

ENTRE O SILÊNCIO E O ESQUECIMENTO: A QUESTÃO DAS FONTES E DOS MÉTODOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS

Rubia-Mar Nunes Pinto*

Resumo: O artigo aborda os desafios e as dificuldades para a escrita da história da educação em sociedades regionais brasileiras, comumente representadas como sertão ou fronteira e propõe uma interrogação sobre os efeitos dessas representações para a identificação, preservação e interpretação de fontes de pesquisa. O foco privilegiado de observação é o estado de Goiás, região representada como atrasada e primitiva, e, ao mesmo tempo, lugar da unidade nacional e fonte de riquezas da nação. O texto dialoga com a historiografia da educação no Brasil e em Goiás, apontando para a riqueza dos métodos da análise do discurso, para a leitura de fontes de pesquisa e da alternância de escalas para interpretar a história da educação em regiões periféricas brasileiras.

Palavras-chave: Fontes E Métodos De Pesquisa. Memória. História da Educação Em Goiás.

Between the silent and the forgetting: a question of sources and methods in the history of education in goiás

Abstract: *The article discusses challenges and difficulties in writing the history of education in brazilian regional societies that are commonly represented as sertão or border and proposes a question about the effects of these representations for the identification, preservation and interpretation of research sources. The prime focus of observation is the state of Goiás, represented as backward and primitive and at the same time, place national unity and source of wealth of the nation. The*

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora da Faculdade de Educação Física na Universidade Federal de Goiás; Rua SC-3, Quadra 18, Lote 11, Setor Goiânia 2, Goiânia, GO; 74.665-590; rubia-marp@bol.com.br

text speaks to the historiography of education in Brazil and Goiás pointing to the wealth of the methods of discourse analysis for reading and research sources of alternating scales to interpret the history of education in remote areas of Brazil.

Keywords: Sources And Methods Of Research. Memory. History Of Education In Goiás.

1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios que vem sendo postos aos historiadores da educação brasileira diz respeito à escrita da historicidade dos processos educativos em espaços regionais afastados dos centros dinâmicos da economia nacional, ou, em outras palavras, em regiões periféricas e invisibilizadas na *invenção* discursiva do Brasil, que prescindiu a ideia de região (SANDES, 2001) e ressaltou a simbologia da nação una e indivisível. Ao serem encapsuladas na representação sertão ou fronteira, estas regiões ficaram subsumidas na história e no imaginário da nação, aparecendo, então, como *sociedades sem história*. Ademais, sobre elas, pairam os estigmas da ausência, da falta, do atraso, da decadência ressaltando-se as representações que informam sobre a ignorância e a *caturrice* de suas populações, ainda que, ambigualmente, também serem consideradas lócus de uma cultura genuinamente brasileira.

Não são poucos os obstáculos para a escrita da história da educação nestas regiões. A força das representações pejorativas, aliada aos problemas advindos da repartição desigual de poder e renda entre as regiões brasileiras se constitui, no meu ponto de vista, o cerne das dificuldades para se pesquisar a história da educação nestas regiões. Entre as múltiplas dimensões implicadas no fazer historiográfico, este texto confere acento sobre a questão da memória nas sociedades regionais periféricas e, por extensão, as fontes de pesquisa e os modos de interrogá-las e interpretá-las. Seu objetivo é propor uma interrogação sobre os efeitos da representação do sertão para a identificação, preservação e interpretação de fontes de pesquisa em história da educação.

O foco privilegiado de observação é o Estado de Goiás, região representada como atrasada e primitiva e, ao mesmo tempo, lugar da unidade nacional e fonte de riquezas da nação. Integrando os esforços envidados no escopo do projeto de pesquisa *História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 – 1961)*,¹ o texto dialoga com a historiografia da educação no Brasil e em Goiás apontando a riqueza dos métodos da análise

do discurso para a leitura de fontes de pesquisa e a alternância de escalas para interpretar a história da educação em regiões periféricas brasileiras.

