de seitas protestantes, motivo porque o trabalho religioso se torna difícil. As principais são: Batista, presbiteriana, Assembleia de Deus, Adventista do 7º dia, Avivamento Bíblico, congregação Cristã do Brasil, espíritas etc.” (SANTOS, 2007, p. 55). Outros elementos podem identificar uma cumplicidade entre o Estado, representado pela colônia, e a igreja católica, como a utilização de uma cruz para demarcação da Colônia³⁴.

A carta de 26 de outubro de 1955, direcionada a Alunbraz da Rocha, funcionário do Ministério da Agricultura pelo Padre José Daniel, indica que “[...] o comunismo não é repellido só com a pregação, mas com a assistência social ao pobre e com leis que garantam a ordem”, acrescentando, ainda, que “Essa colônia não é agrícola, mas anárquica: todos mandam, todos compram e vendem terras” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 26 out., 1956, p. 1). Denuncia que a colônia não tem recebido verba, que a situação estava desesperadora. Os professores estavam com seis meses de salários atrasados. Então: “É preciso dar força ao administrador, legalizar as terras, emancipar a primeira zona, explorar as fontes de riqueza dessas terras. [...] dar assistência técnica ao agricultor, assistência escolar, médica, higiênica” (PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA, 26 out., 1956, p. 1).

O Ofício número 200 de 27 de junho de 1950, do administrador da colônia ao prefeito de Dourados – Antônio de Carvalho, convidou-o, juntamente com a população de Dourados, para “[...] tomar parte nos

³⁴ O marco ainda pode ser observado no Museu da Colônia Agrícola Nacional de Dourados.

festejos comemorativos da inauguração da primeira igreja católica construída na área da colônia [...] que se realizarão durante o dia e a noite de São Pedro, padroeiro da Igreja” (CAND, 27 jun., 1950).

3.4 A DIVERSIDADE CULTURAL COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO: AS ESCOLAS E AS FESTIVIDADES

Observamos que, mediante a migração e a imigração de colonos que se assentaram na CAND, foram trazidas cultura, técnicas e experiências de vida e que se caracterizaram na forma como compreendiam o lugar, lutavam por ele e o modificavam. Mesmo que os documentos normatizadores abolissem quaisquer manifestações que não fossem nacionais, na CAND, elas foram localizadas. Aos poucos, os colonos passaram a constituir o lugar a partir delas, o caracterizando como singular. O que influenciou no modo em que foi organizada a escola e a sua finalidade educativa.

3.4.1 A Escola Rural para os migrantes italianos

Como frisado anteriormente, diversos povoados se desenvolveram na colônia CAND, estes agrupados por semelhanças e diferenças, que passaram a se organizar em comunidade e lutar por objetivos comuns. Foi o caso dos migrantes italianos, na década de 1950, que uma vez adquirido seus lotes, passaram a defender suas comunidades, também exigindo políticas públicas e benfeitorias.

As evidências apontam para um movimento popular em prol da construção de uma escola específica para a “Zona dos Italianos”, que atendesse os alunos dali provenientes. A figura 66 identifica a escola e as amarrações políticas.

Figura 66 - Escolas Rural Mista Colônia dos Italianos - CAND



Fontes: SILVA, 2015, p. 137; O PROGRESSO, 12 ago. 1956, p. 4).

A construção da escola foi conduzidas por políticos que se comprometeram em uma rede de “troca de favores” a sanar a necessidade destes sujeitos. Segundo o Jonal “O Progresso” de 12 de agosto de 1956, para cumprir uma promessa de campanha eleitoral do Senhor Ruy Gomes “[...] vem de providenciar a construção de uma escola rural, no lugar denominado Italianos, no Núcleo Colonial de Dourados” (O PROGRESSO, 12 ago., 1956, p. 4), sendo esta financiada pela colônia e ainda recebendo auxílio do Governo Estadual.

A matéria do jornal “O Progresso”, apresentada na figura 66, sugere um engendramento de questões políticas e financiamentos que materializariam o projeto defendido pelo Sr. Ruy Gomes. Os poderes, a Colônia (representada pela União) e o Governo Estadual, contribuíram para que este projeto fosse então findado e favoreceu a educação dos filhos dos italianos. A figura destaca também a arquitetura da escola contruída, que não fugia aos padrões da época.

Sobre as escolas étnicas, Santos (2010, p. 93) aprofunda que “as escolas constituíam espaços vistos como local privilegiado da elaboração de conteúdos étnicos”. Também o autor considera elementos importantes sobre a identidade étnica afirmando que “o projeto de abrasileiramento foi efetivado em comunidades onde a imigração produzia culturas de uma identidade étnica que parecia pouco brasileira aos olhos governistas” (SANTOS, 2010, p. 93). Apesar das escolas se constituírem em instituições localizadas em comunidades com específica etnicidade, não podemos afirmar que o ensino nas escola era feito na língua vernácula. Porém, a expressão consolidada em uma comunidade declarada “Colônia

Italiana” e a escola “Escolas Rural Mista Colônia dos Italianos” sugeria a aproximação a sua etnicidade e defesa de seus elementos culturais.

3.4.2 A Escola Rural para os migrantes Japoneses

Semelhante à constituição da comunidade dos italianos e descendentes, a CAND também recebeu outros grupos que formaram um agrupamento e constituíram sua identidade. É o caso dos japoneses e sua descendência, localizados na “Linha dos Japoneses”, quadra 85 da CAND. Estas famílias foram identificadas mediante o contrato firmado com o a colônia. Dentre as primeiras famílias japonesas que chegaram a colônia estavam os liderados por Bumji Kakimoto, Yoshio Nakamishi, Sumiharei Camaki, Yukio Meiyashita e Camijirio Heroi, dentre outros. Cada família recebeu um lote para o trabalho.

Segundo Menezes (2011, p. 5), “a CAND proporcionou não só o desenvolvimento demográfico e econômico da região, mas também cultural”, pois milhares de migrantes brasileiros se deslocaram de diferentes regiões do país e também “[...] um número significativo de imigrantes, dentre os quais, os mais relevantes foram os japoneses, que aqui se fixaram em torno de um objetivo comum - o trabalho com a terra”. Nesse sentido, cada grupo contribuiu no sentido de enriquecimento cultural da região (MENEZES, 2011, p. 05).

Para tanto, segundo o Decreto-lei 3.059/41, as colônias estavam “[...] destinadas a receber e fixar, como proprietários rurais, cidadãos brasileiros reconhecidamente pobres que revelem aptidão para os trabalhos agrícolas e, excepcionalmente, agricultores qualificados estrangeiros”. Embora o texto do Decreto-Lei considere “excepcionalmente” estrangeiros, muitos deles se localizaram na colônia. Cabe frisar a questão dos japoneses que, segundo Menezes (2012, p. 43-4) ao analisar o telegrama enviado à colônia em 1954, registra a vinda de 62 famílias japonesas na CAND: “[...] As fontes indicam que muitos destes japoneses vieram diretamente do Japão para o SMT” . Ademais, “De fato, a grande maioria dos japoneses presentes na CAND se dedicou à agricultura, principalmente ao cultivo do café. Além destes houve muitos colonos de outras nacionalidades, como italianos, alemães, portugueses, além de paraguaios, já fixados anteriormente nesta região” (MENEZES, 2012, p. 43-44).

Segundo o “Jornal de Dourados”, em matéria publicada, se considera que a imigração japonesa para a região da Grande Dourados começou em 1952, “[...] quando o navio Ruys atracou no Porto de Santos com 22 famílias, num total de 112 pessoas, que vieram para o Brasil

especificamente para se estabelecerem na então Cand [...]”; assim, parte destas famílias “[...] se instalou nos lotes sociais da Cand e contribuíram para a formação da Colônia Matsubara e da Colônia Curupay” (DOURANEWS, 24 de abr., 2014). Os imigrantes japoneses representavam trabalhadores qualificados, já que conheciam técnicas para o trabalho e cultivo da terra, o que talvez facilitou com que fossem aceitos nas terras.

A figura 67 trata de um resumo mensal da “Escola da 3ª Linha (Japoneses)” que se localizavam na 2ª zona da colônia. Este indica o atendimento educacional em número respectivo de alunos, sendo: 1º ano – 25 (vinte cinco) alunos, 2º ano – 33 (trinta e três) alunos e 3º ano - 12 (doze) alunos, em um total de 70 (setenta) alunos. A professora era Cremilda Xavier Thiry, que também era a inspetora escolar da CAND.

Figura 67 - Resumo Mensal da Escola da 3ª Linha (Japoneses) – 2ª zona CAND

INSTITUTO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO
N.º C. E. C. O. COLONIAL DE DOURADOS

Escola da 3ª linha (Japoneses) 2ª Zona.

RESUMO MENSAL

| | 3.º ano | 2.º ano | 1.º ano |
|----------------------------------|---------|---------|---------|
| Matrícula geral | 12 | 33 | 25 |
| Vieram do mês anterior | 0 | 0 | 0 |
| Matrículas no mês | 12 | 33 | 25 |
| Eliminados | 0 | 0 | 0 |
| Passam para o mês seguinte | 12 | 33 | 25 |
| Compercimentos | 2.88 | 7.2 | 600 |
| Faltas | 0 | 0 | 0 |
| Dias letivos | 24 | 24 | 24 |
| Frequência média | 100% | 100% | 100% |
| Porcentagem de frequência | 100% | 100% | 100% |
| Faltas do professor | 0 | 0 | 0 |

Professor : Cremilda Xavier Thiry
Inspetor Escolar Cremilda Xavier Thiry

VISTO :
Stavros
ADMINISTRADOR DO N. C. D.

2689-4

Fonte: Arquivo Público de Mato Grosso do Sul, 2017.

Segundo Menezes (2012, p. 45), não se sabe ao certo os reais motivos da presença dos japoneses no Mato Grosso, porém afirma que os mesmos tiveram uma acolhida especial. Em seus estudos, Menezes (2012, p. 45), aponta Inagaki, que ao estudar os japoneses em Dourados, indica uma aproximação política de Vargas e a pessoa de Matsubara (influência política do Japão no período) que teria conduzido a vinda de japoneses ao Brasil. Assim, após ter ajudado na eleição de Getúlio Vargas para presidente em 1950 e com a vitória “Vargas teria permitido que Matsubara trouxesse do Japão para o Brasil, 4.000 famílias” (MENEZES, 2002, p. 54). Estes migrantes se fixaram nas terras da CAND, usufruindo da terra para a agricultura e ali estabelecendo sua morada e relação com o lugar.

3.4.3 Os indígenas

O relatório enviado a Jorge Coutinho, administrador da CAND, em 4 de outubro de 1949, retratou características sobre os indígenas que residiam na área destinada à colônia. A princípio, estes seriam transferidos para outra reserva. Assim, o relatório insistia que: “[...] estivemos em visita a V. S. na Colônia Agrícola Nacional de Dourados, quando tivemos oportunidade de traçar impressões sobre as relações da CAND com os índios amadores no Panamby na área reservada para a colônia” (CAND, 4 out., 1949, p. 1). Para minimizar as problemáticas com os referidos indígenas que ainda resistiam à saída do lugar “[...] ficou resolvido então, que os índios que desejassem permanecer na área da Colônia seriam considerados colonos” (CAND, 4 out., 1949, p. 1), para os que desejassem seriam localizados entre a Barra do Panamby e o Rio, numa área de 500 hectares. O relatório 498 ainda sugere que zela pelo bem-estar dos indígenas e “[...] faria todo o empenho para resolver qualquer dificuldade que aparecerem entre a CAND e os índios” (CAND, 4 out., 1949, p. 2).

Esta situação não se deu de forma harmônica, como apontou Vietta³⁵ (2007), os índios resistiram e não aceitaram sair de suas terras,

³⁵ O trabalho de Katya Vietta (2007) intitulado: “*História sobre terras e xamãs Kaiowa: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowa de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e Paraguai*”, retrata o processo de conflito entre os indígenas, administração da CAND e colonos. No que se refere à diminuição das reservas e à “tomada” das terras pela CAND, os conflitos não

sendo assim o conflito com administração da CAND e colonos assentados nas terras foi eminente. Esta problemática se assenta na materialização da “Marcha para o Oeste brasileira” consolidando a ocupação dos “vazios demográficos” considerando as terras produtivas, que para o Estado seriam o fator crucial para alavancar a economia e o progresso do país. Uma consolidação do capitalismo na organização produtiva.

Segundo Menezes (2012, p. 36), “no momento da implantação da colônia os índios deste espaço estavam sendo transferidos para uma reserva, o PI Francisco Horta. Muitos indígenas mostraram resistência a esta inferência ao seu espaço “[...] principalmente os da região do Panamby, mostraram grandes resistências em deixar suas terras, o que ocasionou uma situação complexa, polêmica e delicada [...]” (MENEZES, 2012, p. 36)”. Embora já existissem os indígenas localizados no espaço, os programas incidiram no processo de colonização e assentamento da referida área pelos migrantes, que vieram de diferentes regiões do país e também do mundo. E foram por meio dos migrantes que “[...] as transformações mais intensas, como a derrubada da vegetação se deu com a presença deste na condição de colono ou pequeno produtor” (MENEZES, 2012, p. 36). Segundo Menezes (2012, p. 36), mesmo que a implantação da colônia tenha se dado em terras indígenas, “[...] a colonização empreendida pela política da Marcha não considerou a cultura local e nem os povos existentes nestes espaços”.

Ainda de acordo com Menezes (2012, p. 36), “[...] se por um lado os índios tiveram suas terras invadidas, o que, aliás, é inquestionável, por outro, este jogo de poder teve consequências históricas [...]”. Os colonos que migraram de diferentes regiões do país e também do mundo não imaginavam estarem ocupando terras que já estavam ocupadas pelos indígenas. Para Menezes (2012, p. 36-37) esta questão permite analisar a “[...] constante presença de indígenas, entremeando no espaço outrora seu, juntamente com os novos moradores – os colonos”; e assim, os índios estiveram envolvidos nas atividades da colônia “[...] trabalhando nas derrubadas da mata, na limpeza dos lotes e no início do plantio [...]”.

3.4.4 As festividades cívicas

Mediante análise dos documentos históricos e das matérias dos jornais do período, a instalação das “grandes” colônias agrícolas no Brasil foi impulsionada por um projeto nacionalista desenvolvimentista que

foram resolvidos, sendo que muitos índios perseguidos, principalmente os Kaiowa.

Getúlio Vargas vislumbrava. A nacionalização era um dos principais objetivos do Governo Vargas. Assim, deveria ser alcançado a partir de “[...] vários elementos e argumentos que auxiliassem o Estado nesta consolidação, como a educação e a cultura, para fortalecimento da memória nacional” (MELO, 2009, p. 26). Para tanto, se via na educação uma importante aliada na concretização dos projetos nacionais, bem como uma estratégia para estimular os sujeitos a defender os ideais nacionais. O estímulo ao sentimento patriótico e aos símbolos nacionais predominou no país na década de 1930 e 1940. Uma das formas das instituições escolares participarem deste processo era o Desfile Cívico e a organização da “festa cívica” que girava em torno deste momento.

O ato cívico, além de um evento festivo que envolvia todas as comunidades e a cidade, caracterizava um “amor” à Pátria. Segundo a documentação consultada, os desfiles cívicos eram um marco para a cidade de Dourados e arredores, e movimentavam os alunos provenientes de todas as escolas para o desfile.

Na figura 68, alunos de uma escola da CAND no dia do desfile cívico. Estes se apresentam segurando reproduções da bandeira do Brasil, impressas em papel. Apesar da figura não ter escala de cores, possivelmente a camisa/camiseta branca e o short/calça/saia azul simbolizavam um uniforme padrão. A postura do menino localizado no centro da figura identifica o que havia aprendido referente aquele dia, retratado numa postura corporal inspirada na militarização.

Figura 68 - Desfile cívico



Fonte: PIZZINI, 2018.

Santos (2018, p. 198) analisa os rituais escolares a partir do entendimento enquanto “[...] expressões de parte do coletivo de práticas e políticas que almejaram forjar nas crianças atitudes cívico-patrióticas e discipliná-las para ocupar o tempo, com a utilização da escola primária a serviço de um projeto de nacionalização”; ainda, considera que a escola primária fazia parte deste processo, pois, “[...] deveria assimilar novas orientações quanto às suas práticas, segundo a afirmação de um regime político intimamente vinculado à modernização educacional administrativo-pedagógica [...]” e que ao aos poucos incorporava aspectos do nacionalismo. Este projeto político permeava o cenário nacional, e fora identificado e disseminado como prática na CAND. As festividades cívicas não envolviam somente os alunos mas as comunidades urbanas e rurais que faziam deste momento um espaço de comemoração e socialização de um sentimento cívico.

Visto os elementos supracitados, compatíveis com a discussão sobre um ruralismo, que norteou tanto a organização educacional da CANGO como da CAND, consideramos os fatores vistos no âmbito nacional, regional e local. Embora ambas as colônias tiveram orientações providas do Estado maior, por meios das leis, estas tiveram suas experiências e especificidades de acordo com sua localização, os povos rurais que a habitavam, bem como a organização administrativa de seus responsáveis.

4. A CAND E A CANGO: QUAL RURALISMO?

A Colônia Agrícola Nacional “Dourados”, por seus servidores e colonos, irmanados no mesmo ideal e solidário com todos os trabalhadores da terra, seus patrícios, através da vastidão da pátria, erguem hosanas ao novo ano que se aproxima cheio de promessas. Com olhos fitos na laboriosa classe agrária e nos corações transbordantes de entusiasmos, exaltam a obra grandiosa de colonização nacional na pessoa de seu emérito criador o presidente Getúlio Vargas. Assim, identificados nessa união telúrica de filhos da terra, que a amam porque a tratam carinhosamente com suas mãos calosas. Fazendo-a reverdecer, florir e frutificar, afirmam hoje sua fé no presente e sua esperança no porvir levando a todos a sua vibrante saudação e conclamando-os em um uníssono “sursum cordis”: Vivam os agricultores do Brasil. (O PROGRESSO, 6 jan., 1952, p. 2).

Os votos conclamados no fragmento anterior foram proferidos pelo administrador da CAND Lloyd Ubatuba, de forma a chegar a todos os colonos localizados na Colônia. Evidencia as políticas nacionais, bem como a esperança relacionada ao trabalho com a terra, fazendo-a produzir. Os objetivos delineados pelo projeto nacional teriam sido alcançados. O ruralismo é expresso pelo enaltecimento da condição dos colonos – membros de uma “classe agrária”, sublinhando o trabalho com a terra e o vínculo estabelecido, a “união telúrica de filhos da terra”.

A colonização havia trazido uma promissora organização e modernização para o rural, visível em ambas as Colônias estudadas. Como os efetivos projetos na área econômica, social e política acarretaram também projetos educacionais. O empreendimento colonizador trouxe a institucionalização da escola primária rural no Sudoeste do Paraná, movido pela CANGO, e em Dourados, Mato Grosso, em sintonia com a CAND. Contudo, a formação do sujeito foi produzida com base em visões específicas, que resultaram num projeto de ruralismo de matriz *político* e *pedagógico*, levando-se em conta a constituição de comunidade, as relações entre os sujeitos, suas culturas, filiação religiosa

e a forma com que compreendiam as ações do governo e a elas respondiam, seja implementando como reivindicado.