2 REGIÃO, SERTÃO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OS LIMITES DA MEMÓRIA NOS CONFINS DA PÁTRIA

A par da expansão de um modelo societário que prima pelo esquecimento, é predominante o sucateamento da memória nacional da educação e da escola brasileiras. Mesmo que reconheçamos inegáveis avanços e progressos experimentados nas últimas décadas por meio do trabalho e esforço dos historiadores da educação e das instituições correlatas na descoberta, identificação, documentação e divulgação de acervos, bem como na revisita a fontes já estudadas, as dificuldades relacionadas à preservação da memória e, por extensão das fontes de pesquisa, constituem ainda um importante entrave para o historiador da educação brasileira, sobretudo, aquele interessado nas práticas ordinárias do cotidiano escolar. Para Peixoto (2001, p. 191):

Levada por um processo de modernização que tem no esquecimento sua principal virtude e que separa o saber, a capacidade de discernimento e a experiência da memória, a escola brasileira acabou por se perder num turbilhão, desmanchando-se no ar.

Mas, dado que “[...] o corpo da nação não é homogêneo” (GUARINELLO, 2003, p. 699), ao se falar em memória nacional da educação e da escola, urge perceber questões não devidamente evidenciadas se não consideradas as tensões entre a nação e suas regiões. Como lembra Dulci (2010, p. 21), “[...] o Brasil pode ser visto como um sistema de regiões desde sua origem” e, por isso, “[...] os estudos sobre o Brasil ganham maior clareza quando se dá o devido destaque à dimensão regional.” Dessa ótica, é necessário atentar para o fato de que o relativo sucesso da *comunidade imaginada* (ANDERSON, 2008), chamada Brasil, não deu conta de apagar as complexidades da relação entre o nacional e o regional, como, aliás, demonstram-no os muitos regionalismos e as profundas assimetrias e desigualdades inter-regionais brasileiras.

Uma das mais fortes imagens que emergem ao se analisar a intrincada e complexa teia de relações entre nação e região é aquela que mostra o Brasil como um país marcado por uma dualidade, representação que constitui, pelo menos desde o século XIX, elemento essencial ao pensamento social brasileiro

em seus muitos *retratos do Brasil*² e à “[...] nossa própria experiência de brasilidade.” (SENA, 2010, p. 2). A imagem dessa cisão se mostra fundamental para explicar e compreender a *invenção* da região. Formulada inicialmente como uma oposição entre civilização e barbárie, tal imagem foi sendo atualizada em outros binarismos como litoral/sertão; cópia/autêntico; moderno/tradicional; centro/periferia; país legal/país real; etc.

De todos os binarismos explicativos da nação, o par sertão e litoral talvez seja o mais simbolicamente poderoso, duradouro e persistente nos retratos do Brasil, inclusive porque incorpora e legitima outras construções duais. Muito mais que espaços geográficos, litoral e sertão designam quais as áreas e sociedades pertencem plenamente à nação e quais aquelas que, por sua condição de sua incompletude, são apenas parte do ideal nacional. Indica, a partir daí, lugares da civilização, do progresso, do desenvolvimento, da modernidade, da cópia, o país legal – o litoral; e lugares do atraso, da decadência, da tradição, do autêntico, o tal país real – o sertão. Desse ponto de vista, litoral e sertão como metáforas da relação centro e periferia designam também o que é nação e o que é região. Assim, é nação o centro, o litoral Sul-Sudeste, desenvolvido e civilizado, enquanto o sertão é a periferia regional atrasada, decadente e primitiva.

Chamada a legitimar essa configuração dualística, a historiografia nacional o fez por meio de operações de exclusão e silenciamento das histórias regionais. Certos acontecimentos (e sujeitos, grupos sociais, espaços e temporalidades) de determinadas regiões – desconsiderando a historicidade de outras – foram tomados como nacionais e acabaram por monopolizar as simbologias em torno da nação tornando invisíveis as suas periferias (MATOS, 2004; SANDES, 2011). Nessa tradição historiográfica a região não participa da história nacional, tampouco produziu algo considerado digno de adentrar o panteão dos heróis, mitos e símbolos da nação, ficando confinada na chamada história regional. Daí a “[...] hierarquia de importâncias históricas” (REVEL, 1998), que, ao instituir os lugares do nacional e do regional na história brasileira, consolidou o imaginário da unidade nacional relegando a região a um plano secundário. Obscureceu-se, assim, a compreensão da região como *invenção histórica* no interior do projeto de construção do Brasil, inclusive no que diz respeito à expansão e institucionalização da escolarização que, como sabemos, foi dimensão importante no projeto de construção da nação e no seu processo de unidade e integração.

Até alguns anos atrás esse era, claramente, o caso da história da educação (em que o eixo narrativo nação englobava – e fazia desaparecer – o eixo

narrativo região). Tal tendência discursiva e historiográfica iniciou a ser revertida na década de 1990 por um fazer historiográfico mais desconfiado em relação à narrativa uníssona da construção do Brasil e mais atento à diversidade e heterogeneidade brasileira. Contudo, não é difícil constatar as desigualdades e assimetrias entre regiões também no campo da história da educação: basta uma análise quantitativa dos estudos realizados, dos livros e autores publicados e citados, dos grupos de pesquisa e dos programas de pós-graduação existentes, dos acervos de fontes de pesquisa identificados e preservados, entre outros, para perceber a hegemonia de certas regiões sobre outras. Discorrendo sobre a história da escola primária, Souza (2010, p. 10) reconhece que, “[...] de fato, há um desequilíbrio em relação à produção historiográfica da educação entre os estados brasileiros, em relação aos grupos de pesquisa consolidados e às condições dos acervos [...]”

Nesse sentido, é necessário considerar a força simbólica e as repercussões materiais do construto chamado sertão para a memória e a história da educação de sociedades assim representadas. Apesar das aparências, a força deste construto não reside na geografia. O sertão não é um espaço cartografado, não existe consenso sobre onde é, onde começa e termina o mundo sertanejo. O sertão, antes de tudo, é um discurso sobre o Brasil e suas gentes, uma construção intelectual mediada por interesses políticos e forjada na luta pelo controle das representações e símbolos pátrios (VIDAL; SOUZA, 1998). Como discurso, aparece em toda a sua estranheza e ambiguidade: danação e salvação; doença e cura; causa da desintegração da nação e, simultaneamente, o próprio sentido da unidade e da integração nacionais; motivo do nosso atraso e, ao mesmo tempo, relicário maior da nossa autenticidade; ônus econômico e reserva de riqueza que poderia possibilitar que nação fosse reconhecida como uma das grandes civilizações mundiais. Mas, em que pese a positividade dessas representações ambíguas, o que sobressai na nossa imaginação sociológica é o valor negativo dos sertões brasileiros: lugar *sem fé, lei ou rei*.

No processo de *invenção* do Brasil, colocou-se para essas regiões-sertão o imperativo da modernidade como condição de pertencimento à nação: o sertão somente poderia ser integrado à nação somente se transformado, como negros e índios, pelos ritmos da modernidade e da civilização. Por isso, a ambição de integrar o sertão à nação assumiu o significado de fazê-lo desaparecer sob os ritmos e tempos, práticas e discursos da modernidade litorânea sem considerar as resistências do sertão em *virar mar* e o desinteresse do litoral em reconhecê-lo e aceitá-lo. Ganhou, portanto, o sentido de conquista da civilização brasileira em

seu porvir e, por isso, denota o mesmo significado simbólico e material de colonização e dominação. Desse ponto de vista, é possível interrogar pelos *possíveis* da memória nos lugares imaginados sertão.