O presente capítulo busca sistematizar a forma que o ruralismo assumiu nas Colônias CANGO e CAND enquanto *Político e Pedagógico*. Partimos da premissa de que é necessário refletir sobre os elementos que foram significativos para o fomento dos projetos nacionais das grandes colônias agrícolas, estimando de que modo contribuíram para acentuar a visão dos colonos tendo em vista aspectos educacionais. Nossa análise está vinculada a uma tese de que, diante de todos os investimentos na esfera educacional dentro das colônias, foram priorizados elementos políticos e econômicos de base ideológica, resultando na ampliação da visão sobre a escola rural. O ruralismo seria um fator possibilitador da expansão escolar, apropriando-se de elementos de organização comunitária e tomada de consciência em prol do coletivo, lutas pela garantia de direitos e a disseminação de suas culturas.

No primeiro item discutimos a forma do ruralismo, buscando caracterizá-lo como *político e pedagógico* nas colônias CANGO e CAND.

O segundo item discute a organização dos colonos em comunidade, a tomada de consciência política e o processo de luta nas Colônias CANGO e CAND. Defendemos que, por meio destes elementos, os colonos foram movidos a buscarem espaços em diferentes setores, seja no âmbito social, político e econômico, mas principalmente educacional. Utilizamos Nosella e Buffa (2013) com as categorias *Contexto histórico, circunstâncias e o processo evolutivo* para auxílio na discussão e entendimento deste processo, que se caracterizou como elemento fundante para a criação e expansão da escola primária nas colônias CANGO e CAND. Também trata do processo de expansão e institucionalização das escolas primárias, visto os dados qualitativos e quantitativos. Estes dados são expressos em simbiose com o nacional e o específico de cada colônia, a fim de compreender o processo de expansão da escola primária rural, mas também a sua institucionalização neste meio.

O terceiro item discute, à luz das categorias de Nosella e Buffa (2013): “*saberes*” e “*vida escolar*”, a ativa participação dos sujeitos na organização, expansão e institucionalização da escola naquele meio rural. De forma a contribuir desde o levantamento dos alunos, pedido de construção e manutenção da escola por parte da União, passando pela indicação e escolha de professores e a efetiva construção do prédio e instalação do mobiliário necessário, dando sua parcela no acompanhamento e vivência de aspectos curriculares.

A metodologia utilizada foi a retomada dos capítulos anteriores, dialogando com as categorias propostas por Nosella e Buffa (2013) os documentos e os referenciais teóricos eleitos, de forma a refletir sobre essa experiência do ruralismo delineado nas décadas de 1940 a 1950, contemporaneamente ao episódio da instalação de duas grandes colônias agrícolas.

4.1 O RURALISMO ENQUANTO *POLÍTICO E PEDAGÓGICO* NAS COLÔNIAS CAND E CANGO

Após as discussões nos capítulos anteriores, foi possível identificar um tipo de ruralismo que se delineou nas colônias CANGO e CAND. Um ruralismo assentado em questões de cunho *político e pedagógico*, ou seja, um *ruralismo político e pedagógico*. Entendemos que estes dois aspectos do ruralismo levaram à expansão e à institucionalização das escolas rurais nas colônias, definiram características comuns e singulares das escolas primárias e dos sujeitos que habitavam as colônias. O ruralismo expressado enquanto político e pedagógico foi compreendido com base em alguns elementos, como segue.

Como conceito **Político**, expressou dois projetos: a) os de ordem nacional e burocráticos, vinculados às políticas de colonização nacional das áreas rurais, que se destacaram na criação das grandes Colônias; o trabalho e a apropriação das terras transformando-as em “produtivas”; a assistência técnica, médica e educacional almejando progresso, modernidade e civilização; a expansão da escola rural primária de acordo com os ideais modernos e a diminuição quantitativa dos índices de analfabetismo rural; a “fixação do homem ao campo” como política de desinchaço urbano; a proteção da fronteira brasileira e a disseminação dos ideais cívicos. E b) os de ordem particular, caracterizados pelos objetivos dos colonos que refletiu em um contexto de organização comunitária interna às colônias; tomada de consciência e participação nas decisões baseado em seus direitos; reivindicações e lutas; implementação e resistência às imposições sociais e políticas.

Desta forma, constatamos que os ideais políticos envoltos aos projetos da CANGO e da CAND, de ordem nacional, tiveram êxito em sua totalidade, porém, foram permeados singularmente pelos de ordem particular, ou seja, pelos ideais dos colonos ali instalados. Estes apontamentos se tornam cruciais para entendermos como os elementos políticos se manifestaram como princípios para a expansão e institucionalização da escola primária rural na CANGO e na CAND.

Como conceito **Pedagógico**, também foi permeado por dois projetos que apresentaram elementos de expansão e institucionalização da escola primária rural na CANGO e na CAND. O de nível: a) nacional que se caracterizou na oferta da educação primária; auxílio material na construção de escolas e móveis escolares; fornecimentos de materiais pedagógicos básicos (cartilha, tabuada, livro de matrícula, livro de chamada, cadernos de caligrafia, lápis, borracha, cadernos etc.); apropriação de um currículo e modelo pedagógico com viés nacional moderno; aplicação de exames de aprovação/reprovação; acompanhamento das escolas por meio do “resumo mensal” e instituição do cargo de Inspetor Escolar; prova de suficiência para professores; pagamento de salários aos professores. E b) os que se relacionam singularmente aos colonos, como o levantamento dos alunos da comunidade em idade escolar; solicitação à colônia de auxílio material para a construção da escola e mobiliário; a escolha do local, ou até mesmo doação de parte do lote da família para a construção da escola; auxílio coletivo na construção dos prédios; indicação e seleção de professores próprios da comunidade; acompanhamento e aproximação dos conteúdos apreendidos ao lugar; participação das festas escolares; reunião de pais e organização de conselho escolar. Assim, a tomada de consciência política, a organização dos sujeitos em comunidades e a participação efetiva, motivaram os ideais pedagógicos e vice-versa.

Por vez, ficou evidente que o auxílio da administração das colônias, principalmente o material, e o olhar com base nas reivindicações dos colonos, foi fundamental para que as escolas primárias se sustentassem e se firmassem no seio da comunidade enquanto instituições. Porém, o trabalho realizado pelo colono, de mediação destes processos, foi fundamental para a expansão e disseminação de um conhecimento singular, expressado pela apropriação dos sujeitos enquanto coletivo, ou seja, em comunidades.

Desta forma, defendemos que as instituições escolares na CANGO e na CAND assumiram o compromisso com a modernidade e a civilização pautadas nos projetos nacionais, mas também refletiram um ruralismo político e pedagógico onde se localizavam, com base nos interesses dos sujeitos que habitavam o lugar.

Para compreendermos o ruralismo político e pedagógico pautado nas colônias CANGO e CAND retomamos e sistematizamos a partir das categorias de análise de Nosella e Buffa (2013, p. 20) no que se refere ao : *contexto histórico* e *circunstâncias específicas* da criação e instalação da escola; *processo evolutivo*: origens, apogeu e situação atual; *vida escolar*; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento,

implantação, reformas e eventuais descaracterizações; *alunos*: origem social, destino profissional e suas organizações; *professores e administradores*: origem, formação, atuação e organização; *saberes*: currículo, disciplinas, livros didáticos, método e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos: festas, exposições, desfiles. E também, no que se refere a “*criação e implantação da escola*”, “*evolução da escola*” e “*a vida na escola*” (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 69-70).

4.2 A ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS EM COMUNIDADES E A PARTICIPAÇÃO EFETIVA NA CONSTRUÇÃO DE UM RURALISMO POLÍTICO E PEDAGÓGICO NA CANGO E NA CAND: “*CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA*”

Para compreendermos e contextualizarmos as motivações que levaram os colonos a participação na *criação e implantação da escola* (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 69), os autores indicam a análise de fatores como: a situação econômica e social da região em relação a criação das escolas; articulação política e justificativas apresentadas pelos seus propositores.

Sob a luz destes indicativos, torna-se necessário vincular outras categorias elencadas por Nosella e Buffa (2013 p. 20) que darão *corpus* à discussão e entendimento sobre as instituições escolares da CANGO e da CAND. Estas se destacam em torno do *contexto histórico e circunstâncias específicas*, que tratam do lugar, das relações estabelecidas entre sujeitos, as repartições públicas e a comunidade e que inferem diretamente na criação, instalação, expansão e institucionalização das escolas primárias na CANGO e na CAND. Dialogamos também com a categoria: *processo evolutivo* que identifica a origem, apogeu e situação das instituições a serem analisadas, visto os fatores políticos, sociais, econômicos, culturais, religiosos que permeavam a sociedade e o lugar na devida época.

As categorias nos auxiliam na compreensão do processo de instalação e evolução das escolas primárias nas colônias CANGO e CAND, de forma a identificar as possíveis semelhanças, mas também por revelar lutas, cultura, compreensão do lugar, tomada de consciência política e participação da comunidade, que se evidenciam enquanto singularidades dos locais.

4.2.1 A organização dos colonos em comunidades: princípio da coletividade e vivência social

O contexto histórico de criação das colônias, nas regiões do Sudoeste do Paraná e em Dourados, tem apresentado que, embora criadas em 1943 por decreto único, movido ideologicamente pela política de colonização de Vargas, tiveram um processo embrionário lento de organização e serviço, o qual apenas se tornou efetivo a partir de 1947, no governo Dutra. Desde a revogação dos decretos de criação, os programas de rádio e jornais do país anunciavam o projeto de colonização e os serviços gratuitos que seriam ofertados pelas grandes colônias. Desta forma, os interessados foram atraídos logo nos primeiros anos. Mal chegaram ao lugar, os primeiros colonos já se deparavam com algumas problemáticas: lentidão nos serviços prometidos pelas colônias, lotes ainda a serem demarcados, construção da moradia, abertura de estradas e desbravamento das matas, falta de recursos para o seu mantimento, a questão da terra e as relações de poder entre projetos públicos (colônias) e privados (imobiliárias e ervateiras), dentre outros. Na CANGO foram assentados colonos vindos basicamente dos estados do sul, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Junto trouxeram sua cultura, formas de trabalho, produção, religião e também experiências de vida. A CAND foi colonizada basicamente por migrantes nordestinos, porém, imigrantes japoneses e italianos também foram identificados como colonizadores, que também, traziam consigo cultura, religião, formas de trabalho, além de esperança e sonhos ligados a terra.

O Decreto-Lei 3059/1941 previa a distribuição de lotes de 30 a 50 hectares, destinados “aos pobres”. Desta forma, o governo continha a formação de latifúndios nos lugares estabelecidos pelas colônias. Segundo Naglis (2014, p. 31), “as medidas de nacionalizar e colonizar foram parte da solução contra o latifúndio e o poder”. As grandes companhias imobiliárias e ervateiras, que se localizavam no Sudoeste do Paraná e em Dourados, sem dúvida foram instituições de grande domínio e poder, que perderam forças após a demarcação dos lotes de terra. As Colônias praticavam naquele período, com a doação de lotes de terra, um pequeno processo de reforma agrária.

Por meio da análise da documentação foi possível realçar essa afirmativa que infere diretamente sobre o latifúndio. O parecer enviado pela administração da CAND ao Departamento de Terras e Colonização, no dia 24 de novembro de 1952, sobre a concessão de terras em regime de usucapião na região e que ultrapassava a metragem estabelecida pela legislação da Colônia, afirmava que, “[...] teve em mira, esta

administração de acordo com seu programa de proteção dos interesses do governo em evitar a formação do latifúndio, em prejuízo dos pequenos lavradores que assenta a existência da CAND” (CAND, 24 nov., 1952, s/p).

Por meio da documentação analisada, podemos considerar que a CANGO e a CAND cumpriram os dispostos no Decreto de criação e organização 3.059 de 14 de fevereiro de 1941, cumprindo com o projeto nacional e efetivando a assistência ao colono e a colonização das referidas áreas. Porém, a organização da CANGO e da CAND não se resumiu somente a um projeto do governo, pois a organização e desenvolvimento das colônias foram permeadas por iniciativas, reivindicações, lutas e implementações por parte dos colonos. Não teriam se concretizado em fortuito projeto sem a contribuição dos colonos. Mas quais seriam os elementos que impulsionaram nos colonos a iniciativa e participação na vida da colônia?

O elemento primordial para essas ações foi a organização em comunidades e a luta pelo coletivo. As colônias não se tornaram apenas um lugar de competição entre os colonos, mas sim um ambiente propício de vida em comunidade, tomada de consciência política e luta por elementos comuns à todos. A colonização das áreas da CANGO e da CAND representava, para além de uma política do Governo, uma luta dos colonos contra os poderes particulares já instituídos, a adaptação ao lugar, o trabalho com a terra, a vivência em comunidade visto as diversidades culturais, religiosas e técnicas de agricultura e pecuária, como também o atendimento aos seus direitos: moradia, alimentação, saúde e educação.

Segundo Santos (2007, p. 36), com a demarcação dos lotes “[...] a luta dos colonos para formarem as cidades somou-se à luta pela terra e permitiu constatar que a adaptação desses colonos ao lugar que tinham chegado alcançava índices consideráveis”. Como os lotes de terras, a construção das casas, a entrega de sementes e materiais para o plantio nem sempre se dava de forma momentânea, então, se observou que “os migrantes não esperavam as coisas acontecerem, transformaram a lentidão administrativa no seu espaço de atuação [...] e puderam consolidar projetos considerados necessários para sua permanência nessas terras” (SANTOS, 2007, p. 36).

Desta forma “[...] a colonização propiciou a constituição de um novo meio social, onde certamente valores culturais foram cultivados e as experiências adquiridas na vida que deixavam para traz serviu para administrar as situações adversas encontradas na Colônia” (SANTOS, 2007, p. 37). Assim, muitas iniciativas foram tomadas pelo colono na CANGO e na CAND que eram feitas de forma coletiva, como: abertura

das primeiras estradas e picadas, construção das casas, levantamento de alunos em idade escolar, construção de escolas, igrejas dentre outros. Isso se deu por iniciativa dos colonos, visto a falta de iniciativa ou demora da administração, pois: “Diante da falta de iniciativa da administração os próprios colonos faziam mutirões, geralmente aos domingos, para abrirem as estradas derrubando e queimando a vegetação” (SANTOS, 2007, p. 41). Assim, se observa um trabalho coletivo, mútuo e o próprio desenvolvimento das comunidades. Este elemento foi decisivo para que os colonos se unissem e lutassem para o bem comum, no caso deste trabalho a escola.

As relações entre os sujeitos levantadas por Santos (2007), bem como a participação da população, foram elementos observados na CANGO e na CAND. Pois, diante da demora na prestação dos serviços, na prática cotidiana, os colonos “faziam com as próprias mão”. Essa demora no atendimento à demanda de serviço nas colônias CANGO e CAND foi constatada por meio da documentação disponível, a qual indicou que para o provimento dos recursos necessitava do aval do Ministério da Agricultura. O que ocasionaria a demora, já que deveriam emitir o pedido, enviar ao Ministério e aguardar a decisão e envio dos materiais ou recursos. Na CANGO foi observada essa prática por meio de ofícios e telegramas e, na CAND, além destes recursos, era utilizado o rádio e também o telégrafo. Santos (2007) afirma a prerrogativa de participação da população na CAND, afirmando que,

A lentidão da administração do Núcleo Colonial não se transferiu para o cotidiano na Colônia. Colonos e pioneiros apressaram-se para tornar agradável o espaço que haviam escolhido para viver, com pelo menos as estruturas mínimas de bem-estar dentro dos padrões da época. Tais estruturas são pensadas aqui em sentido genérico envolvendo condições de trabalho e moradia, saúde, educação, transporte e até mesmo a religião. Cada um desses fatores teve **destacada participação da população**: tanto daqueles que estiveram mais ligados ao trabalho agrícola, quanto dos que se voltaram às atividades urbanas. É notório que a cooperação e a criatividade caracterizaram sobremaneira o cotidiano na colônia. (p. 43, grifo nosso).

Ponciano (2006, p. 97), pondera que é necessário entender a multiplicidade das experiências humanas no processo de colonização, a

qual constituiu-se no cotidiano dos colonos e que “[...] vai além das políticas da União e deve ser valorizada por entendermos que as ações do homem comum também são necessárias para a compreensão histórica deste processo [...] o qual, revela-se influenciado por iniciativas tomadas pelos próprios camponeses em seu cotidiano”. A CANGO e a CAND foram criadas no mesmo ano, e amparadas pelos mesmos objetivos da colonização nacional e a mesma legislação, que tratou: da criação das colônias por decreto e elaboração de plano de colonização próprios, indicação de administrador e pessoal técnico para iniciar os trabalhos, demarcação e assentamento dos colonos em lotes, construção de casas, doação de sementes e ferramentas para o trabalho com a terra, e também o atendimento médico, dentário e escolar. Estas também tiveram suas especificidades, que também ditaram os modelos de vida, trabalho e adaptação ao lugar.

Na CANGO podem ser observados estes elementos a partir dos primeiros colonos assentados, que passaram a cultivar a terra e produzir para sua subsistência, sendo algum excedente utilizado como “moeda de troca” no Armazém criado pela colônia. Também, havia o cuidado com o lote de terra e a preservação da flora e da fauna específica do lugar, que foram elementos relevantes neste contexto histórico de instalação. Quando assentados e garantidos pela colônia os direitos à moradia, alimentação e à saúde, o colono caracterizou-se enquanto sujeito pertencente aquele lugar. A pertença forneceu bases para a participação em todos os processos da colônia, inclusive no que compete ao pedagógico. Essas características históricas sociais dos sujeitos que migraram e se assentaram no Sudoeste do Paraná refletem questões políticas, pois a União tinha objetivos bem claros no que se refere à colonização. Porém, os colonos que se instalavam no lugar também eram dotados de objetivos, que se ampliaram em plano individual e se concretizaram em objetivos coletivos, já que faziam parte de uma comunidade.

Por esta razão, a história em volta da CANGO foi permeada por lutas dos colonos pelo seu bem mais precioso – a terra. Junto com a posse da terra, tomaram posse de direitos, que até então não tinham acesso, como a educação. As circunstâncias que motivaram a coletividade, o conhecimento sobre os direitos, a luta e participação nas questões econômicas, sociais e políticas que permeavam a colônia, foram as mesmas que motivaram o pedido, participação e defesa da escola primária rural aos seus filhos. Sendo assim, um ato político. Observamos esses elementos por meio de organização comunitária e participação dos indivíduos na sociedade, no caso dos mutirões feitos nas comunidades

para a construção de casas aos colonos e das escolas, o levantamento feito pela comunidade dos alunos em demanda escolar e escolha de professor, abaixo-assinados pedindo construção de escolas, cemitérios, poço de água e materiais diversos, as parcerias feitas com a igreja, a união de todos os setores principalmente dos colonos na expulsão das companhias imobiliárias que resultou na Revolta dos Colonos em 1957, dentre outros.

Na CAND, alguns fatores devem ser levados em consideração para o entendimento da vivência no coletivo e participação em diferentes setores, que se tornaram elementos singulares, dotados de influências e situações políticas, culturais, econômicas e religiosas. Foi o que ocorreu com o administrador Lloyd Ubatuba, em relação ao qual, os colonos, cansados de pedir, sem resultados, decidiram agir. E se mobilizaram em prol único do coletivo e seus direitos, pressionando o administrador a deixar o cargo. A organização em cooperativa para a venda e comercialização dos produtos produzidos, em meio a documentação também foi localizado documentos de associação dos colonos à cooperativa. A colonização da segunda zona que necessitava a travessia do rio, dentre outros aspectos, também influenciou nos processos.