Como lembra Bensá (1998), “[...] a aldeia, a região ou a nação não podem ser apreendidas nas mesmas condições nem dar lugar ao mesmo tipo de raciocínio.” Como a nação, a região é produto de uma *invenção* histórica que, para ser percebida e compreendida, requer um olhar de estranhamento sobre as narrativas que dão conta da unidade e da integração nacional e uma postura que problematize o conceito de região para muito além dos marcos geográficos e político-administrativos. Uma possibilidade de ampliação do entendimento sobre a relação entre nação e região implica a revisão crítica do modelo centro-periferia, o qual produz uma leitura homogênea de todo o espaço externo ao centro apagando as diferenças entre regiões periféricas (DULCI, 2010). Sendo o Brasil um sistema formado por um centro em torno do qual gravitam múltiplas e distintas periferias, parece salutar para o campo da história da educação as pesquisas que dão conta de explicitar suas particularidades significativas.

Para algumas dessas sociedades regionais periféricas não é pequeno o *fardo da história* que Le Goff (2003) entende como *míngua de um passado reconhecido e respeitado*, fenômeno que se traduz em inúmeros obstáculos para a sua preservação e interpretação. É esse o caso de Goiás, região singularmente afetada pela configuração histórica, política, econômica e cultural que cunhou a imagem dos *dois brasis*: um civilizado e progressista; Outro atrasado, longínquo e primitivo, à espera da integração. Não são desprezíveis os efeitos dessa construção (historiográfica, política, cultural, ideológica) na sociedade goiana, em especial, para a preservação da memória e, em decorrência, para a identidade do povo de Goiás. De modo geral, a sociedade goiana experimenta problemas de grande envergadura para preservar e difundir sua própria memória e, conseqüentemente, para a escrita de sua história.

Disso decorrem inevitáveis conseqüências para a construção da identidade regional que, seja como *tradição inventada* (HOBSBAWN; RANGER, 1997), seja como *vontade de poder* (REVEL, 1998), pretende fundar-se sustentada por uma herança passada cuja salvaguarda fica a cargo da história que produz os sentidos e se torna a própria fonte de legitimidade das identidades. Não por acaso a *goianidade* vem se constituindo problemáticamente tensionada por uma espécie de *Síndrome ou Complexo de Periferia* (SENA, 2009; PEREIRA, 2002) que, no século XX, configurou-se como uma busca de pertencimento à nação e como rea-

ção às representações da decadência, da *jequice* e do atraso por meio das tentativas de reinventar Goiás como não sertão, isto é, como região moderna, civilizada, progressista e fundamental para que o Brasil cumprisse o seu *destino de potência*.

Entre as muitas iniciativas nessa direção, ressalta-se a produção e difusão da simbologia do *Goiás, coração do Brasil* e, principalmente, a construção material e simbólica de Goiânia, cidade-capital significada na Era Vargas como símbolo da integração nacional e da modernidade nos *espaços vazios* do meio do mapa da nação. Além disso, centro escolar e educacional (portanto, civilizatório) de região goiana e, não menos, de toda a porção Oeste do território nacional. Porém, em que pese a construção e difusão desta simbologia, podem ser percebidos significativos processos de desconhecimento, apagamento e silenciamento do passado educacional e escolar da cidade-capital estadual. Talvez, o desejo pela modernidade e a negação do sertão tenham provocado o esquecimento: sempre em direção ao futuro, jamais parando para olhar o passado, mesmo o passado recente, o passado glorioso, o passado que fez surgir Goiânia, a cidade-capital símbolo da modernidade e da integração de Goiás à nação. Talvez, a *mingua de passado* venha marcando a identidade goiana com tamanha intensidade que esquecer e silenciar se constituam como preciosos recursos de sobrevivência simbólica do povo de Goiás, levando a uma perspectiva na qual o futuro seja sempre almejado e esperado, e o passado sempre esquecido, negado, ressignificado em razão das demandas do presente.