No cotidiano da colônia a igreja e a religião também fizeram parte e atenderam os interesses dos sujeitos. Como levantado, cerca de 13 manifestações religiosas foram localizadas na CAND, mas embora a diversidade fosse grande, não foi motivo de desavenças, mas sim de união entre as comunidades e sujeitos. Segundo Ponciano (2006, p. 111), a “[...] igreja é levantada pela comunidade; a escola é construída e dirigida pela comunidade; a praça é construída pela comunidade; as residências são construídas pela comunidade; e, não menos, a ocupação da terra – como no caso da CAND – também se dá de forma comunitária”. Ou seja, todos os setores que circundavam a colônia foram mediados pela participação dos colonos.

Ponciano (2006, p. 111) afirma que, “[...] ao contrário da consciência do indivíduo totalmente integrado à sociedade moderna capitalista – o operário –, o migrante tem sua consciência ligada ao sentimento de um “sujeito coletivo”” e este pertence “[...] a um corpo social que mantém relação com os outros pelo nascimento e pelo pertencimento do lugar”. Portanto, essa relação de pertencimento às colônias motivou os sujeitos a lutarem por seus direitos e objetivos.

Desta forma, o autor sugere que “[...] a identidade do camponês é constituída pela sociabilidade da sua vida coletiva, pelas relações sociais formadas na comunidade local” (PONCIANO, 2006, p. 112). A comunidade se define enquanto grupo social na medida em que constrói relações mediante os interesses comuns e assim se dá a luta. As relações

foram evidenciadas em forma de participação dos sujeitos nos diferentes processos sociais, econômicos e políticos. Porém, prevalecia a diferença cultural, religiosa e de valores que eram intrínsecos a cada indivíduo que migrou das mais diferentes regiões do país. E apesar de suas diferenças, não foi um elemento que proporcionou desavenças, mas pelo contrário, aproximou os indivíduos para o bem coletivo. Assim, formaram e foram formados, e assim transformaram o meio onde viveram.

A terra tornou-se elemento de elo entre sujeitos, entre as cultura, religiões e trabalho. Sendo assim, estes elos foram fundamentais para a composição de comunidades, tomada de consciência política e lutas comuns, que caracterizaram estes projetos como singulares na CANGO e na CAND, especialmente no que compete à educação. O *contexto histórico* e as *circunstâncias específicas* observadas nas colônias, desde o assentamento dos colonos e o processo de organização comunitária, permitem o olhar mais aguçado no que se refere à *criação e implementação da escola* nestes lugares. E que foram essenciais, tanto para o êxito dos projetos nacionais como para a efetivação dos objetivos coletivos dos colonos.

4.2.2 Os colonos e a criação e implementação das escolas primárias na CANGO e na CAND

Visto o processo histórico de constituição da CANGO e da CAND, a organização dos colonos em comunidades e o trabalho coletivo em todos os setores, cabe ressaltar que estes foram fundamentais para a *criação e implantação da escola* primária em ambas as colônias. Pois refletiam, além do êxito nos projetos nacionais relacionados a escola primária rural, os anseios dos colonos ali instalados, de forma a garantir a expansão e a institucionalização da escola. Para esta constatação, discutimos a partir de dois pontos históricos: o primeiro relacionado às proposições e interesses do governo nacional e, o segundo, relacionado aos interesses do colono.

É fundamental compreendermos que a oferta dos serviços educacionais pela administração da colônia foi necessária para que as escolas primárias se sustentassem nas comunidades. Pois, apesar de todo o esforço do colono em organizar-se comunitariamente em prol do coletivo e reivindicar seus direitos à escola, não seria possível se não dispusessem dos bens materiais necessários ofertados pela administração, pois isso envolvia investimento monetário, elemento que os colonos desproviavam naquele momento histórico. E este material caracterizava-se em: madeira devidamente trabalhada pelas serrarias das colônias;

aberturas e a cobertura; móveis internos como: carteiras, quadro negro, armários etc.; material pedagógico como: livros, cartilha, cadernos, tabuada, lápis, borracha, caderno de caligrafia; construção de poço para abastecimento da escola; merenda dentre outros. O valor também se caracterizava no pagamento do salário da professora. O colono oferecia então, sua disposição na implementação da obra e acompanhamento, manifestados por meio do trabalho.

Os projetos educacionais do governo estavam relacionados a interesses como a expansão da escola primária, visto os dados quantitativos de analfabetismo no meio rural e a “fixação do homem ao campo”, ora em consonância, ora contrariamente ao mantimento de projetos industriais e econômicos delineados pelo governo. Nesse sentido, há que se destacar o binômio campo-cidade ou rural-urbano que permeavam as discussões no âmbito educacional. Os intelectuais do período também compartilharam das ideias de que a educação deveria cumprir o papel de “fixação do homem ao campo” e assistência sanitária, caracterizando uma vertente hegemônica do discurso ruralista. A partir de 1945, com a ruína do Estado Novo, a educação passa a ser vista a partir do viés democrático, acompanhando as aspirações sociais do Estado, bandeira levantada pelo presidente Eurico Dutra. Assim, vê-se uma abertura em nível nacional para que também se reivindique educação.

A retomada da democracia parece ter sido ponto-chave no governo de Dutra, sendo que os discursos em relação à educação a apresentavam como asseguradora de igualdade de oportunidades. Os dados dos anos anteriores apontaram para o ano de 1946: “[...] em cerca de 46 milhões e 700 mil habitantes, contamos com perto de 23 milhões e 200 mil menores de 18 anos; assim, quase 50% de nossa população está, pela sua idade, a exigir que o Estado atenda ao seu direito [...]” (DUTRA, 1987, p. 159). Ecos desta afirmativa de Dutra foram percebidos nos documentos preservados de ambas as Colônias, os quais cobram do Estado que “atenda aos seus direitos”, principalmente no que se referia à educação. Se os sujeitos cobravam do Estado políticas e investimentos que viessem a atender os seus interesses, julgamos que aqueles no mínimo, os conheciam. A relação entre o Governo e a população havia tomado certa abertura, já que inúmeros ofícios assinados pelos colonos solicitaram a solução de problemas da colônia, sendo enviados diretamente ao presidente e obtendo respostas.

Os elementos de organização da comunidade, reivindicações e abaixo-assinados para criação de escolas, requisição de materiais pedagógicos e de construção, bem como a contratação de professores,

foram observados tanto na CANGO como na CAND, e sugerem o seu acolhimento por parte de ambos os administradores. Também, a participação dos colonos por meio do trabalho e o acompanhamento das escolas foi semelhante nas colônias estudadas, não sendo encontradas formas de represálias aos colonos pelas reivindicações feitas. Os colonos adquiriram o hábito de documentar todas as suas ações, seja em forma de ofício ou abaixo-assinado, sendo os mesmos respondidos com os encaminhamentos necessários, em sua versão original, pela administração ou até mesmo pelo Ministério da Agricultura.

Apesar das “grandes” colônias terem sido criadas a luz de políticas nacionais colonizadoras, o local onde foram instaladas refletiu muito para o desenvolvimento das escolas primárias. Pois outros setores públicos como os municípios e Estados, e também, os privados, como entes religiosos, tiveram influência no delinear da escola primária na CANGO e na CAND. Ao analisar a escola primária do Paraná e de Mato Grosso Furtado, Schelbauer e Sá (2015), identificam que o desenvolvimento das mesmas ocorreu pelo elo de diferentes fatores, dentre eles a colonização.

No Mato Grosso, tal como no Paraná, o desenvolvimento da escola primária rural ocorreu, principalmente, pela ação do poder público estadual, motivada pelo **ruralismo pedagógico quanto pelo processo de colonização empreendido pelas companhias colonizadoras**. No entanto, nesse processo existem diferenças, pois enquanto a expansão da escola rural primária no Paraná intensificou-se a partir da década de 1930, no Mato Grosso ocorreu somente a partir da década de 1940. (FURTADO; SCHELBAUER; SÁ, 2015, p. 136, grifo nosso).

Furtado, Schelbauer e Sá (2015, p. 104), por meio de estudo comparado entre o Paraná e Mato Grosso, identificam as especificidades da escola rural primária. Primeiramente, chamam atenção para que, em vista da amplitude da realidade nacional e da predominância da ruralidade, seria simplista se tratássemos a escola rural como modelo único: “[...] tendo em vista que não existe em nosso país uma realidade rural uniforme, mas sim ruralidades diferentes, numa concepção de natureza territorial”. Essa não uniformidade na compreensão do rural nos permite analisar as especificidades da ruralidade, visto diferentes determinantes, que contribuem para delinear um ruralismo político e pedagógico visto a partir da CANGO e da CAND e o lugar que as escolas ocuparam.

O processo histórico de desenvolvimento das escolas primárias na CANGO se deu basicamente atrelado à expansão da colonização e demarcação dos lotes. Já que a grande extensão de terras da colônia e a localização dos lotes não permitia que os filhos dos colonos se deslocassem a única escola que se encontrava em funcionamento, no ano de 1948, e que se localizava na sede da colônia. Essa escola recebia tanto os alunos provenientes da zona rural como da zona urbana, pois era a única da região. Com o intenso fluxo migratório do final da década de 1940 e a organização dos colonos em comunidades, passou-se a reivindicar que houvesse uma escola em cada comunidade. Os documentos indicam que a reivindicação de construção de escolas sempre vinha acompanhada de um abaixo-assinado, feito pela comunidade, com o levantamento de demanda de crianças em idade escolar, em números entre 25 a 50. Também, incluíam itens como: indicação de local ou terreno para a construção da mesma, solicitação ou indicação de professores provenientes da comunidade, solicitação de materiais e móveis para a escola. Desta forma, o colono também doava o seu trabalho, na preparação do lote, na construção da escola e também da casa do professor e, ainda, acompanhava, mediante participação nas festas escolares e reuniões familiares, o andamento pedagógico da escola. Nessa interação, o colono reivindicava seus direitos quanto à educação, expandia a escola rural e lutava pela sua institucionalização. Segundo Martins (1996, p. 199), nem sempre a administração municipal de Francisco Beltrão – município do Sudoeste do Paraná e sede da CANGO, conseguiu suprir as carências educacionais devido à pequena arrecadação, assim se constituía uma das práticas de participação da comunidade, indicar o mais capacitado para assumir a função de professor e edificar as casas escolares. Queremos dizer: “Praticava-se, portanto, já naquela época o que nos dias atuais se convencionou chamar de democracia participativa; só que a participação popular ultrapassava a prerrogativa de opinar e escolher, constituindo também em trabalhar e contribuir materialmente para o bem comum” (MARTINS, 1996, p. 199).

Como geralmente o professor era próprio da comunidade, escolhido de forma coletiva pelos seus membros, este conhecia os anseios do coletivo, bem como a forma de trabalho e as expectativas em relação à escola e à aprendizagem das crianças. A escola primária na colônia não era vista como um “artigo de luxo” e sim como possibilidade de aprendizado e sistematização do conhecimento que serviria para o crescimento pessoal e coletivo da comunidade, ou seja, a transformando. Isso pode ser confirmado pelo fato de que os sujeitos reivindicavam que todas as crianças da comunidade tivessem o acesso à escola, e em alguns

momentos, foi observado que a educação era de tamanha importância que os sujeitos que não estavam em idade escolar também estavam motivados a aprender, buscando cursos noturno de aprendizagem de adultos.

Na CAND estes elementos de organização comunitária e luta também foram observados. A construção das escolas nas comunidades mais longínquas foi motivada e implementada pelos colonos. Em vários documentos foram constatados listas de alunos em idade escolar e pedidos relacionados à construção da escola, construção de poço de água e banheiros para as instituições já construídas. Os pedidos eram feitos em forma de ofício e abaixo-assinado, solicitando que a administração da colônia tomasse partido. E na maioria das vezes, para o pedido era dado parecer favorável. Devido à extensão da colônia, fora criado o cargo de Inspetor Escolar, a quem cabia o acompanhamento das mesmas e mediação do processo de mantimento e construção de instituições. Sabedores de que nem sempre a colônia dispunha momentaneamente do atendimento, pediam “auxílio” para a construção sugerindo que os mesmos fariam a doação do lote, a construção da escola e ainda escolheriam a professora própria da comunidade. A expansão da escola na CAND se deu expressivamente por essas iniciativas particulares dos colonos, que então exigiam a institucionalização por parte da colônia.

Portanto, o ruralismo político e pedagógico, sugere que embora as escolas primárias rurais tenham se apropriado de um ruralismo disseminado pelas políticas nacionais que visavam, sobretudo, a “fixação do homem ao campo” e o trato assistencialista-sanitarista - que renderam resultados significativos neste contexto de colonização, também operaram em uma “elaboração própria” de ruralismo político e pedagógico, proporcionando aos colonos o protagonismo educacional na medida em que a escola se atrelava às experiências dos indivíduos e contribuía para a formação moral e social. Este elemento ativo é visto enquanto indissociável do processo participativo, pois os sujeitos contribuíram significativamente e decidiram elementos relativos à expansão e institucionalização da escola primária, envolvendo-se nos momentos de luta.

Assim, nos permite compreender “[...] que o camponês se constitui a partir da relação com sua família e com sua comunidade, com sua religião, [...] com os laços que extrapolam o espaço privado do lar” (PONCIANO, 2006, p. 111). Estes aspectos foram observados em ambas as colônias estudadas, pois os sujeitos transformaram a colônia onde moravam por meio de sua participação ativa e também foram transformados por meio do trabalho e relação com a comunidade. Segundo Ponciano (2006, p.112), “a atividade social e a consciência desse

migrante foram, portanto, mediadas pelo conceito de comunidade e pela relação de pertencimento a um corpo coletivo”. E nossos resultados permitem que apresentemos a forma histórica que o ruralismo assumiu na CAND em consonância com o que indicou Ponciano.

A escola primária rural instituída nas colônias CANGO e CAND é vista para além de números expansionistas, mas representa a institucionalização e materialização de elementos reais, das lutas, direitos e apropriação cultural e identitária dos sujeitos que as formaram enquanto experiência histórica singular. Desta forma as categorias de Nosella e Buffa (2013) de *contexto histórico, circunstâncias e processo evolutivo* nos possibilitaram o entendimento do contexto histórico de *criação e implantação* da escola, partindo de uma definição que as escolas não foram simplesmente criadas pelo governo, mas que foram envolvidas em um processo de luta, reivindicação e que foram mediadas pelos colonos, protagonistas da expansão e institucionalização.

Assim, se torna relevante entender que as circunstâncias sociais, políticas, culturais, econômicas e religiosas influenciaram significativamente na criação e implementação da escola na CANGO e na CAND e definiram um ruralismo pautado nos ideais político e pedagógico, seja do Estado ou dos colonos. E, desta forma, definiram os projetos de colonização como experiências humanas únicas e que materializaram a criação, expansão e institucionalização das escolas primárias, no Sudoeste do Paraná e em Dourados Mato Grosso do Sul.

4.2.3 A educação nacional, a expansão e institucionalização da educação primária rural nas Colônias CANGO e CAND - (1943 – 1960)

A expansão e institucionalização da escola primária nas colônias CANGO e CAND, veio atender dois projetos: o primeiro diz respeito ao nacional, no que compete o atendimento às normativas de oferta de ensino e a Constituição Federal de 1946, que garantia um ensino público, gratuito e obrigatório. O segundo infere no particular, voltado aos interesses e reivindicações dos colonos de forma a garantir que a escola fosse instituída nas comunidades.

Também mediante a organização e luta dos colonos, a escola primária foi instaurada nas colônias CANGO e CAND. Este processo se deu primeiramente pela organização dos sujeitos em comunidade, a expansão das escolas pelo trabalho do colono e a institucionalização com a cobrança aos repartimentos públicos. Com o assentamento nas colônias, os colonos participavam de um mesmo núcleo, com os mesmos objetivos.

Entendemos que não foram obrigados a viver em comunidade, mas fizeram porque o quiseram.

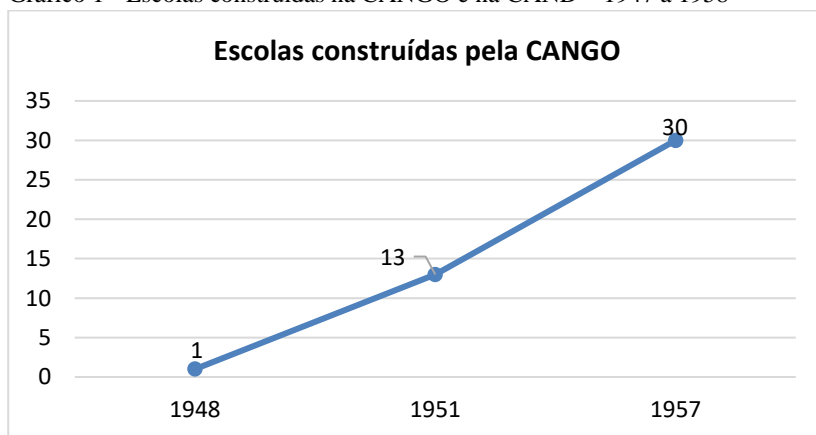
A organização em comunidade permitiu o desenvolvimento de um pensamento voltado ao coletivo, de participação e sentimento de pertença. Como nem sempre as colônias atendiam momentaneamente seus pedidos e reivindicações, os sujeitos passaram simplesmente “a fazer”. Este fazer estava bem longe da simples definição mecânica, mas representava a luta dos sujeitos pela expansão da educação.

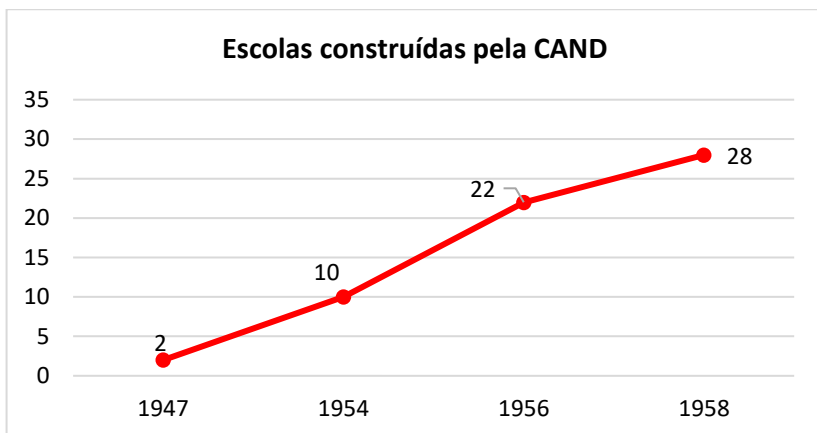
A escola passava dois momentos, o primeiro relacionado à iniciativa privada, vinculada aos sujeitos, suas decisões coletivas e participação e, depois chegava ao público, mantimento da mesma pelo órgão público, no caso, a colônia. Cabe ressaltar que as colônias, quando extintas, passaram as escolas primárias mantidas à tutela dos municípios. Sendo assim, as escolas primárias da CANGO e da CAND primeiramente estavam sob a tutela federal e, deste modo passaram a receber serviços dos estados e dos Municípios.

Observou-se que no Sudoeste do Paraná, na CANGO havia os três tipos de serviço no município, embora para alguns professores o salário fosse pago pelo estado; além disso, instituições particulares como as vinculadas as religiões somavam às instituições que expandiram e institucionalizaram a educação primária e as instituições escolares no Sudoeste do Paraná e também, em Dourados, no Mato Grosso.

Como demonstramos, a CANGO e a CAND tiveram dados expressivos relacionados à expansão da escola rural no Sudoeste do Paraná e em Dourados - Mato Grosso. O gráfico 1 ratifica a expansão escolar nas duas colônias agrícolas.

Gráfico 1 - Escolas construídas na CANGO e na CAND – 1947 a 1958





Fonte: Sistematizado pela pesquisadora a partir dos documentos levantados.

Em análise dos dados, podemos identificar um real crescimento das escolas rurais, na CANGO e na CAND, entre os anos de 1947 e 1958. Dois fatores estão relacionados a essa expansão: o primeiro relacionado às normativas legiferantes, como o disposto no Decreto 3.059/1941 que: “serão mantidas ainda escolas primárias para alfabetização de **todas** as crianças em idade escolar” (BRASIL, 1941, art. 8º), atendendo as normativas constitucionais enraizadas no projeto de colonização. E o segundo, relacionado à participação dos colonos, a qual foi fundamental neste processo.

As escolas primárias dessas duas grandes Colônias agrícolas cumpriram o papel de formação dos sujeitos pertencentes ao lugar, mas também materializaram dados quantitativos para a promoção e alcance dos objetivos propostos pela União. Para Furtado, Schelbauer e Sá (2015, p. 122), ao analisarem os dados sobre as escolas rurais de Dourados, foi possível identificar que na década de 1950 o crescimento no número de escolas “[...] pode ser explicado pela instalação da Colônia Nacional Agrícola de Dourados [...] uma vez que os dirigentes da Colônia apresentavam uma preocupação com a instrução primária dos filhos dos colonos”. Essa afirmativa pode ser posta em contradição quando pensamos a partir do papel dos colonos no processo de expansão da escola, e não somente nos projetos delineados pelo Governo. Pois identificamos situações em que os colonos cobravam da administração a construção e manutenção de prédios destinados a ofertar o ensino e, nem sempre, isso se caracterizava de forma harmoniosa e momentânea por parte da administração das Colônias.

Essa expansão da escola primária nas colônias foi atrelada a um projeto maior de cunho nacional. Dutra identificou a expansão na construção de escolas no meio rural em todo o país: “[...] já estão previstas perto de 1.200 novas escolas rurais, das quais pouco mais da metade em construção, estando algumas em vias de acabamento” (DUTRA, 1987, p. 159). Essa questão infere diretamente no salto quantitativo de escolas na zona rural, porém a questão qualitativa ainda era um problema anunciado, sublinhando a ausência de professores para atuar no ambiente rural: “[...] A falta de um professorado primário, recrutado entre as próprias populações rurais e preparado especialmente para enfrentar os problemas do meio, era, até hoje, uma das mais graves lacunas do nosso sistema escolar primário” (DUTRA, 1987, p. 159). O governo estava ciente da complexa problemática que era a educação rural e, principalmente, tinha como interlocutor a defesa de aspectos do ruralismo em suas nuances políticas e pedagógicas, disseminado entre os principais pensadores e intelectuais da época. Por essa razão, as Colônias seriam importantes instrumentos legais de expansão da educação primária, considerando-se a modalidade de ensino rural.

Este apontamento se torna um elo de compreensão e defesa da nossa tese, pois fornece base para que discutamos a educação nas Colônias Agrícolas Nacionais dentro de uma perspectiva política e pedagógica. Se os estados estavam limitados financeiramente para contribuir na expansão da escola rural, o recurso encontrado para sanar este agravante foi a União tomar, em parte, as rédeas da educação rural. Com o objetivo de finalizar o projeto político delineado por Vargas, em 1949 Dutra tratou de dados a partir de 1946, afirmando que desde então teve início: “[...] **a construção de unidades escolares nas zonas rurais, de fronteira e de colonização**, que foram aumentando no último biênio, de maneira a permitir que a colaboração financeira e técnica da União produzisse os mais promissores frutos” (DUTRA, 1987, p. 177, grifo nosso). Ou seja, a questão de terras é fundante e associada, intimamente, à expansão escolar.

A expansão de escolas primárias atendeu os projetos atrelados à retomada da democracia vislumbrada por Dutra para seu governo, de forma a iniciar pelas zonas de colonização que já dispunham de estrutura organizada para essas medidas. Os sujeitos localizados nas Colônias Agrícolas incorporaram o viés extensionista da educação e, dessa forma, exigiram do Estado a ampliação do atendimento escolar nas regiões onde se fixaram.

Se levarmos em consideração a instalação da CAND e da CANGO, e tendo em vista que cada escola atendia em média 60 alunos,

funcionando em dois turnos, temos um total de aproximadamente 3.600 alunos por ano letivo, que teriam sido atendidos pelas unidades escolares das duas Colônias. Os dados são expressivos para a década de 1950, levando em consideração a área colonizada e as dificuldades encontradas no interior dos estados do Paraná e Mato Grosso. E autores com que dialogamos entendem esse fenômeno como motivado pelo ruralismo pedagógico.

Porém, nas mudanças de governo a educação foi vista em diferentes formas, sempre como um projeto atrelado à intencionalidade, ligado às questões econômicas, sociais e políticas do país. Quando Getúlio Vargas retornou à presidência, em 1951, procurou compreender e reestabelecer a função educacional disseminada por seu governo em anos anteriores, em que a escola era responsável por desenvolver duas qualidades nos sujeitos: “a iniciativa individual e o vivo espírito de cooperação” (VARGAS, 1987, p. 197). Assim, a escola para Vargas desempenharia um importante papel: “[...] é instrumento insubstituível na formação dessas duas qualidades, sobretudo a escola que vá além da simples alfabetização e prepare o homem para a solução dos problemas do meio onde vive”, pois sem a escola, ou o com o ensino escasso “[...] ocorre a desigualdade de oportunidades, alarga-se a área de injustiças e de insatisfações” (VARGAS, 1987, p. 197).

Sendo assim, Vargas refletiu sobre a educação embasado na cultura do povo, afirmando que “[...] a cultura em si é sempre a expressão mais alta da vida popular, representa tendências, aspirações, cristalizações de valores, necessidades de vida, que buscam afirmar-se, expandir-se, renovar-se” (VARGAS, 1987, p. 197). Para Vargas, a cultura “[...] é o próprio povo vivendo intensamente, criando obras de arte e de pensamento, dando forma e expressão aos seus costumes e tradições” (VARGAS, 1987, p. 197). Desta forma, ao imbricar elementos da cultura aos planos político e social, caracteriza o método que conduz este pensamento: “[...] a inteligência parte do real para projetar-se no mundo das ideias e das formas, refletindo o meio em que vive e do qual se nutre” ou seja,

por isso mesmo, tudo o que criamos, nas letras, nas artes, nas ciências, na política, tem um fim social e uma causa social: e tanto por esta como por aquele, penetramos no campo da ordem política, que não pode divorciar-se da cultura, mas tem o dever de ampará-la de todos os modos, proporcionando-lhe os meios eficazes de desenvolvimento. (VARGAS, 1987, p. 197).

No entanto, a década de 1950 foi significativa para a expansão da escola rural primária no Brasil, visto uma abertura progressista e investimentos em vários setores. Com isso, a União findou os projetos de desenvolvimento nacional iniciados por Vargas, ampliando visivelmente a educação primária rural. Portanto, de certo modo as décadas de 1950 e 1960 se caracterizaram como um período de continuidade do formato ruralista das décadas precedentes.

Ainda em 1952, Vargas apresentou dados sobre a expansão da educação nas zonas rurais do país, que contava com uma população rural de dois milhões e meio de crianças de 7 a 11 anos que ainda não são “atingidas ou atraídas pelo sistema escolar”, sendo assim, ainda, “[...] fazem parte do que se chama, usualmente, de “déficit escolar”, ou seja, a massa de alunos que não encontra oportunidade para aprender a ler, escrever e contar” (VARGAS, 1987, p. 213). Ou seja, à educação escolar no meio rural cabia uma tarefa importante na formação da infância e juventude. Nesse sentido, o investimento educacional nas CAN’s viria a contribuir na melhoria desse quadro. Na colônia foram localizados documentos do início da década de 1950 que relatam que nem todos os alunos estavam atendidos pela colônia: o número de alunos ainda era alto, por essa razão, sempre havia um pedido de construção de escola.

Em 1955, o presidente Café Filho ressaltou que houve um crescimento das escolas rurais e no respectivo atendimento educacional das áreas interioranas do Brasil, em quantidade o número subindo para 90% no ensino primário. Para o seu governo, apresentou alguns objetivos a serem delineados, dentre eles destacando a cooperação para o investimento em escolas rurais:

[...] no campo do ensino primário, prevalecem, entre outros, os seguintes objetivos: estimular a criação de novos estabelecimentos, de modo a que se reduza ao mínimo possível a percentagem da população infantil sem escolas; cooperar com os Estados para o preparo de professores em número que corresponda às necessidades regionais; **ampliar e intensificar a ação do Ministério da Educação e Cultura no que se refere à cooperação com os governos locais para a construção de prédios destinados a escolas, especialmente na zona rural**; cooperar com os Estados para a realização de estudos, levantamentos e pesquisas a fim de ajustar o ensino primário às reais condições de cada zona do país. (CAFÉ FILHO, 1987, p. 240, grifo nosso).

O presidente ainda considerou um panorama geral de dados sobre a educação rural para o ano de 1955, apresentando que, além de ampliar 30 escolas rurais já existentes, foram construídas ou planejadas 6.957 escolas rurais, 651 grupos escolares e 68 escolas normais. E de acordo com outro informe: “No ano de 1954, foram concluídas 482 escolas rurais, achando-se em construção 668 e programado para breve o início de 261; concluíram-se 110 grupos escolares, achando-se em construção 180 e mais 60 serão brevemente iniciados” (CAFÉ FILHO, 1987, p. 241). Além disso, destacou o aperfeiçoamento dos professores de curso primário e escolas normais. Essas afirmações incidem diretamente nas leis que regiam o ensino primário federal, as instruções de 1946 que normatizam o ensino primário e o normal.

O movimento de criação de escolas na CANGO e na CAND, mediado pelos sujeitos, foi um importante passo para que a escola se expandisse no meio rural, trazendo resultados significativos para a formação e educação do povo. Mas não bastava somente expandir, o colono reivindicava que o ente público, representado pelas colônias, as assumisse enquanto instituições, as mantendo. Neste mantimento também foram dadas regras e métodos de ensino, que acompanhavam o nacional, mas também promoveram aberturas significativas para que a escola incorporasse elementos da vida cotidiana dos colonos.

Por sua vez, de 1956 a 1959, no governo agora sob a presidência de Juscelino Kubitschek, o país experimentou uma nova organização no que se referia à educação primária, pois segundo se afirmava, se vivia um diferente momento social, baseado em um movimento contrário ao processo migratório rural ocorrido nas décadas de 1930 e 1940. Pois ocorria o processo inverso à saída do homem do campo em busca de condições melhores nos centros urbanos, ou seja, o êxodo rural. A permanência do homem ao campo também estava atrelada às condições materiais e intelectuais que representavam a escola primária.

Essas características podem ser evidenciadas na fala de Kubitschek, em 1956, quando apresenta os objetivos de seu governo em relação à educação: “O vigoroso e crescente desenvolvimento da estrutura econômica do País vem criando novas condições de vida social. Consequentemente, impõe-se a adoção de novos processos educativos e a atualização dos em vigor, afim de que encaminhem as novas gerações ao estágio de comportamento sócio-cultural, requerido por esse progressivo e acelerado desenvolvimento” (KUBITSCHEK, 1987, p. 253). Desta forma, compreendia que além de educada, a nova geração deveria participar do progresso nacional de forma a contribuir na conquista da grandeza econômica. É neste ano que as Colônias passam a

ser administradas por outro órgão e não mais pelo Ministério da Agricultura, passando a se chamarem Núcleo Colonial, sendo o momento mais difícil para a vida das colônias CANGO e CAND. Voltado a um projeto que não recebia mais investimentos, atos falhos dos administradores, sem título definitivo, foi um espaço que permitiu a inserção de companhias imobiliária, abriu precedentes de vendas e ocupações clandestinas de lotes, dentre outras problemáticas localizadas. Mas a educação ainda precisava cumprir seu papel político de “salvacionista”.

A formação moderna, segundo o presidente em 1956, deveria ser pautada na harmonia entre uma perspectiva humanista e a questão técnica, que resultariam na educação integral. Acrescenta ainda um descompasso, evidenciando que, “no Brasil, porém, a evolução das necessidades sociais não foi acompanhada da evolução do sistema escolar” (KUBITSCHKEK, 1987, p. 265). A educação primária foi considerada uma ampliação da capacidade das pessoas verem e sentirem as coisas, mas estava limitando-se apenas aos rudimentos da escrita, da leitura e do cálculo. As necessidades, segundo o presidente, seriam mais urgentes e, portanto, esperava-se que “[...] o ensino primário eduque também para o trabalho, transmitindo o que o indivíduo precisa aprender para cobrir as necessidades do trabalho em sua variada forma, atendendo, assim, à real integração na economia e na sociedade modernas” (KUBITSCHKEK, 1987, p. 265). Ou seja, a percepção política sobre a educação a atrelava ao mundo do trabalho, às questões econômicas.

Para o ano de 1959, Kubitschek reconheceu a educação primária rural em termos de qualidade e não mais na perspectiva de quantidade, visto que “[...] não mais se acredita, hoje, que basta abrir escolas para semear progresso e desenvolvimento. Tampouco se admite que o desenvolvimento, por si só, espontaneamente, faça surgir o sistema educacional que o sustente e consolide” (KUBITSCHKEK, 1987, p. 308). A ideia que era comum também entre parcela dos educadores do período, sustentava que “[...] cumpre criar escolas adequadas, capazes de transmitir as experiências, atitudes e habilidades, requeridas em cada estágio do desenvolvimento” (KUBITSCHKEK, 1987, p. 308). É a partir do final da década de 1950 que as colônias passam pelo processo de extinção, deixando seus prédios escolares, alunos e professores à tutela do Estado e dos municípios. Considera-se que as atribuições expansionistas voltadas à escola primária rural tenham cumprido seus objetivos, as crianças estavam na escola. Mas o que aprendiam? E por isso se tornava necessário o investimento na qualidade e não mais na quantidade.

Ao considerar a situação do ensino no Brasil, Kubitschek, em 1959, tem ampla perspectiva em relação à educação ministrada pela escola primária, sendo essa a grande tarefa do governo, um “[...] problema, por excelência, a ser equacionado e resolvido” (KUBITSCHKEK, 1987, p. 309), assim atentando que se

[...] não lhe imprimirmos a amplitude e eficácia necessárias, o nosso homem comum não poderá alcançar o grau de produtividade que a sociedade industrial de nossos dias exige, nem será possível descobrir-se, estimular-se e cultivar-se, devidamente, o elemento mais apto, destinado a compor as elites nacionais.

Juscelino Kubitschek assumiu em 1956, dando continuidade ao projeto de desenvolvimento econômico de Vargas, inaugurando uma época que ficou conhecida pelo slogan “50 anos em 5”. No período foi traçado um “Plano de Metas”, que incluía investimentos em estradas, transportes, energia e a construção de Brasília, efetivadas com a entrada do capital internacional, por meio de empréstimos e submetendo o país à esfera do capital estrangeiro.

Ao final da década de 1950, as colônias CANGO e CAND já estavam há 16 anos em funcionamento. Com os lotes todos assentados, o trabalho do “organismo” não seria “mais necessário”: as terras das colônias, suas repartições e todas as escolas existentes foram incorporadas a tutela dos municípios. Porém, os colonos continuariam a luta acampada no seio da colônia, pela demarcação efetiva de suas terras. Na CANGO essa demarcação ocorreu somente em 1974, quando o Grupo Executivo de Terras do Paraná - GETSOP começou a demarcação efetiva dos lotes legalizando-os e oferecendo escrituras. Vale realçar que as colônias não ofereciam título definitivo de terras, este só seria adquirido após emancipação da mesma. E, por isso, os colonos ainda viviam com medo de perda das terras. Essa vivência em “comunidade” e espírito coletivo podem ser observados em várias localidades no Sudoeste do Paraná, como o auxílio na construção das casas, plantio de roças e na própria repartição dos alimentos, também na cobrança das autoridades quanto às estradas estarem em boa condição e o cuidado com a escola. As escolas

primárias multisseriadas rurais sobreviveram no Sudoeste do Paraná até início da década de 1990³⁶.

Ainda, a expansão da escola primária rural, como vimos, veio atrelada a projetos e ideologias nacionais que findaram a institucionalização da escola com especificidades para as regiões de localidade das colônias CANGO e CAND.

4.3 IDEAIS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS EVIDENCIADOS NA CANGO E CAND: “SABERES” E “VIDA ESCOLAR”

A partir da definição dos sujeitos em comunidade e da tomada de consciência política em prol do coletivo, os colonos passaram a se organizar em lutas, dentre elas a da construção, expansão e institucionalização das escolas primárias nas colônias CANGO e CAND. Para compreendermos de que forma este ruralismo político e pedagógico se definiu na área educacional, analisamos os eventos à luz das categorias definidas por Nosella e Buffa (2013 p. 20) das quais compreendem: o *currículo, disciplinas, livros didáticos, método e instrumentos de ensino, normas disciplinares, festas, exposições, desfiles, a vida escolar, o edifício, os alunos, professores e administradores*. Estas serão discutidas mediante a sistematização.

Para tanto, primeiramente se torna necessário definirmos os sujeitos que protagonizaram o processo de reivindicação, construção, expansão e institucionalização da escola primária na CANGO e na CAND. Desta forma, destacamos: os colonos, professores, administradores e alunos.

4.3.1 O protagonismo dos sujeitos na CANGO e na CAND: experiências educacionais

A organização em comunidades proporcionou aos colonos o desenvolvimento de uma consciência coletiva e participativa em prol dos projetos comuns. Isso permitiu que os mesmos disputassem espaços e lutassem por melhorias em todos os campos que envolviam a colônia: social, político, econômico, cultural, religioso e principalmente educacional. As ações na esfera educacional possibilitaram uma configuração educacional que se caracterizou como única, ora voltada às

³⁶ Em Francisco Beltrão, desde 1997 não existem escolas multisseriadas rurais. Quanto aos demais municípios do Sudoeste, não foram encontradas pesquisas ou dados que apontam a total extinção.

aspirações do Governo, ora refletindo os anseios da comunidade. A análise documental pôde evidenciar a variedade de itens envoltos aos sujeitos que protagonizaram a institucionalização da escola na CANGO e na CAND. Destes, destacamos os colonos organizados em comunidades, a administração das colônias, professores e alunos. Sem esses, os projetos nacionais não teriam se efetivado e muito menos a escola assumido o compromisso que assumiu.

Sem dúvida, os **colonos** foram protagonistas e também defensores das escolas primárias na CAND e na CANGO. Seu protagonismo esteve relacionado à escola além das iniciativas de trabalho, pois por meio do trabalho e da participação também consolidaram suas marcas, que foram além dos modelos propostos pelo Governo. E isso se caracterizou em ações que envolviam tomada de decisões no coletivo da comunidade, como levantamento de demanda existente, doação do lote para a construção, indicação do professor entre os pares da comunidade, organização do pedido, em forma de abaixo-assinado, contendo assinatura de diversos membros da comunidade (os alfabetizados) direcionado à administração da colônia, construção da escola e acompanhamento das atividades por meio das reuniões e festas escolares.

Com a escola próxima de suas residências, ou até no mesmo lote, era fácil o acompanhamento dos colonos quanto ao ensino. Também as aprendizagens se significavam à vida cotidiana rural e refletiam anseios dos sujeitos, que esperavam da escola bem mais que apenas aprendizados técnicos, mas elementos básicos que fossem incorporados na vida. Pediam uma educação, mas não era qualquer educação, era uma educação de qualidade, com investimentos e que os mesmos não fossem diferenciados da educação desenvolvida nos centros urbanos. A análise do teor de todo o processo indicou, além dos elementos pedagógicos, a luta dos colonos no campo político, sociais, econômico e cultural.