Nesse contexto em que sobressaem os problemas relacionados tanto à preservação da memória quanto à interpretação do passado goiano, estes aparecem como problemas tanto mais agudos quando referidos a dimensões, como a formação e educação dos sertanejos. Afinal, uma das elaborações mais resistentes do construto sertão assenta exatamente na ideia de um lugar sem escolas, sem livros e sem professores onde vive um povo ignorante, apático, supersticioso e infenso à civilização. Assim, no que se refere à escrita da história da educação, a representação sertão impacta, sobremaneira, a problemática das fontes, sua preservação e interpretação, principalmente se considerados os novos modos do fazer historiográfico, os quais se interessam em tomar a cultura escolar em sua materialidade como dispositivo de produção, circulação e apropriação dos bens culturais (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 44).

Como categoria de análise, a cultura escolar vai requerer o “[...] duplo registro de uma condição de pesquisa de campo e de uma recriação da análise pelo manuseio das fontes” (VIDAL, 2005, p. 5), ou seja, os estudos devem se

valer não somente das fontes tradicionais, mas se ampliar em busca das práticas e da apropriação de modelos pelos sujeitos e agentes da educação, o que coloca a problemática das fontes e métodos de pesquisa para essas regiões vitimadas pela *míngua de passado* e que, como reação ao seu parcial pertencimento à nação, impulsionam iniciativas capazes de gerar aproximações, pertencimentos, projeções e relevância.

3 A MEMÓRIA DA ESCOLA EM GOIÁS, UM OBJETO EM FUGA

Voltei. Ninguém me conhecia. Nem eu reconhecia alguém. Quarenta e cinco anos decorridos. Procurava o passado no presente e lentamente fui identificando a minha gente. Minha escola primária. A sombra da velha Mestra. A casa, tal como antes. Sua pedra escorando a pesada porta. Quanto daria por um daqueles duros bancos onde me sentava, nas mãos a carta de “ABC”, a cartilha de soletrar, separar vogais e consoantes. Repassar folha por folha, gaguejando lições num aprendizado demorado e tardo. Afinal, vencer e mudar de livro.

(Cora Coralina).

Guardadas as devidas proporções, os belos versos de Cora Coralina sobre sua escola primária na Cidade de Goiás são conhecidos pelos historiadores da educação brasileira. Como demonstra a epígrafe, a velha escola primária era uma ponte que a ligava ao passado cumprindo papel de suporte de memória para a velha poetisa. Se assim pensada, a poesia de Cora Coralina talvez se constitua uma das principais fontes de informações disponíveis para o estudo da história da escola primária goiana. Deles se destacam, conforme ponderaram Vidal e Faria Filho (2005), a contabilidade dos espaços e tempos, mas também as práticas de leitura e escrita, a arquitetura, os artefatos do mobiliário e da decoração da casa-escola, a identidade e o papel social de suas mestras, os métodos de ensino e a aprendizagem de seus estudantes.

Muito distinta é a situação do historiador da educação interessado em mapear a memória a partir de outras fontes. Os indícios são frágeis ou inexistentes, são raros os relatos memorialísticos,³ escassos os documentos do cotidiano escolar arquivados ou museologizados nas instituições de guarda e preservação da memória goiana, inexistentes os arquivos, os acervos ou museus escolares ou os centros de memória da educação e da escola. Ademais, é rotineiro o descarte de velhos documentos e objetos quando se reformam prédios escolares ou quando o mobiliário é renovado, bem como a apropriação privada de documentos e acervos escolares.

Nesse sentido, a velha escola primária narrada por Cora Coralina em seus poemas experimenta uma trajetória histórica mais honrosa já que se cristalizou na história da educação goiana (e brasileira) como símbolo de uma tradição educativa considerada digna e, dada a sua pobreza, até mesmo heroica.

Em razão dessa configuração, torna-se dolorosamente difícil a tarefa do historiador da educação que se dispõe à tarefa de escrever a história da educação em Goiás, em particular, da escola primária que ali surgiu e se consolidou. As dores da tarefa podem ser nomeadas pelo que exigem dos pesquisadores: paciência e perseverança para encontrar fontes dispersas e mal conservadas e para confrontar as instalações quase sempre precárias das instituições de guarda e preservação; coragem, quando se percebe que aquilo que as fontes informam contradiz verdades consolidadas; argumentação, capaz de convencer àqueles que, guardando a memória da escola goiana em seus velhos baús, não se mostram dispostos a cedê-las aos pesquisadores; lucidez, discernimento e rigor intelectual, para escapar do borramento das fontes e construir dispositivos de leitura que possam tomá-las em sua inteireza.