Ficou evidente o protagonismo dos sujeitos na CANGO, quanto à educação. Nos primórdios do assentamento, sem apoio do órgão, se organizaram no coletivo pagando a professora da comunidade com os bens produzidos em seus lotes, para que a mesma ensinasse seus filhos. Mesmos que não existisse o prédio escolar, mobiliário adequado ou materiais, os colonos insistiam para que seus filhos participassem das aulas, em lugares improvisados ou até embaixo das árvores. A confiança estabelecida na educação e na figura do professor foi essencial para que a comunidade pudesse reivindicar a escola primária a administração da colônia, desde o prédio, o pagamento do salário da professora até os materiais necessários, para que a viabilizasse enquanto instituição.

Na CAND os colonos foram mais audaciosos no que se refere à educação: ao mesmo tempo que reivindicavam a escola e confiavam na educação, como também indicado na CANGO, os mesmos ainda lutavam por escolas étnicas, como os japoneses e os italianos, indicando à administração a ocupação de seus espaços, não se escondendo, já que a política nacional não permitia a disseminação e cultivo de um ensino que não fosse o nacional. Também, os colonos não se restringiram a uma formação religiosa única, ou baseados em conceitos atrelados à igreja católica, mas puderam expressar a sua religiosidade em 13 manifestações identificadas. Ou seja, além da luta política, social, econômica e educacional travadas no seio da colônia, identificamos também a luta por espaços culturais e religiosos.

A escola estabelecia influência no tempo e no espaço da comunidade, ou seja, os grupos de colonos se organizavam no espaço da colônia pela proximidade de seus lotes e, geralmente, no centro da comunidade - como um coração - funcionavam a escola, uma capela para cultos religiosos, e em algumas comunidades ainda, existiam bares e mercearias de venda de produtos. O tempo também influenciava na vida cotidiana das comunidades, pois, a organização em dias letivos e períodos para o estudo significava que a família, em determinado período, não receberia a ajuda no trabalho com a terra ou afazeres domésticos, pois os filhos estariam estudando. Ficou evidente que a escola assumiu tamanha importância para os sujeitos que não era vista somente como instrumento efetivo do ler, escrever e contar, mas que já fazia parte da vida da comunidade. E a importância se dava por ser uma conquista coletiva, um ideal comum, um direito efetivado e que se caracterizava como produto da comunidade.

Todo o processo realizado pelos colonos não seria exitoso se não existisse um órgão público responsável pela efetivação dos requerimentos reivindicatórios e análise dos direitos, ou seja, o papel da **administração da colônia** foi fundamental para a criação e manutenção da escola primária rural na CANGO e na CAND. Este fator pode ser evidenciado quando o colono se dirige à administração de maneira formal, por meio dos abaixo-assinados, requerendo auxílio na construção das escolas. Pois bem compreendiam que não poderiam manter a escola, e ainda, a institucionalizar, enquanto formadora, agindo sozinhos.

A administração cumpriu com os projetos delineados pelo governo para a educação. Ofereceu o auxílio material necessário para a construção das escolas, pagamento dos professores e manutenção até o final da década de 1950. Fez o acompanhamento via “Resumos Mensais”, sobre os dados quantitativos das escolas, no que se referia a matrículas e

frequência. E também, ofereceu material de apoio, como a cartilha e livros para os professores, de forma a olhar para a questão qualitativa do ensino. Na CAND contratou uma Inspectora de Ensino, professora da comunidade, de forma a organizar e mediar os assuntos educacionais da colônia.

Quanto aos **professores**, estes participaram de dois momentos no processo: o primeiro enquanto colonos no processo reivindicatório da escola, e, o segundo, referente a sua indicação pelo coletivo como responsável pelo ensino e pela organização da escola. A indicação refletia a confiança da comunidade no sujeito e também na sua formação, visto que desenvolveria um trabalho educativo na escola, mas que também teria seu protagonismo na comunidade, como liderança e participação na esfera religiosa.

Cabia ao professor fazer a matrícula dos alunos, recebê-los, ensiná-los e, ainda, a organização geral da escola que se caracterizava na limpeza, no preparo da merenda, dentre outros. Destacamos ainda a importância do professor na comunidade, pois era considerado o “mais sábio”, e a ele eram atribuídas funções que não competiam a sua profissão, como: conselhos individuais e comunitários, participação efetiva na comunidade e na igreja, algumas funções da área médica, agropecuária, da agricultura, dentre outras. Era como se o professor detivesse todo o saber. Essa importância dada ao professor refletia nele como o representante, uma figura que ia além do pedagógico, mas que se caracterizava como ser político, mediador de conflitos e canal aberto com a administração da colônia, pois se esperava que o mesmo defendesse os anseios da comunidade, por fazer parte dela.

Além disso, o professor conhecia cada família, cada aluno e, ainda, os problemas relacionados. Como visto, o ensino ministrado nas escolas das colônias estabelecia relação com as especificidades do lugar, as relações com a comunidade e a vida cotidiana, partindo de conteúdos que significavam a atividade intelectual. As escolas das Colônias CANGO e CAND não eram apenas números de expansão da escola rural em nível nacional, nem tanto serviam apenas para o *ler, escrever e contar*, mas proporcionaram aos colonos a socialização de saberes e a construção de uma identidade, vistas a partir de suas singularidades. Por esta razão, se tornava necessário que os professores fossem pertencentes à comunidade, pois isso possibilitava o conhecimento dos alunos, famílias e perspectivas, não se distanciando a formação da vida cotidiana.

Os **alunos** usufruíram das conquistas de seus pais e também faziam parte da comunidade. Aos poucos, significavam o conhecimento e davam valor ao ensino, se inserindo nas esferas sociais. Observa-se que utilizavam o que aprendiam em seu dia a dia e a escola estava ligada ao

sujeito. As aulas eram ministradas em seis dias por semana, e, segundo o professor Felix (professor da CANGO), no sábado era feita a limpeza, pelo professor e pelos alunos. Este movimento envolvia o cuidado e o trabalho.

A escola nas comunidades das colônias CANGO e CAND representaram muito mais que uma repartição pública, mas eram o local de reuniões, conversas com a comunidade, tomada de decisões, planque político, ambulatório e até mesmo altar de celebrações religiosas e festivas. A escola era parte da comunidade, como era a igreja. Estavam localizadas sempre ao centro da comunidade, para que todos pudessem ter o acesso. Ter uma escola em cada comunidade era uma conquista muito grandiosa.

Embora as concepções de ruralismo pedagógico tenham se efetivado no âmbito das colônias e significado o atendimento de projetos nacionais, estas também revelaram um ruralismo político e pedagógico identificado pelo protagonismo e relações estabelecidas entre os sujeitos. Estas relações, embora nem sempre formais, serviram como “estopim” para que a escola primária fosse pensada e significada pelos colonos, incorporando-a ao lugar. Também foi um importante elemento de expansão e institucionalização das escolas no meio rural.

4.3.2 Modelos pedagógicos e os saberes adquiridos nas instituições escolares da CANGO e da CAND

Como sublinhado anteriormente, a organização e luta da/pela escola começava bem antes da construção do prédio e o início do ano letivo, e foi protagonizada sobretudo pelo colono que nas colônias se assentou. Porém, quando a administração da colônia sinalizava o “aceite” ao pedido, outro movimento organizacional começava na comunidade, o de construção do prédio escolar. Assim, o trabalho para construção da escola era voluntário, de forma a concretizá-la o mais breve possível. Até os professores acabavam auxiliando neste processo, como visto na fala do professor Felix Padilha, na CANGO. Pois eram adotados dois padrões de escolas, as que dispunham apenas de uma sala de aula e as que ofereciam casa anexa ao professor.

Em relação ao tipo de prédio construído, na década de 1950 estes obedeciam às condições de apresentar mais conforto aos alunos e ao docente, “[...] e oferece a singularidade de possuir residência contígua para o professor, dotada de recursos modernos, em contato com os quais o aluno rural se familiariza com uma casa confortável, diferente de sua choupana” (DUTRA, 1987, p. 187). De fato, as escolas das colônias

traziam aspectos arquitetônicos da região, pois eram os próprios colonos que as construíam. Não dispunham de um arquiteto profissional, mas a planta era esboçada minimamente a mão pelo próprio colono, como vimos anteriormente. Estes traços também representam a escola enquanto patrimônio e pertença à comunidade, que não está alheia aos colonos, mas que era dos colonos.

Percebe-se ainda, na década de 1950, pelos discursos presidenciáveis, a centralidade da questão territorial, pois se ressaltava que a distribuição de escolas “[...] abrange não apenas a população rural brasileira, senão também os habitantes das zonas de fronteiras e colonização” (DUTRA, 1987, p. 187). Outrossim, para os estrangeiros que viessem a ser abrigados em um colônia agrícola, se levava em consideração as perspectivas de nacionalização dessa população, em que a escola teria uma função estratégica: “[...] o sistema apresenta características diferentes, baseadas no grau de cultura e peculiaridades técnicas do alienígena, colimando, principalmente, a nacionalização do ensino, para prevenir a formação de quistos raciais no país” (DUTRA, 1987, p. 187). Sabemos que não foram somente nacionais que se assentaram nas terras das colônias CANGO e CAND, porém, em nenhum momento da pesquisa foram encontradas sanções dos administradores ou até dos colonos em relação a cultura, técnicas ou hábitos de estrangeiros. Cabe salientar que em todas as escolas construídas, em ambas as colônias, o ensino era ministrado em língua nacional. Isso não impediu que os estrangeiros se organizassem em comunidades e mais tarde lutassem pelas suas próprias escolas. Foi o que aconteceu na CAND com os japoneses que ali se instalaram, criando em 1965 a escola Fazenda Miya.

Nas colônias as escolas isoladas foram organizadas em dois tipos: I, somente com uma sala de aula e, II, com sala anexa ao professor; estas escolas eram organizadas em classe (multisseriadas), contando apenas com um por professor (unidocentes). Na CANGO também foram encontrados documentos referentes à construção e manutenção de um grupo escolar. O discurso presidenciável da década de 1950 considerava também a organização dos “grupos escolares” nas pequenas cidades rurais do *hinterland*, sendo “[...] em 1948 e 1949, foram distribuídos, entre os Estados e Territórios, 220 grupos escolares, dotados de 4 ou 5 salas de aula, área coberta para recreio, secretaria, pequena biblioteca, gabinete dentário, e até residência para o diretor” (DUTRA, 1950, p. 187). Observa-se que o grupo escolar localizado na CANGO contava com mais de uma sala de aula e o ensino era ministrado por mais de uma professora.

Assim, Dutra ponderava que como os prédios escolares deveriam se adaptar ao meio, “[...] também os processos de ensino, embora tenham

um substrato nacional e pedagógico comum, devem atentar na localidade e na região a que se destinam” (DUTRA, 1987, p. 187). Fica evidente uma finalidade sociocultural atribuída à educação, que conduziu pensamento a respeito da educação enquanto “[...] o melhoramento da vida do povo, atuando imediatamente sobre o meio natural e social” (DUTRA, 1987, p. 187). Desta forma, compartilhava da ideia de que “[...] não seria possível satisfazer a essas condições, a não ser através de sábia política nacional, que conciliasse inclinações, aspirações, costumes e hábitos locais” (DUTRA, 1987, p. 189).

Dutra evidenciou um pensamento divergente do apresentado pelo governo Vargas na primeira metade da década de 1940, que consistia em “moldar o homem das diferentes regiões do país segundo os padrões mentais e morais do cidadão das grandes cidades [...]” (DUTRA, 1987, p. 190). Para tanto, Dutra defendia formar o cidadão dentro dos aspectos regionais, forma de ruralismo defendido por intelectuais da época. Mas como vimos, para formar este viés, necessitava-se de formação específica para os professores. Portanto, o presidente constatou que o governo necessitava não só expandir e institucionalizar a escola rural, mas também agir supletivamente na formação do profissional docente que atenderia às especificidades desta educação.

Como indicado anteriormente, para o Estado nacional, o rural tinha seu valor, e este foi frisado em dois grandes projetos da década de 1940. O primeiro, acompanhando as discussões da época, foi o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, que tratou especificamente sobre a educação rural. Acontecido em Goiânia, manifestava já os ideais do segundo projeto, em nível político e econômico, que foi a “Marcha para o Oeste”, caracterizada enquanto ocupação dos vazios demográficos no interior do Brasil e criação das “Grandes” Colônias Agrícolas Nacionais – CAN’s. Alguns itens devem ser frisados para este período que compete à organização do Estado quanto à educação rural: com a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação se debateram vários itens voltados à educação rural, um deles ia ao encontro as discussões do período, que eram a “fixação do homem ao campo”. Neste mesmo evento foram elaboradas teses que defendiam escolas rurais caracterizadas como escola-colônia; visto os grandes projetos delineados pelo governo, as teses também remetiam à concepção de educação voltada às características de uma educação renovadora e ativa. Araújo analisa as teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação e defende que as mesmas estão atreladas a

[...] uma concepção de educação ativa, que caracterizava pedagogicamente a escola rural, como um espaço no qual deveria ser promovida a ação do educando, valorizados os aspectos relacionados às experiências de vida do aluno, assim como uma compreensão da educação como um processo realizado continuamente. (ARAÚJO, 2012, p. 169).

Esta afirmação está vinculada ao fato de que “[...] a educação deve plasmar sentimentos novos na criança e que a escola deve adequar-se aos princípios da Escola Nova” (ARAÚJO, 2012, p. 169). Neste sentido, as teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação expressam terminologias ligadas ao processo de renovação como: pedagogia moderna, escola nova, escola ativa e outros, aspectos agrupados por Araújo (2012) que os denominou como componentes de uma categoria “*Escola ativa e renovação educacional*”. Na análise das teses do Congresso, a autora identificou expressões que vem ao encontro das categorias elencadas, dentre elas: experiência, ação educativa adaptada ao meio, adaptação do ensino às atividades produtivas/econômicas, compreensão de que o conhecimento é conquistado ativamente pela criança, enfoque a atividade, interesse, educação como processo, educação como reconstrução da experiência, educação como reorganização educacional dentre outros (p. 169). Além das referências dadas aos autores considerados renovadores como Pestalozzi, Dewey, Decroly, Montessori, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, que aparecem fundamentando as teses apresentadas.

Alguns elementos apresentados e discutidos no Congresso foram identificados no resgate histórico das escolas primárias rurais das Colônias CANGO e CAND. Sendo as principais referentes ao ensino, às experiências das crianças, a relação escola e vida cotidiana, o papel do aluno e da família no processo educativo, adaptação da escola ao meio, diferenciação do ensino rural vistos as especificidades do lugar, professores próprios das comunidades, modelo pedagógico, “Cartilha do Povo” de Lourenço Filho, escola como centro de interesse da comunidade e socialização da criança. O que confirma a difusão de uma metodologia nacional nas escolas das colônias e uma abertura democrática por parte do governo.

Nas colônias CANGO e CAND foram identificados elementos de organização da escola e do ensino, vistos após o movimento de construção da escola e indicação do professor responsável, com o início das aulas.

Foram caracterizados segundo as categorias de Nosella e Buffa (2013) quanto os *saberes, normas disciplinares e eventos*.

Sendo que referente aos materiais utilizado pela professora e pelos alunos, estes eram fornecido pelo colônia, portanto cabia ao professor fazer a solicitação, por meio das “Guias de Materiais”. Dentre os materiais solicitados foi identificada a utilização: pelo professor de livros gerais, livro de matrícula, caixa de giz, livro de chamada e cartilha, identificada com a edição “Cartilha do Povo” de Lourenço Filho. Já para os alunos era fornecidos: cadernos de caligrafia, linguagem, aritmética, lápis, cartilha individual, livros, régua, tabuada, borracha, caneta, pena, tinta, régua, livro de leitura, cadernos dentre outros. Isso indica que a colônia mantinha as escolas fornecendo materiais necessários a prática didática e pedagógica do professor. E pelas “Guias de Pedido”, os professores os solicitavam quando houvesse necessidade. Mas como estas questões materiais influenciavam na prática? Qual ensino ofertado?

Os professores utilizavam da Cartilha do Povo que, como visto anteriormente, trazia um ensino por meio da silabação e palavrção. Porém, o ensino não ficava restrito às orientações metodológicas da cartilha. Este elemento pode ser justificado pela análise dos “Exames Finais” de ambas as colônias estudadas, os quais contemplavam questões que abrangiam também a relação com a vida cotidiana da comunidade e especificidades do lugar, como o caso do desmatamento das araucárias, a mata ciliar, a medida de porcos em quilo, dentre outros. O fato da escola estar localizada na comunidade também sofreu influência dos sujeitos, visto suas culturas, técnicas de trabalho e outros. Desta forma, mesmo que o governo nacional tivesse uma posição clara de seus objetivos quanto à educação nas colônias, esses sendo efetivados a luz do escolanovismo, o professor tinha papel essencial no processo de ensino aprendizagem.

Para comprovar a afirmação de que a escola se utilizava de outros elementos pedagógicos que significavam a aprendizagem dos alunos, e que a escola não se reduzia ao mero “ler, escrever e contar”, é possível observar os “exames finais”, que continham bem mais que elementos desconexos e mecânicos, mas que expressavam o aprofundamento em conteúdo de cunho regional. No caso da CAND, textos com temas locais como a onça pintada, a erva-mate e o boiadeiro. Ficou então evidente que o ensino não era mera memorização, ou ênfase nas disciplinas de linguagem e aritmética. Mas compreendia conteúdos relacionados às disciplinas de história, geografia, ciências, língua portuguesa e matemática. A escola buscava cumprir seu papel pedagógico de disseminação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mas também assumia um papel social de significação destes

conteúdos aos alunos, partindo do que eles mais conheciam, do ambiente ao seu redor.

Para tanto, existiu uma efetiva organização disciplinar nas escolas da CANGO e da CAND, cobrada pelos pais, professores e administradores da colônia, a qual pôde ser percebido na fala do professor Felix quando identificou a organização em filas, as carteiras escolares e o próprio comportamento dos alunos. Não foram identificados castigos ou elementos do gênero, mas a disciplina foi um elemento considerável para que o professor conseguisse trabalhar com turmas de 50 a 70 alunos em classes multisseriadas. Pois o próprio meio onde o aluno estava inserido e as perspectivas relacionadas à escola o motivavam a compreender a escola em sua dimensão educativa. Observou-se também elementos relativos à organização comunitária e religiosa presentes nas escolas primárias, sendo essa ativa na participação da comunidade e vice-versa, como o fato das festas escolares, a participação em celebrações religiosas, dentre outras. As escolas primárias da CANGO e da CAND eram vistas como parte da comunidade, e, sendo parte dela, deveria atender seus objetivos. Para o governo, o objetivo era a alfabetização das crianças em idade escolar e a superação dos índices de analfabetismo que assombavam o interior do país; para os colonos, a escola desempenhou um elo formativo entre o conhecimento científico e a vida cotidiana, sendo elemento de superação da ignorância e abertura democrática e participativa na sociedade. Sendo assim, consideramos que os dois projetos - do governo nacional e dos colonos - foram exitosos no que se refere à educação daqueles sujeitos.

CONSIDERAÇÕES

Ao analisar o ruralismo das décadas de 1930 a 1950, tendo em mente os processos de instituição de escolas nas duas grandes colônias agrícolas estudadas - Colônia Agrícola Nacional General Osório - CANGO e a Colônia Agrícola Nacional de Dourados - CAND, nos deparamos com algumas concepções básicas atreladas aos discursos políticos e aos escritos de intelectuais do país, principalmente os publicados e discutidos no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1942), que tratavam sobre: “fixação do homem à terra”, “trabalho assistencialista e sanitarista”, “ênfase ao trabalho agrícola”, “difusão do nacionalismo e progresso da nação” e “especificidades de cada região” e, também, de ideais de uma escola renovadora e ativa, de concepções da tendência pedagógica escolanovista. Essas concepções que fundamentam o ruralismo foram identificadas nas Colônias estudadas, ressaltando: o processo de colonização e distribuição gratuita dos lotes, o fomento às políticas de assistência à saúde, as técnicas agrícolas de trabalho com a terra, a distribuição de sementes e a expansão da educação. Sem dúvida, as políticas de colonização foram fortuitas e atenderam os reais objetivos do Estado Nacional.

É axiomático que as aproximações entre as definições de ruralismo pedagógico presentes nos discursos da época, bem como as disseminadas pelos intelectuais e educadores, se relacionavam aos projetos nacionais de colonização, intitulados por Vargas como “grandes” Colônias Agrícolas Nacionais. A primeira constatação foi que a ligação estava na atribuição da educação como redentora e provedora do progresso no país, fosse ele social ou econômico. Além disso, expressava dados quantitativos referentes ao abandono dos sertões brasileiros e aos altos índices de analfabetismo. Os dados foram expressos no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, que tratou especificamente da educação rural no país; “coincidentalmente”, o evento foi organizado em Goiânia. Na ocasião do evento foram debatidas teses, as quais faziam indicativos de “soluções” para o problema educacional enfrentado, sendo uma delas a criação de colônias-escolas para atendimento de crianças em idade escolar. O projeto de colonização foi efetivado com a criação de oito colônias entre os anos de 1941 a 1948. Sendo a primeira em Goiás.

Contata-se que as políticas nacionais tiveram êxito na CANGO e na CAND, principalmente no que se refere à expansão e à institucionalização da escola primária rural. Porém, é irrefutável que os objetivos do Estado só foram efetivamente alcançados com a participação e organização dos colonos instalados nas colônias. Visto que esses

sujeitos históricos mediarão as ações do governo, seja implementando ou reivindicando. Consideramos, assim, que o ruralismo supracitado foi *político e pedagógico*. Assim, na defesa desta tese, consideramos o ruralismo político e pedagógico assentado em dois projetos: em nível nacional e público (*Estado*) e, ainda, de iniciativa dos colonos, que se caracterizaram enquanto particulares (*colonos*).

O projeto nacional centrou-se nos processos de colonização e assentamento de migrantes e imigrantes que alavancariam o progresso, por meio do reconhecimento do rural e pelo trabalho. Veste-se de caráter político, assentado na visão ideológica burguesa, exploratória e desenvolvimentista, e também de importância pedagógica, vindo ao encontro das principais discussões da época e na expansão da escola primária rural. A educação rural ora foi importante para fixar o homem ao campo, ora para ensinar-lhe as técnicas modernas do trabalho, pois junto a isso o governo alavancaria os índices da alfabetização.

Indubitavelmente, a Constituição Federativa de 1946, as Leis Orgânicas e o Decreto 3.059 de 1941 garantiram e normatizaram, em seus artigos, a consolidação da escola primária nas colônias. Porém, o Governo não considerou que essa política tomasse as matrizes expansionistas e pedagógicas que configuraram, visto a participação provada dos sujeitos. Cabe considerar que os projetos nacionais de colonização e organização das CAN's tiveram dois momentos: primeiramente, da década de 1940 a 1954, subordinados ao Ministério da Agricultura e a partir de 1954, criado o órgão Instituto Nacional de Imigração e Colonização – INIC, que passou a conduzir e organizar as colônias. A nomenclatura das colônias mudou de “Colônia Agrícola Nacional” para “Núcleo Colonial”; porém, não foi só a nomenclatura que mudou. Foi constatado que os investimentos passaram a ser escassos em todos os setores das colônias, principalmente no educacional. Foi a partir daí que as colônias entraram em processo de falência e extinção, passando à tutela dos municípios as repartições públicas.

Os colonos, já nos primórdios da instalação nas colônias, se apropriaram de ideais que os moveram na busca de um projeto social, político e educacional. E o primeiro desafio foi a organização em comunidades, que visavam o desenvolvimento do coletivo, não somente aspirações individuais. Se tornou um desafio, pois não formaram comunidades a partir de laços sanguíneos ou de nascimento no lugar, mas foram desafiados a se organizarem num coletivo misto de estrangeiros e nacionais, onde todos já haviam construído laços de vida e experiências em outros lugares e carregavam marcas identitárias e culturais das diferentes regiões do Brasil, e, alguns casos, de outros países.

O elemento comunidade foi primordial para a defesa de nossa tese, de forma a compreender que o ruralismo constituído na CANGO e na CAND incorporou não só elementos de uma política nacional, mas que foi mediado e incorporado por projetos dos próprios colonos, no que se refere à formação de uma consciência política, e, por isso se tornou singular. Assim, ratificamos, o ruralismo assumiu elementos pedagógicos, mas também foi permeado por elementos políticos.

Constamos que o sanar das necessidades básicas de moradia, saúde e alimentação, proporcionadas pelas colônias, possibilitaram que a educação se tornasse um elemento essencial na vida dos colonos. Por esta razão, a expansão e a institucionalização da escola rural se concretizaram nas colônias. Pois sugeriu que os colonos compreenderam a importância social da escola, a reivindicaram e a cobraram do governo, sublinhando seu compromisso com a educação, legitimando-a.

Ficou evidente, ao analisar a CANGO e a CAND, a forma como se deu este ruralismo pedagógico com base no objeto de estudo das instituições escolares primárias. Com base nas categorias propostas por Buffa e Nosela (2013), identificamos um movimento que não foi somente mecânico, visto verticalmente como política pública do governo e com os colonos como meros receptores, mas foi um ato organizado e de participação efetiva nas decisões da colônia, não só pedagógicas, mas que refletiam lutas e anseios das comunidades, um ato político. Por esta razão, constatamos o cerne desta tese, que trata da hipótese das instituições escolares na CANGO e na CAND terem assumido o compromisso com os ideais de modernidade, civilização e progresso pautados nos projetos nacionais, mas também por refletirem um ruralismo político e pedagógico intrínseco a sua localização, com base nos interesses dos sujeitos que habitavam esses lugares. Essa inexorável relação dos colonos com a terra é marca do ruralismo, sendo assim, caracterizados em sua relação com o meio.

É explícito, para ratificar a hipótese de tese, que na organização educacional foram considerados elementos com base na definição de *comuns* e *específicos* entre as colônias CANGO e CAND. Ou seja, embora as colônias fossem regidas pelas mesmas leis e organização, estas tiveram momentos singulares promovidos pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e suas culturas e, também, com o lugar.

Os elementos comuns por vezes inferem sobre a parte legislativa e organizacional. A legislativa garantida pelas leis e a organizacional vinculada à prática legislativa na colônia. A primeira garantia, a escolha do lugar, um plano de colonização, uma equipe especializada composta por administradores, agrônomos, técnicos, dentista, médico dentre outros,

a demarcação dos lotes, um levantamento documental minucioso do colono requerente do lote, a construção de casas, doação de sementes e ferramentas, a construção de escola, o atendimento dentário e hospitalar dentre outros aspectos. A parte organizacional foi orientada pela legislação, sendo que dizia respeito, basicamente, ao plano elaborado pelo administrador de cada colônia, em prol da melhor forma de se atender a legislação; já o financiamento era competência do Ministério da Agricultura e, em 1954, do INIC.

Há também de se considerar que, em ambas as colônias, foi identificado o movimento de organização em comunidades e as lutas pelo coletivo. Também o desenvolvimento de um pensamento político influenciou na tomada de decisões, no conhecimento dos direitos e nas reivindicações perante as administrações das colônias. As cobranças e insatisfações dos colonos tomaram função fiscalizadora e moderadora dos investimentos no campo educacional. Também respondiam às ações do governo, implementando ou reivindicando. Essas lutas dos colonos foram travadas nos campos político, social e educacional.

No que se refere à educação, podemos afirmar que em ambas as colônias estudadas a educação se constituiu na relação entre colonos, comunidade e administração. Pois, se os colonos passaram a reivindicar a expansão da escola primária, cabia à colônia - mas não só a ela! - institucionalizar, e o colono era ciente dessa condição. Não bastava querer a escola na comunidade, necessitava que “alguém” a mantivesse, pois, senão, a escola não sobreviveria. A construção da primeira escola na CANGO e na CAND foi realizada no mesmo momento histórico. Na CANGO, em 3 de maio de 1948 e, na CAND em 9 de fevereiro de 1947. Até o final da década de 1950, a CANGO construiu e manteve 29 escolas rurais isoladas e um grupo escolar, e a CAND construiu 28 escolas.

Foi identificado que o objetivo das colônias com a educação e o ensino estava localizado “para além” do “ler, escrever e contar”, mas previa a formação de mão-de-obra e preparação dos colonos para o trabalho com a terra, oferecendo meios modernos para este fim. Contudo, a educação nas colônias não se limitou a esta mera reprodução dos projetos governamentais.

Verifica-se, no que tange os elementos específicos da CANGO, a colonização das terras por colonos vindos principalmente dos estados do sul do Brasil, trazendo consigo técnicas de trabalho, cultura, experiências de vida, dentre outros aspectos. Destes, se observou que algumas das crianças já haviam frequentado a escola primária nas regiões onde estavam antes estabelecidas. Isso facilitou a organização da escola em classes, sendo que a com maior demanda ainda era a de 1ª série. A

primeira escola foi construída em 1948 na sede da colônia, o que limitava a participação de todas as crianças que compunham a colônia. Dentre os motivos estava a distância. Como o número de famílias aumentava, a escola primária passa a ser requerida em outros lugares da colônia. Percebeu-se que os primeiros lugares onde foram construídas escolas foram os que já estavam organizados em comunidades e que as requeriam à administração. Afirmavam serem as escolas imprescindíveis para o lugar, vista a grande demanda. Estes elementos, juntamente com a participação na construção e acompanhamento da escola, tornaram viáveis a expansão e institucionalização da mesma.

Conclui-se que o ato de reivindicação de escolas na CANGO, até o seu desenvolvimento enquanto instituição pedagógica, foi permeado pela participação ativa dos colonos e, conseqüentemente, essas assumiram elementos próprios do lugar e dos sujeitos que ocuparam. Estes elementos podem ser considerados, notadamente: estrutura dos prédios escolares, conteúdos relacionados ao cotidiano, relação da escola com a religião católica, dentre outros. Além disso, a escola não estava alheia às questões sociais, econômicas e políticas que permeavam a região, tais como as disputas entre imobiliárias pelas terras da colônia, a perseguição aos colonos pelos jagunços, a assinatura de promissórias, a organização dos colonos, a revolta e expulsão das companhias imobiliárias, dentre outros. Pois muitas famílias, com medo, se escondiam ou acabavam saindo da colônia levando seus filhos. Também a colônia teve seu pioneirismo com a educação primária no Sudoeste do Paraná, na década de 1940 e 1950, encorajando os municípios a se desmembrarem e a definirem planos educacionais próprios, para a construção e mantimento de escolas primárias rurais.

As escolas da CANGO estabeleceram o padrão de escolas isoladas com ou sem casa para o professor, mas que apresentavam as mesmas características quanto à estrutura, mobiliário, materiais, classes multisseriadas, etc. Porém, se identificavam como únicas nas comunidades, pois dispunham de professor próprio do lugar, participavam em vínculo com a igreja católica e eram acompanhadas pelos colonos em reuniões. Ainda, eram permeadas por um contexto histórico de constituição e mantimento e também refletiam as lutas e experiências cotidianas do lugar. Na CANGO também foi observada a criação de um grupo escolar, o qual se caracterizava no atendimento de mais de uma turma e professora por escola. O grupo escolar só foi possível pela grande quantidade de crianças que se estabeleceram nas imediações da sede da colônia e representava um projeto moderno para a educação. Ainda, pode se observar a ênfase da colônia nas questões de

higiene, saúde bucal e combate às doenças, por meio da vacinação, que se relacionavam intimamente com o ambiente educacional. Também foi perceptível a ênfase e obrigatoriedade dada no festejo das datas cívicas e no trabalho específico com a temática nas escolas. A religião católica influenciou significativamente no delinear educacional, seja na construção de um prédio escolar, no seio da CANGO, oferecendo educação aos filhos dos colonos e recebendo como moeda de troca, produtos agrícolas, ou formando professores normalistas na região.

Por sua vez, na CAND repara-se que os elementos específicos configuraram desde o processo de colonização por colonos vindos do nordeste do Brasil e também a colonização com japoneses e italianos, que também trouxeram modos de vida próprios do lugar onde estavam. Estes se organizaram primeiramente para desbravarem as terras, fazerem picadas e atravessaram o rio para a colonização na outra margem. Este movimento originou as comunidades que aos poucos foram crescendo. O trabalho coletivo permitiu a adaptação do colono ao meio, o conhecimento de sua condição e também motivou as lutas, nos campos político, social, cultural e educacional. Esse movimento coletivo, foi identificado como protagonismo dos sujeitos, pois, os mesmos participavam e reivindicavam ações, sejam elas da administração ou do presidente, por meio de cartas e abaixo-assinados, caracterizando assim, seus descontentamentos e propondo meios e formas para a superação. Além disso, “faziam com as próprias mãos”: é o caso da construção das escolas, casas, dentre outros, até o confronto com o administrador da CAND, que no entendimento dos colonos não estava cumprindo com suas obrigações.

Na educação da CAND, indubitavelmente observa-se: a reivindicação de construção de escolas que atendessem todas as crianças em idade escolar; prédio escolar que acompanhava a arquitetura das casas dos colonos e com madeiras do lugar; preocupação com poço de água que abastecia a escola e banheiros. Também foi perceptível a escolha de professora pela comunidade, os conteúdos relacionados ao cotidiano da região e, em alguns casos, a organização também contava com a classe de adaptação. Essa classe era frequentada pelos alunos que estavam em distorção idade-série. O elo entre grupos étnicos e a educação, e/ou a religião e educação, também foram perceptíveis e influenciaram na formação dos indivíduos e sua caracterização enquanto comunidades. Ainda, questões referentes às festividades cívicas e fortalecimento da memória nacional foram identificadas, o que corroborou com os projetos nacionais do período.

Não há dúvidas de que os projetos nacionais atenderam seus objetivos primordiais na CANGO e na CAND, mas também foi fundamental a constatação de elementos de cunho organizacional e participativo entre os colonos, movidos por um ideal coletivo e de comunidade, no âmbito econômico, político, social - que influenciaram significativamente na organização, expansão e institucionalização da escola primária rural em ambas as colônias. Isso nos permitiu a resposta a uma hipótese de tese que se delineia dentro da orientação de um ruralismo político e pedagógico na CANGO e na CAND. Dentro desta constatação, cabe salientar que a escola primária rural nas colônias acompanhou o ideário nacional em suas políticas de construção, expansão e institucionalização. O que a torna singular é o fato de que as formas e elementos de como se deu este processo ultrapassaram as prerrogativas do Governo e foram identificadas em um contexto de participação coletiva, envolvimento político dos colonos e reivindicação da escola. Assim, contribuindo para o engendramento histórico de um ruralismo político e pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABE. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, Julho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do ABE, 1944.
- A CRUZ. **Vias de Comunicação**. Jornal. Cuiabá – MT, 11 de novembro de 1951, p. 02, 1951.
- ALVES, Fabio Lopes e GUARNIERI, Ivanor Luiz. **A utilização da Imprensa escrita para a escrita da história**. Diálogos contemporâneos, Maringá, S/A.
- ALVES, Francisco de P. R. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Francisco de Paula Rodrigo Alves, na abertura a 3ª sessão da 5ª legislatura, 1905. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.
- A MANHÃ. **A Colônia Agrícola do Amazonas**. Jornal. Rio de Janeiro, 12 de julho de 1944, p. 04, 1944.
- _____. **A economia do Oeste e o nosso futuro**. Jornal. Rio de Janeiro, 25 de janeiro de 1945, p. 03.
- _____. **A fundação de colônias agrícolas no interior do país**. Jornal. Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 1944, p. 03.
- _____. **A futura Colônia do Pará**. Jornal. Rio de Janeiro, 17 de agosto de 1941.
- _____. **AGRICULTURA: Colônia Agrícola Nacional de Mato Grosso**. Jornal. Rio de Janeiro, 24 de agosto de 1941.
- _____. **Aproveitamento da JAIBA**. Jornal. Rio de Janeiro, 19 de novembro de 1949, p. 01.
- _____. **Assistência ao homem do interior para fixar-se na gleba**. Jornal. Rio de Janeiro, 07 de dezembro de 1949, p. 05.
- _____. **Escolhido o terreno para a Colônia Agrícola Nacional do Maranhão**. Jornal. Rio de Janeiro, 22 de outubro de 1941, p. 07.
- _____. **Maranhão: o progresso da Colônia Agrícola da Barra do Corda**. Jornal. Rio de Janeiro, 16 de agosto de 1944, p. 01.

_____. **Marcha para o Oeste.** Jornal. Rio de Janeiro, 05 de outubro de 1941, p. 09.

_____. **Marcha para o Oeste:** plantio do café em Goiás. Jornal. Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1944, p. 10.

_____. **No Oeste Brasileiro:** uma visita à colônia agrícola de Goiás – os habitantes da região enaltecem uma iniciativa do chefe da nação – o Sr. Simões Lopes visita as obras. Jornal. Rio de Janeiro, 21 de janeiro de 1942, p. 03.

_____. **O cinema poderoso instrumento de educação.** Jornal. Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 1944, p. 03.

A NOITE. **A atual administração da Colônia de “Dourados:** uma carta que é um verdadeiro libelo contra a antiga administração, depois de seis anos de erros, uma era de paz. Jornal. Rio de Janeiro, 8 de janeiro de 1951, p. 06, 1951.

_____. **Abrindo à civilização uma vasta região do norte de Minas:** os trabalhos de fundação da Colônia Agrícola Nacional de Jaíba. Jornal. Rio de Janeiro, 28 de novembro de 1949, ano XXXIX, p. 09, 1949.

_____. **As comemorações no Ministério da Agricultura.** Jornal. Rio de Janeiro, 28 de outubro de 1948, ano XXXVIII, p. 10, 1948.

_____. **A Colônia Agrícola de Goiás:** em grande atividade todos os seus trabalhos. Jornal. Rio de Janeiro, 1 de fevereiro de 1942, ano XXXII, n° 10.768, 1942.

_____. **A Colônia Agrícola do Amazonas:** e as providencias em execução. Jornal. Rio de Janeiro, 7 de maio de 1941, ano XXXI, p. 02, 1941.

_____. **A fixação do homem na zona de fronteiras.** Jornal. Rio de Janeiro, 16 de agosto de 1944, s/p, 1944.

_____. **A produção da Colônia Agrícola Nacional do Amazonas.** Jornal. Rio de Janeiro, 24 de dezembro de 1947, ano XXXVII, p. 08, 1947.

_____. **As terras da Colônia de Dourados são disputadas a mão armada.** Jornal. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1953, p. 07, 1953.

_____. **Conflito e morte na colônia agrícola.** Jornal. Rio de Janeiro, 26 de setembro de 1957, ano XLVII, p. 04, 1957.

_____. **Criada uma Colônia Agrícola Nacional na região do São Francisco.** Jornal. Rio de Janeiro, 21 de setembro de 1948, ano XXXVIII, p. 03, 1948.

_____. **Da maior importância a criação da Colônia Agrícola Nacional do Piauí:** será localizada nas grandes fazendas do governo federal existentes naquele Estado. Jornal. Rio de Janeiro, 13 de outubro de 1944, ano XXXIV, p. 07, 1944.