As dificuldades relacionadas às fontes são acentuadas por uma história regional que pode ser sintetizada em poucas palavras: origem no século XVIII, exploração das minas de ouro, escravidão, domesticação e extermínio da população indígena, esgotamento do minério, decadência econômica e cultural por todo o 900 e parte do século XX, ruralização da população, superação da decadência e inserção no capitalismo nos anos 1930 por meio do surgimento de Goiânia. Em que pese uma revisão historiográfica ainda incipiente, esta sucinta descrição atende à história goiana. É a história ensinada nas escolas e que domina os imaginários. É, afinal, a história oficial do Estado, a qual se sustenta em processos de ressignificação que acabam por promover silenciamento e apagamento do passado regional.

Para Bertran (2006, p. 65-66), são necessárias três revisões na história de Goiás como condição para que os historiadores se aproximem de objetos “[...] mais úteis e iluminados, para nosso deleite e sapiência, e para consumo de futuras gerações.” Primeiro, é preciso rever o paradigma da decadência que “[...] deve ser erro de denominação, ou erro de interpretação [...] quem sabe, puro e simples desconhecimento, falta de pesquisas sobre um século inteiro, o século XIX.” Segundo, é necessário rever o paradigma Goiânia, “[...] outro buraco negro da história de Goiás” já que “[...] arrasou, aniquilou por inteiro a noção de continuidade na história goiana [provocando] a ruptura do tecido cultural antigo, urdido com a velhice de dois séculos progressos de história.” E, por fim, é preciso rever e superar

o paradigma da “penetração do capitalismo” que parece ter sido confundido com “[...] o processo de modernização ou com os gigantescos empreendimentos colonizatórios que a região experimentou ao longo deste século, entre os quais Goiânia e Brasília.” (BERTRAN, 2006, p. 65-66).

Do meu ponto de vista, o surgimento de Goiânia parece ser o *fiel da balança* em um processo de reescrita da história goiana à medida que conferiu força de verdade às formulações das elites políticas, intelectuais e econômicas que *diziam* à cidade quando do seu surgimento nas décadas de 1930 e 1940. Significada como ícone de modernidade, os sentidos da cidade-capital goiana predominam no ensino da história do Estado de Goiás e, dadas sua força e pregnância, a construção simbólica que tornou Goiânia um ícone da modernidade sertaneja e da unidade da nação é um dos elementos que oferecem as maiores dificuldades para a escrita da história da educação goiana, uma vez que torna opacas as fontes de pesquisa. É que os sentidos da cidade, cunhados e consolidados pelos intelectuais e políticos envolvidos com seu surgimento nos anos 1930 e 1940, foi assumida por (praticamente) todos os que falaram ou falam sobre Goiás, subsidiando interpretações recorrentes, impactando na produção simbólica e no campo social, principalmente das chamadas elites pioneiras e, depois, dos historiadores profissionais goianos.

As formulações das elites pioneiras podem ser encontradas no que tem sido denominado de *literatura mudancista*,⁴ a qual é composta de obras produzidas, via de regra, pelas elites pioneiras de Goiânia. Oliveira (2003, p. 138) conceitua esta literatura como “[...] o conjunto de obras de escritores partidários da mudança da capital da Cidade de Goiás para Goiânia que, na maioria das vezes, estavam aglutinados em torno da figura do interventor Pedro Ludovico Teixeira.” Esses autores foram os primeiros a produzir discursos que forjaram imagens e representações sobre a nova capital estadual. Seu objetivo imediato era a contraposição das articulações e do discurso *antimudancista* gerado por aqueles que eram contrários à mudança da capital.⁵ Para tanto, sustentou-se na promessa de modernidade.