_____. **Marcas de civilização nos sertões distantes:** a colonização agro-industrial conduzida pelo ministro da agricultura. Jornal. Rio de Janeiro, 18 de março de 1945, ano XXXV, p. 03, 1945.

_____. **Marco inicial da Marcha para Oeste.** Jornal. Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1940, ano XXX, nº 10.241, p. 01, 1940.

_____. **Material didático para a Colônia Agrícola de Goiás.** Jornal. Rio de Janeiro, 27 de maio de 1952, ano XLII, p. 04, 1952.

_____. **Novas colônias agrícolas para a fixação dos retirantes nordestinos.** Jornal. Rio de Janeiro, 14 de janeiro de 1953, ano XLIII, p. 07, 1953.

_____. **Os serviços federais no Piauí.** Jornal. Rio de Janeiro, 14 de outubro de 1948, ano XXXVI, p. 06, 1946.

_____. **O caso de Arapoti e Clevelândia.** Jornal. Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 1956, ano XLVI, p. 02, 1956.

_____. **O saneamento da Amazônia continua a ser uma grande preocupação do governo.** Jornal. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1941, ano XXXI, p. 08, 1941.

_____. **Para organizar a grande colônia agrícola de Goiás** Jornal. Rio de Janeiro, 18 de agosto de 1940, ano XXX, p. 08, 1940.

_____. **Podem confiar no Governo do Presidente Getúlio Vargas.** Jornal. Rio de Janeiro, 12 de fevereiro de 1953, ano XLIII, p. 02, 1953.

_____. **Um notável empreendimento estatal.** Jornal. Rio de Janeiro, 27 de Junho de 1952, ano XL, nº 14.131 p. 07, 1952.

_____. **Vão ter início os trabalhos da Colônia Agrícola Nacional do Amazonas.** Jornal. Rio de Janeiro, 18 de outubro de 1942, ano XXXII, p. 06, 1942.

_____. **Vendas de terras no Paraná.** Jornal. Rio de Janeiro, 6 de janeiro de 1956, ano XLVI, p. 03, 1956.

ARAÚJO, Jaqueline V. P. de. **Ruralismo Pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX:** o oitavo congresso brasileiro de educação. 2012. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos – SP, 2012.

AZEVEDO, Francisco L. As “Colônias-Escolas” como recurso para a colonização das zonas de população rarefeita ou desajustada. In: ABE. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.** Goiânia, Julho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do ABE, 1944.

BARREIROS, Américo. As “Colônias-Escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada. In: ABE. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.** Goiânia, Julho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do ABE, 1944.

BERNARDES, Artur da Silva. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Artur da Silva Bernardes, na abertura a 2ª sessão da 12ª legislatura, 1925. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986).** Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil.** Tese de Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2003. 232 páginas.

BILLERTACK, Alcides. **Denúncia sobre a situação da Colônia Agrícola de Douradas.** Carta enviada para o João Goulart, em 25 de março de 1956.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pra mim foi uma escola...** o princípio educativo do trabalho cooperativo. 2ª ed. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2002.

BRASIL. **Biblioteca Nacional Digital.** Site Online de artigos e jornais. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

BRASIL. **Constituição de 1824.** Constituição Política do Império do Brazil. 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 28/02/2017.

_____. **Constituição de 1934.** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 16 de Julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 28/02/2017.

_____. **Constituição de 1937.** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 10 de Novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 28/02/2017.

_____. **Constituição de 1946.** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 28/02/2017.

_____. **Decreto nº 3.784, de 19 de janeiro de 1867.** Aprova o Regulamento para as Colônias do Estado. Rio de Janeiro, 1867. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3784-19-janeiro-1867-553854-publicacaooriginal-72121-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto nº 6.455, de 19 de abril de 1907.** Aprova as bases regulamentares para o serviço de povoamento do solo nacional. Rio de Janeiro, 1907. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6455-19-abril-1907-502417-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto nº 19.667, de 4 de fevereiro de 1931.** Organiza o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19667-4-fevereiro-1931-503116-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto nº 3.010, de 20 de agosto de 1936.** Regulamenta o decreto-lei n 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3010-20-agosto-1938-348850-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto nº 35.519, de 19 de maio de 1954.** Aprova o regulamento do Instituto Nacional de Imigração e Colonização. Rio de Janeiro, 1954. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-35519-19-maio-1954-327426-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938.** Dispõe sobre a entrada de estrangeiro no território nacional. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 3.691, de 6 de fevereiro de 1939.** Aprova o regimento do Conselho de Imigração e Colonização. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3691-6-fevereiro-1939-345819-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 2.009, de 9 de fevereiro de 1940.** Dá nova organização aos núcleos colônias. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2009-9-fevereiro-1940-411911-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 3.059, de 14 de fevereiro de 1941.** Dispõe sobre a criação de Colônias Agrícolas. Rio de Janeiro, 1941. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3059-14-fevereiro-1941-413001-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 6.882, de 19 de fevereiro de 1941.** Cria a Colônia Agrícola Nacional de Goiás. Rio de Janeiro, 1941. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-6882-19-fevereiro-1941-333219-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 8.506, de 30 de dezembro de 1941.** Cria a Colônia Agrícola Nacional do Amazonas. Rio de Janeiro, 1941. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-8506-30-dezembro-1941-327099-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 10.325, de 27 de agosto de 1942.** Cria a Colônia Agrícola Nacional de Maranhã. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-10325-27-agosto-1942-467876-norma-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 5.240 de 10 de fevereiro de 1943.** Encorpara à Colônia Agrícola Nacional do Pará as terras as terras cedidas à União no Município de Monte Alegre, Estado do Pará. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5240-10-fevereiro-1943-415369-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 12.417, de 12 de maio de 1943.** Cria a Colônia Agrícola Nacional “General Osório”, no Estado do Paraná. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-12417-12-maio-1943-450906-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 5.941, de 28 de outubro de 1943.** Cria a Colônia Agrícola Nacional “Dourados”, no Território Federal de Ponta Porã, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5941-28-outubro-1943-416007-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 16.780, de 10 de outubro de 1944.** Cria a Colônia Agrícola Nacional do Piauí. Rio de Janeiro, 1944. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-16780-10-outubro-1944-458854-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18530.htm. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Decreto-Lei nº 25.547, de 21 de setembro de 1948.** Cria a Colônia Agrícola Nacional de Jaíba, no Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1948. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=448218&tipoDocumento=DEC-n&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Lei nº 488, de 15 de novembro de 1848.** Dispõe sobre o pagamento de vencimento, remuneração ou salário do pessoal civil e militar da União. Rio de Janeiro, 1848. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-488-15-novembro-1948-376122-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 30/03/2017.

_____. **Lei nº 514, de 28 de outubro de 1848.** Fixando a despesa e orçando a receita para o exercício de 1849-1950. Rio de Janeiro, 1848. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=541944>. Acesso: 30/03/2017.

_____. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do império. Rio De janeiro, 1950. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em: 30/03/2017.

_____. **Lei nº 51.431, de 19 de março de 1962.** Cria o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná. Brasília,, 1962. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51431-19-marco-1962-391358-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

BRASIL. Ministério da Agricultura. **Ofício, nº47, de 23 de janeiro de 1952**, ao senhor Antônio de Pádua Corrêa Filho. Rio de Janeiro – Distrito Federal, 1952.

BRASIL. Ministério da Agricultura. **Parecer nº4765, de 15 de setembro de 1953**, ao senhor Administrador da CAND. Rio de Janeiro – Distrito Federal, 1953.

_____. **Relatório, de 03 de maio de 1935**. Ponta Porã - MT, 03 de maio de 1935.

_____. **Termo de Entrega nº 563 de Título Provisório de Lote**. Dourados, em 05 de janeiro de 1954.

CAFÉ FILHO, João F. C. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, João Fernandes Campos Café Filho, na abertura da sessão legislativa, 1955. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no meio rural. In: Therrien, Jacques e et. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMARGO, Alexandre de P. **Povoar o Hinterland**: o ensino rural como fronteira entre estatística e educação na trajetória de Teixeira de Freitas. Revista Brasileira de História da Educação, nº 23, pag. 97-132, maio/ago. de 2010. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/39>. Acesso em: 28/02/2017.

CAND. **Ata de inauguração da Primeira Escola Mista da Colônia Agrícola Nacional de Dourados**. Redigida no dia 9 de fevereiro de 1947. Dourados – MT, 1947. Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul. Visita em dezembro de 2017.

_____. **Boletim Estatístico**: assistência escolar. Realizado no mês de janeiro de 1954. Dourados – MT, 1954.

_____. **Caderno da Escola nº 2**. Capa e contracapa do caderno distribuído nas escolas da CAND. Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul. Visita em dezembro de 2017.

_____. **Comunicado da Sr. Cremilda Xavier Chey** ao diretor administrador da CAND, Elpídio Moreira Prado, sobre a construção da escola na Linha Barreirão. Dourados – MS, 20 de agosto de 1953,

_____. **Exames da Escola da 3ª linha da professora Cremilda Xavier Thiry, em 18 de junho.** Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul. Visita em dezembro de 2017.

_____. **Mensagem da Administração da Colônia Agrícola Nacional de Dourados, ao departamento de Terras e Colonização,** em 24 de novembro de 1952.

_____. **Ofício nº 71 de 25 de março de 1950.** Ofício do Administrador da Colônia Sr. Tácito Pace, solicita “pedido de publicação” para compor o acervo da biblioteca. Dourados – MS, 25 de março de 1950.

_____. **Ofício nº 88 de 20 de março de 1951.** Ofício do Administrador da Colônia Agrícola Nacional “Dourados” para o Sr. Diretor da Divisão de Terras e Colonização, sobre requerimento da Congregação Batista. Dourados, 20 de março de 1951.

_____. **Ofício nº 123 de 28 de abril de 1950.** Ofício que tratou sobre a Cessão de parte do prédio de Dourados: para o funcionamento da Prefeitura. Dourados, 28 de abril de 1950.

_____. **Ofício nº 143 de 31 de maio de 1951.** Ofício do Administrador da CAND Lloyd Ubatuba, para o senhor delegado de polícia de Dourados. Dourados, 31 de maio de 1951.

_____. **Ofício nº 169 de 04 de agosto de 1951.** Enviado ao Ministério da Agricultura. Dourados, 04 de agosto de 1951.

_____. **Ofício nº 380 de 13 de novembro de 1950.** Enviado por Tácito Pace, à Livraria Ruy Barbosa em Campo Grande. Dourados, 17 de novembro de 1950.

_____. **Ofício nº 391 de 17 de novembro de 1950.** Enviado por Tácito Pace, ao senhor Lício Francisco Pulchério. Dourados, 17 de novembro de 1950.

_____. **Ofício nº 200 de 27 de junho de 1950. Do administrador da colônia ao Prefeito de Dourados – Antônio de Carvalho.** Dourados – MS, 27 de junho de 1950.

_____. **Orçamento para o mantimento de 10 escolas na CAND.** Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul. Visita em dezembro de 2017.

_____. **Pedido de construção de escola na CAND.** Enviado pelos colonos da Linha Barreirão – Zona do Iguaçú. Dourados – MS, 03 de agosto de 1953.

_____. **Pedido de construção de escola na CAND.** Enviado pelos colonos da Linha Barreirão. Dourados – MS, 17 de agosto de 1953.

_____. **Planta Baixa da escola da CAND de escolas tipo I.** Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul. Visita em dezembro de 2017.

_____. **Prova de suficiência de 10 de dezembro de 1957.** Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul. Visita em dezembro de 2017.

_____. **Quadro Demonstrativo das Escolas da CAND.** 26 de Setembro de 1953. Dourados – MT, 1953. Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul. Visita em dezembro de 2017.

_____. **Questionário respondido pelos professores do Núcleo Colonial, nº 16 de 1956.** Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul. Visita em dezembro de 2017.

_____. **Relatório de escolas existentes na 1ª zona de Dourados.** Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul. Visita em dezembro de 2017.

_____. **Relatório sobre a instalação da Colônia,** em 03 de maio de 1935.

_____. **Relatório de Serviço Médico Escolar.** Enviado pelo chefe do serviço médico para o Ministério da Agricultura em 11 de janeiro de 1950. Dourados – MT, 1950.

_____. **Relatório nº 498 sobre os Indígenas, protocolado no dia 4 de outubro de 1949.** Enviado a Jorge Coutinho administrador da CAND em 03 de Setembro de 1949. Dourados, 1949.

_____. **Requerimento** do Padre José Daniel ao Sr. Chefe de Secção e Colonização – Núcleo Colonial de Dourados, em 12 de junho de 1956. Dourados – MT, 1956,3 folhas.

_____. **Resumo Mensal do 1º e 2º ano da Escola Rural mista da 4ª linha – lote 29: quadra 50.** Arquivo Estadual de Mato Grosso do Sul. Visita em dezembro de 2017.

_____. **Telegrama do o Administrador Loyd Ubatuba para a comunidade da Zona do Triunfo.** Dourados – MS, 11 de fevereiro de 1953.

_____. **Telegrama nº 33 de 30 de março de 1954. Enviado pelo Serviço Rádio Telegráfico ao Sr. Cladiomiro Albuquerque.**
Dourados – MS, 30 de março de 1954.

CANGO. **Assistência Escolar:** boletim do primeiro trimestre de 1956. Instituto Nacional de Imigração e Colonização – INIC, Núcleo Colonial General Osório. Francisco Beltrão, 1956. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Exame escolar da “escola nº 20”.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 01.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 02.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 03.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 13.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 14.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 19.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 20.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 22.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 23.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 24.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 29.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 31.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 33.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 34.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 36.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 37.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 41.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 42.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 47.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 48.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 50.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 53.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 54.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 55.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 59.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 60.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 61.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 62.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 63.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 68.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 69.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 70.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 74.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 75.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ficha Cadastral nº 79.** Ministério da Agricultura. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Lista de alunos em idade escolar na “Costa do Rio Santa Rosa”:** escola nº 07. Junho de 1951. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Lista de alunos em idade escolar na Barra do Tunas:** escola nº 05. Junho de 1951. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Lista de alunos em idade escolar para a construção de uma escola na Barra do Tunas.** 26 de Setembro de 1950. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Nome, função e vencimentos dos funcionários do Núcleo Colonial “General Osório”.** 14 de abril de 1956. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ofício, de 18 de março de 1954.** Solicitam aprovação de plano de obras. Ministério da Agricultura. Francisco Beltrão, 1954. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ofício nº 98 de 27 de novembro de 1950.** Comunica Designação de banca examinadora. Ministério da Agricultura. Francisco Beltrão, 1950. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Ofício nº 99 de 27 de novembro de 1950.** Comunica Designação de banca examinadora. Ministério da Agricultura. Francisco Beltrão, 1950. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Portaria nº 6/57 de 4 de Janeiro de 1957.** Resolve exonerar por medida de contenção de despesas, as professoras e professores. Instituto Nacional de Imigração e Colonização – INIC, Núcleo Colonial General Osório. Francisco Beltrão, 1957. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Questionário.** Instituto Nacional de Imigração e Colonização – INIC. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Relatório de 22 de julho de 1942.** Relatório de escolhas de terras e prestação serviços na faixa da fronteira e suas proximidades Distrito Federal – RJ, 1942.

CANGO. **Relatório do Ensino Primário de 1951.** Ministério da Agricultura. Rio Marrecas, 15 de Janeiro de 1951. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 01.** Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 02.** Agosto de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 03.** Agosto de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 04.** Maio de 1951. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 05.** Junho de 1951. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 06.** Maio de 1956. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 07.** Março de 1956. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 09.** Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 10.** Setembro de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 11.** Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 12.** Abril de 1955. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 13.** Julho de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 14.** Agosto de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 15.** Março de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 16.** Setembro de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 17.** Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 18.** Julho de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 19.** Agosto de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 21**. Setembro de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 22**. Setembro de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 24**. Abril de 1955. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 25**. Abril de 1955. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 26**. Março de 1956. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 27**. Abril de 1956. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 28**. Abril de 1955. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal da Escola nº 29**. Março de 1955. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Resumo Mensal do Grupo Escolar**. Julho de 1952. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANGO. **Termo de Acordo**. Instituto Nacional de Imigração e Colonização – INIC, Núcleo Colonial General Osório. Francisco Beltrão, 1956. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CANTU, Gilberto. **Primeiras Escolas de Dourados**. Blog, publicado em 21 de julho de 2015. Disponível em:

<https://profgilbertocantu.blogspot.com/>. Acesso: 2017. Ver norma

_____. **Dourados 80 anos: desenvolvimento urbano – de patrimônio a cidade.** Blog, publicado em 21 de julho de 2015.

Disponível em:

https://get.google.com/albumarchive/117537238844772259406/album/AF1QipO_4rcNC752JdlwCF7WL4ZbHrIJwFUgtm8Nfted?source=pwa.

Acesso: 2017. Ver norma

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932.** 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2013.

CARVALHO, ARAUJO, NETO. Discutindo a história da Educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). IN: ARAUJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **Novos temas em História da Educação Brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

CARVALHO, Nerino Pires. **Sobre as terras da Colônia de Dourados.** Carta enviada para o Ministério da Agricultura, destinada para João Cleophas, em 09 de junho de 1953.

CARVALHO, Abílio de Matos. **Requerimento de 3 de junho de 1949.** Enviado a administração da CAND endereçada ao Presidente da República, sobre o usucapião de terras situadas na colônia. Dourados – MS, 3 de junho de 1949.

CATTELÂN, Carla. **Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada.** 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão – PR, 2014.

CAVALCANTE, Aline do N. **IMPRENSA E EDUCAÇÃO: o ensino primário rural nas páginas de jornais do município de Dourados-MT (1948-1978).** 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados – MS. 2016.

CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar.** História da Educação, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, nº 11, p. 05-24, abr. 2002.

COTEGIPE. **Abaixo-Assinado.** 15 de dezembro de 1952, Francisco Beltrão [para] Sr. Administrador da Colônia, Francisco Beltrão, 1f. Pedido de nomeação de Professora e início de construção da escola. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

CUNHA, Célio da. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

CONFERENCIA INTERESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO. **Atas e trabalhos da Conferência**. Rio de Janeiro, 1921. Revista História da Educação. ASPHE/Fae/UFPeL. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30474/pdf>. Acesso em: 28/02/2017.

CORREIO DO PARANÁ. O Sr. João Simões foi conivente com os acontecimentos que abalaram seriamente a discutida região Sudoeste. Jornal. Curitiba – PR, 12 de agosto de 1959, Ano I, nº 64, p. 01, 1959.

DANIELI, João Paulo. **Educação do Campo e Movimentos Sociais no Sudoeste do Paraná**: lutas, redes e alguns apontamentos. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2014.

DIÁRIO DA TARDE. **A colonização do Paraná**. Jornal. Curitiba – PR, 18 de setembro de 1950, p. 02, 1950.

_____. **Cidade que surge de uma colônia agrícola em plena serva**. Jornal. Curitiba – PR, 30 de setembro de 1955, p. 05, 1955.

_____. **Uma Colônia Agrícola no Paraná**. Jornal. Curitiba – PR, 2 de outubro de 1942, ano 44, nº 14.515, p. 01, 1942.

DICIO, Dicionário Online de Português. **Definição de Colono**. Acesso em: 26/04/2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/colono/>

DOURADOS. **Decreto-Lei n 70 de 9 de outubro de 1946**.

Regulamenta a Colônia Agrícola de Dourados – CAND. Dourados – MT, 9 de outubro de 1946.

DOURANEWS: Jornal de Dourados. **Sessão solene homenagem imigração japonesa**. Jornal Online. Publicada em 24 de abril de 2014. Dourados – MS. Disponível em:

<http://douranews.com.br/index.php/dourados/item/75768-sess%C3%A3o-solene-homenagem-imigra>. Acesso em: setembro de 2018.

DUTRA, Eurico G. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, na abertura da sessão legislativa, 1947. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, na abertura da sessão legislativa, 1948. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, na abertura da sessão legislativa, 1949. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, na abertura da sessão legislativa, 1950. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

EXAMES de Geografia. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

EXAMES de História. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

EXAMES de Matemática. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

FERREIRA, Isac. **A construção das representações simbólicas na Colônia Agrícola Nacional de Goiás – CANG (1941-1959)**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC: Goiânia. 2015.

FGV-CPDOC. **Cruzada Nacional de Educação.** Verbetes. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/cruzada-nacional-de-educacao>. Acesso em: agosto de 2018.

FIGUEIREDO, Aloysio N. **Pedido de emprego**, enviado ao senhor chefe da CAND, enviada no dia 27 de dezembro de 1943. Dourados – MT, 1943.

FILHO, Manuel B. Lourenço. **Cartilha do Povo**: para ensinar a ler rapidamente. 456ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1947.

FRANCISCO BELTRÃO. **Antropologia Visual de Francisco Beltrão**: Resgate Histórico Fotográfico 1940 – 1970. Calgan Editora Gráfica. Francisco Beltrão, 2012.

_____. **Lei nº. 11 de 31 de agosto de 1953**. Institui a matrícula compulsória de crianças em idade escolar e estabelece multas aos infratores. Francisco Beltrão, 1953. Disponível na íntegra no livro: MARTINS, Rubens S. **Entre Jagunços e posseiros**. Curitiba, 1986, p. 194.

FREITAS, Mário A. T de. **A educação Rural**. Revista Nacional de Educação, Rio de Janeiro: Museu Nacional, nº. 18-19, p. 54-79, 1934.

_____. **Ainda em prol da Educação Rural**. Revista Brasileira de Estatística. Rio de Janeiro, ano V, nº 17, Jan./Mar. de 1944a. P. 126-142.

_____. Organização e Educação do Brasil Rural pelas “Colônias Escolas”. In: ABE. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, Julho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do ABE, 1944b.

FURTADO, A. C.; SCHELBAUER, A. R.; DE SÁ, E. F. Escola Primária Rural: Caminhos percorridos pelos estados de Mato Grosso e Paraná (1930–1961). In: SOUZA, et al. **História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional** (orgs). Aracaju : Edise, 2015.

GATTI, Giseli, C. do V. **A escola e a vida na cidade**: o Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950). Uberlândia: UDUFU, 2013. Coleção História, Pensamento e Educação, vol. 01.

GOMES, Iria Zanoni. **1957: a Revolta dos Posseiros**. Curitiba: Criar Edições Ltda., 1986.

INSTITUTO NACIONAL DE IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO – I.N.I.C. **Relatório, referente ao requerimento do Padre José Daniel, da Paróquia Nossa Senhora da Glória**. Dourados, 12 de junho de 1956.

_____. **Levantamento Estatístico**. Núcleo Colonial de Dourados – Serviço de Colonização, 17 de agosto de 1955.

_____. **Levantamento Estatístico.** Núcleo Colonial de Dourados – Serviço de Colonização, 12 de outubro de 1956.

_____. **Levantamento Estatístico.** Núcleo Colonial de Dourados – Serviço de Colonização, 11 de novembro de 1957.

_____. **Levantamento Estatístico.** Núcleo Colonial de Dourados – Serviço de Colonização, 1959.

IPARDES. **Redefinição de conceito de urbano e rural.** Curitiba:

Ipardes, Setembro de 1983. Disponível em:

http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/redefinicao_urbano_rural_12_83.pdf. Acesso em: 28/02/2017.

JARDIM, Germano. Educação e Socialização das Populações Rurais pelas “Colônias-Escolas”. In: ABE. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.** Goiânia, Julho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do ABE, 1944.

LANGONI, Antôni Justí. **Disputa de terras na CAND.** Carta enviada para o Ministério da Agricultura, destinada para o Presidente Getúlio Vargas, em 05 de junho de 1953.

LAZIER, Hermógenes. **Análise histórica da posse de terra no sudoeste paranaense.** 2ª ed. Francisco Beltrão: Grafit, 1998.

_____. **Paraná: terra de todas as gentes e de muita história.** 3ª Ed. Francisco Beltrão-PR: GRAFIT, 2005.

LEITE, F. F.; ROCHA, S. A. da. Relatório para escolha de terras para localização de Reservistas do Exército na faixa Fronteiriça do Brasil com a República Argentina. In: LAZIER, Hermógenes. **Análise histórica da posse de terra no sudoeste paranaense.** 2ª ed. Francisco Beltrão: Grafit, 1998.

_____. **Estrutura agrária no Sudoeste do Paraná.** 1983. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. 1983.

LISTA de alunos da comunidade para construção de escola em 1955. 31 de setembro de 1955. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

LYRA, Henrique J. B. **Colonos e Colônias: uma avaliação das experiências de colonização agrícola na Bahia na segunda metade do**

séc. XIX. 1982. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais).
Universidade Federal da Bahia: Salvador – BA. 1982.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A Guareschi, Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

KM 20. **Abaixo-Assinado**. 16 de outubro de 1956, Comunidade do KM 20 [para] Sr. Otávio, administrador da CANGO, Francisco Beltrão, 1f. Providência sobre a Professora. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

MACHADO, Floriano Vieggas. **Ofício nº 125 da Delegacia de Polícia de Dourados**. Enviada ao Sr. Frederico Miranda Schidt, Administrador da CAND em 28 de outubro de 1955. Dourados – MT, 1955.

MAGALHÃES, Justino P. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARTINS, Rubens S. **Entre Jagunços e Posseiros**. 1ª ed. Curitiba: 1986.

MATO GROSSO. **Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927**. Regulamento Da Instrução Pública Primária Do Estado De Mato Grosso. Cuiabá, 1927. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114996>.

MENDONÇA, Sonia R. de. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. Estudos Rurais. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MENEZES, Ana Paula. **Atividades Econômicas na Colônia Agrícola Nacional de Dourados (Cand): A Agricultura e a Exploração da Madeira (1950-1970)**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS. 2012.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. EBook Libris, 2ª ed. São Paulo: Ed. Piratininga, 1934. Disponível em:
<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeduacao.html>. Acesso em: 28/02/2017.

_____. O Professor Primário das Zonas Rurais: formação, aperfeiçoamento remuneração e assistência. Relatório. In: ABE. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, Julho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do ABE, 1944.

MOREIRA, Regina H. T. **Memória Fotográfica de Dourados**. UFMS - Centro Universitário de Dourados, Campo Grande - MS, 1990.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO. **Localização e Lotação do Pessoal do D.N.I nos Portos e Postos de Imigração**. São Paulo, 1941. Disponível em:

<http://www.inci.org.br/acervodigital/mapas.php?pesq=1&titulo=&autor=&escala=&tema=&ano=&orgao=&municipio=Brasil&Reset2=Pesquisar> acesso em: 10/10/2017.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NAGLIS, Suzana G. B. **MARQUEI AQUELE LUGAR COM O SUOR DO MEU ROSTO: os colonos da Colônia Agrícola nacional de Dourados – CAND (1943-1960)**. Dourados-MS: UFGD, 2014.

NAWROSKI, Alcione. **Amor à terra: a função social da escola no meio rural**. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2017.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares: por que e como pesquisar**. 2ª edição revisada. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

O DIA. **Acelerando a “Marcha para o Oeste”**. Jornal. Curitiba – PR, 04 de julho de 1943, p. 01, 1941.

_____. **A função social efetiva da terra brasileira**. Jornal. Curitiba – PR, 09 de julho de 1941, p. 02, 1941.

_____. **Da maior importância a criação da Colônia Agrícola Nacional do Piauí**. Jornal. Curitiba – PR, 14 de outubro de 1944, p. 05, 1944.

_____. **Férias no Interior**. Jornal. Curitiba – PR, 02 de junho de 1950, p. 04, 1950.

_____. **Fundação de uma Grande Colônia Agrícola em Goiás**. Jornal. Curitiba – PR, 01 de setembro de 1949, p. 06, 1940.

_____. **Iniciam-se os primeiros passos para a marcha para o Oeste**. Jornal. Curitiba – PR, 20 de agosto de 1940, p. 04, 1940.

_____. **O ensino nos centros agrícolas: mais três escolas na Colônia Agrícola nacional do Maranhão**. Jornal. Curitiba – PR, 26 de agosto de 1952, nº 344, 1952.

_____. **Panorama político-administrativo de Francisco Beltrão.** Jornal. Curitiba – PR, 26 de julho de 1955, s/p, 1955.

O ESTADO DE MATO GROSSO. **Colônia Agrícola de Mato Grosso:** os técnicos do Ministério da Agricultura constatam a excelência das terras do S. Lourenço, onde será localizada a Colônia. Jornal. Cuiabá – MT, 25 de junho de 1941, ano II, nº 512, p. 01, 1941.

_____. **Para a instalação da Colônia Agrícola Nacional:** vão examinar as terras doadas pelo Estado ao Governo Federal. Jornal. Cuiabá – MT, 16 de maio de 1941, ano II, nº 480, p. 01, 1941.

_____. **Para a instalação da Colônia Agrícola Nacional:** vão examinar as terras doadas pelo Estado ao Governo Federal. Jornal. Cuiabá – MT, 25 de junho de 1941, ano II, nº 480, p. 01, 1941.

OLIVEIRA, Rosimar R. R. **O Progresso na “Marcha para o Oeste”:** uma análise Enunciativa na Imprensa Mato-grossense. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: Campinas – SP. 2007.

O PROGRESSO. **A Colônia Agrícola Nacional de Dourados através de um valioso Relatório.** Jornal. Dourados – MT, 01 de agosto de 1954, ano IV, nº 170, p. 02, 1954.

_____. **Com visitas ao Sr. Inspetor.** Jornal. Dourados – MT, 10 de junho de 1956, ano IV, p. 03, 1956.

_____. **Construção de escolas na colônia.** Jornal. Dourados – MT, 30 de dezembro de 1956, ano IV, nº 287, p. 04, 1956.

_____. **Ensino e Educação construção de escolas na colônia.** Jornal. Dourados – MT, 24 de abril de 1955, ano V, nº 204, p. 06, 1955.

_____. **Construção da Escola dos Italianos.** Jornal. Dourados – MT, 12 de agosto de 1956, ano VI, nº 268, p. 04, 1956.

_____. **Escola Evangélica Assembleia de Deus.** Jornal. Dourados – MT, 12 de agosto de 1956, ano VI, nº 268, p. 04, 1956.

_____. **O movimento dos colonos pela demissão do Sr. Lloyd Ubatuba.** Jornal. Dourados – MT, 08 de junho de 1952, ano II, nº 58, p. 01, 1952.

_____. **O que Dourados precisa?** Jornal. Dourados – MT, 20 de julho de 1954, ano IV, 1954.

_____. **O que fazem os vereadores:** ata da XXXV Sessão Ordinária da Câmara Municipal. Jornal. Dourados – MT, 06 de janeiro de 1952, ano I, nº 37, 1952.

PADILHA, Félix. Francisco Beltrão, **entrevista concedida no dia:** 19 de novembro de 2013 à Carla Cattelan.

PAROQUIA NOSSA SENHORA DA GLÓRIA. **Ofício**, ao Presidente do Instituto Nacional de Imigração e Colonização, assinado pelo Padre José Daniel. Diocese de Corumbá, Dourados – Mato Grosso, 25 de fevereiro de 1956, 2 folhas.

_____. **Carta.** Enviada por Padre José Daniel, direcionada ao Sr. Alunbraz da Rocha do Ministério da Agricultura em, 16 de outubro de 1955. Corumbá – MT, 1955, 2 folhas.

PEÇANHA, Nilo Procópio. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Nilo Procópio Peçanha, na abertura a 2ª sessão da 7ª legislatura, 1910. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

PECOITS, Walter A. **Entrevista.** Francisco Beltrão, 1977. Concedida a Roberto Gomes em novembro de 1977.

PEDRO. **Carta.** 21 de novembro de 1956, Linha Gaúcha [para] Sr. Otávio administrador da CANGO, Francisco Beltrão, 1f. Solicitação de trabalho como professor. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

PENA, Afonso A. M. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Afonso Augusto Moreira Pena, na abertura a 2ª sessão da 6ª legislatura, 1907. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

PERREIRA, Juvenal Paiva. As “Colônias-Escolas” como recurso para a colonização das zonas de população rarefeita ou desajustada. In: ABE. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, Julho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do ABE, 1944.

PESSOA, H. E. Alvim. As “Colônias-Escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada.

In: ABE. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.** Goiânia, Julho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do ABE, 1944.

PESSOA, Eptácio da Silva. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Eptácio da Silva Pessoa, na abertura a 2ª sessão da 11ª legislatura, 1922. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986).** Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

PIZZINI, Mauro. **Alunos de Escola da zona Rural, em 7 de setembro nos 60's.** Facebook, pagina online. Foto tirada atrás da igreja matriz em Dourados. Disponível em:
https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1878280392232174&set=p_b.100001506939199.-2207520000.1522850106.&type=3&theater.
 Acesso em: junho de 2018.

PLATAFORMA LETRAMENTO. **Cartilha do Povo.** Infográfico. Publicada em 1928. Disponível em:
<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>. Acesso: 26 de abril de 2014.

PONCIANO, Nilton Paulo. **FRONTEIRA, RELIGIÃO, CIDADE: o papel da Igreja Católica no processo de organização sócio-espacial da cidade de Fátima do Sul/MS (1943-1965).** 2006. 248 f. Tese (Doutorado em História), Universidade Estadual Paulista – UNESP. Assis – SP. 2006.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo.** Revista Estudos Sociedade e Agricultura. 4 de julho de 1995. P. 5-27. Disponível em:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 28/02/2017.

RIZZINI, I.; BARROS R. S de. **Articulações entre a política e a educação no processo de expansão da escolarização primária no interior fluminense (1937-1954).** Revista brasileira de História e Educação. Campinas-SP, Vol. 13, nº 2, maio/agosto, pag. 101-132, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** (PDF). Disponível em:

http://www.buscadaexcelencia.com.br/wpcontent/uploads/2010/08/O_Pequeno_Pr%C3%ADncipe_Iustrado.pdf. Acesso em: 30/05/2019.

SANTOS, José V. T dos. **Os Colonos do vinho**: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital. São Paulo: Hucnec, 1978.

SANTOS, Fernando H. T. **A vida do pensamento e o pensamento da vida**: Sud Mennucci e a formação de professores rurais. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Cadernos como artefatos etno-históricos. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18(48), 2018.

SANTOS, Ademir V. **A instituição da escola primária e o pensamento de Carneiro Leão: qual ruralismo?** *Revista Intersaberes*. Vol. 11, nº 22, p. 64-76, jan.-abr. de 2016.

_____. **Educação e nacionalismo**: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. *Rev. bras. hist. educ.*, nº 24, p. 55-82, set./dez., Campinas – SP. 2010.

_____. **Ritualismo e nacionalização da escola primária em Santa Catarina (anos 1940)**. *Revista Educação em Questão*, v. 56, nº 49, 196-224, jul./set., 2018.

SANTOS, Claudete Soares de A. **Os Colonos e a Igreja Católica no contexto da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (1940-1970)**. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados – MS. 2007.

SCHELBAUER, A. R.; NETO, W. G. **Ensino primário no meio rural paranaense**: em foco as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores entre as décadas de 30 e 50 do século XX. *Cadernos de História da Educação*, vol. 12, nº 01, jan./jun. de 2013.

SCHUELER, A. F. M. de.; MAGALDI, A. M. B. M. **Educação Escola na primeira República**: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Revista Tempo*, vol. 13, nº 26, setembro de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em: 28/02/2017.

SCOTTI, Italina, Z. Francisco Beltrão, **entrevista concedida no dia:** 10 de junho de 2013 à Carla Cattelan.

SEYFERTH, Giralda. Identidade Camponesa e Identidade Étnica (um estudo de caso). Museu Nacional, UFRJ. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. Disponível em:
http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuuario_antropologico/Separatas1991/anuuario91_giraldaseyferth.pdf.

SILVA, Marinete dos S. **A educação brasileira no Estado-Nono (1937-1945)**. São Paulo: Editora Livramento, 1980.

SILVA, Alvimar. **A Filosofia do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Academia Espírito-santense de Letras, 1939.

SILVA, Alba da Paz. Francisco Beltrão, **entrevista concedida no dia:** 03 de dezembro de 2013 à Carla Cattelan.

SILVA, Antonieta Gomes e. **Pedindo aumento do ordenado de preceptora**. Carta enviada ao Sr. Clodomiro Albulquerque no dia 29 de maio de 1955. Escola Mista da Figueira, Dourados – MS, 1995.

SILVA, Raimundo Lopes da. **Pedido de Providência sobre as terras da CAND**. Enviada para o Presidente da República, destinada a Getúlio Vargas. Dourados, em 14 de setembro de 1953.

SILVA, Wilker Solidade da. **Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados-MT: A escola primária urbana-rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963-1974)**. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados-MS. 2015.

SOUZA, J. Moreira de. As “Colônias-Escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada. Relatório. In: ABE. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, Julho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do ABE, 1944.

SOUZA, Whashington L. P. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Whashington Luís Pereira de Souza, na abertura a 2ª sessão da 13ª legislatura, 1928. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

TEIXEIRA, Palotino Honorato. **Exames de português:** ditado. Francisco Beltrão, 1 de junho de 1959. Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

THIRY, Cremilda Xavier. **Pedido enviado ao administrador da colônia na falta de materiais escolares para os exames finais.** Realizado em outubro de 1955. Dourados – MT, 1955.

TITAN, Lídia. **Exames de Português.** Centro de Memórias do Sudoeste do Paraná – CEMESP. Acesso: 06 de junho de 2017.

VARGAS, Getúlio Dornelles. **A criação dos Territórios Nacionais.** Improviso agradecendo o banquete oferecido em Guaíra, no território de Ponta Porã. Paraná, 27 de janeiro de 1944. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1944/03.pdf/view>. Acesso em: 28/02/2017.

_____. Mensagem apresentada à Assembleia Constituinte pelo chefe do Governo Provisório, Getúlio Dornelles Vargas, no ato de sua instalação, 1933. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

_____. Mensagem apresentada ao Poder Legislativo pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas, no dia 3 de maio de 1937, 1937. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

_____. Mensagem apresentada ao Poder Legislativo pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas, na abertura da sessão legislativa, 1951. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

_____. Mensagem apresentada ao Poder Legislativo pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas, na abertura da sessão legislativa, 28 de julho de 1952. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da

Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

_____. Mensagem apresentada ao Poder Legislativo pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas, na abertura da sessão legislativa, 1953. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

_____. Mensagem apresentada ao Poder Legislativo pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas, na abertura da sessão legislativa, 1954. In: BRASIL. **A Educação nas mensagens Presidenciais (1890-1986)**. Vol. VI. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1987.

_____. **No Estádio do Maracanã**: Discurso pronunciado durante a festa oferecida ao povo carioca, Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 1951. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1951/05.pdf/view>. Acesso em: 28/02/2017.

_____. **O trabalhador brasileiro no estado novo**. Discurso pronunciado no estádio do “Vasco da Gama”, por ocasião das comemorações do dia do trabalho, Rio de Janeiro, 1 de Maio de 1941. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1941/02.pdf/view>. Acesso em: 28/02/2017.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1987.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Paraná, sudoeste: ocupação e colonização**. 2ª ed. Curitiba: Vicentina, 1987.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Trad. Paulo H. Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.