Como ponto forte, os autores mudancistas valeram-se, em abundância, de uma retórica da comparação – entre o antes e o depois; e entre a antiga e a nova capital – para afirmar Goiânia como ruptura, com um passado de não pertencimento, decadência, atraso, isolamento e abandono. Confrontaram, nessa retórica, atraso e progresso em uma dinâmica em que Goiânia é vista idealmente, sem os problemas e vícios da antiga capital e mesmo do Goiás de antes de seu aparecimento. São discursos oficiais ou de bacharéis e letrados (ou ambos) e, portanto, deles estão excluídos aqueles que não compartilhavam as formas de poder ou, me-

lhor dizendo, os que estavam, de alguma forma, excluídos da cidadania. O povo (as massas, os subalternos, qualquer que seja a sua designação) ficou subsumido nestes discursos: a voz, a fala e a linguagem dos letrados, dos bacharéis e do sujeito administrativo assumiram o seu lugar.

O discurso da modernidade da cidade-capital cristalizou-se ao longo do tempo sendo apropriado pela imprensa, pela literatura, pela população e até mesmo pelas obras acadêmicas, especialmente no campo da sociologia e da história. A partir da década de 1970, a pesquisa acadêmica se esforçou na ressignificação da simbologia da cidade-capital forjada por suas elites pioneiras, despojando-a do seu suposto potencial de integração e modernidade e substituindo-o pela ideia de que Goiânia representou, de fato, não a libertação do povo goiano de sua situação de decadência e isolamento, mas sua subserviência ao processo de acumulação do capital e de extensão do capitalismo até as áreas periféricas da nação. Nesse contexto, a modernidade produzida por Goiânia não foi questionada, mas seu surgimento visto como artifício sustentador de uma mera troca de poder entre oligarquias regionais (CAMPOS, 2002; SILVA, 1991).

Mas, por paradoxal que seja essa leitura, acaba por manter e reforçar a simbólica da modernidade de Goiânia. Nos últimos 15 anos, a historiografia goiana vem tentando superar a ruptura histórica promovida por Goiânia por meio da desconstrução da ideia da decadência, afirmando que esta foi forjada por olhares estrangeiros que não chegaram a compreender a região e os modos de pensar, sentir e agir de sua população (CHAUL, 1997, 2001). Tal tentativa acabou por incorporar à memória coletiva “[...] uma visão homogênea e linear do passado desconsiderando seu elemento tenso.” (ARRAIS, 2007, p. 29).

Como é perceptível, todo o passado regional passa, de tempos em tempos, por apagamentos e ressignificações. Assim, sob os auspícios da decadência, de Goiânia ou da penetração do capitalismo como paradigmas explicativos, a história goiana salta sobre o 900 e primeiras décadas do século XX sendo retomada nos anos 1930. Quais seus efeitos sobre a memória dos goianos e, especialmente, dos habitantes da cidade-capital de Goiás? O historiador Luís Palacín constatou que entre os goianienses não existe qualquer traço de ligação com a memória da mineração do século XVIII e muito pouco que aludisse ao século XIX. Assim, as lentes da história goiana são, de fato, “[...] os óculos de Goiânia. A visão estadonovista todo-poderosa de Goiânia.” (BERTRAN, 2006, p. 66). De todo modo, os problemas dessa construção histórica e historiográfica são evidentes, já que, como alerta Sandes (2001, p. 22), pouco revela sobre o

[...] campo político e cultural interno ao mundo goiano. Talvez esse silenciamento resulte da dificuldade de leitura de uma história distante dos marcos nacionais e presa a uma temporalidade relacionada ao cotidiano, à economia de subsistência, ao lento ritmo das viagens e à raridade dos acontecimentos excepcionais.

No que diz respeito à história da educação e da escola em Goiás não é diferente: as narrativas se mostram como que refêns desses paradigmas explicativos. A escolarização em Goiás teria sido obra pioneira dos homens e mulheres que assumiram o controle do Estado a partir dos anos 1930 e afastaram a decadência com a edificação de Goiânia, significando-a como moderna e civilizada, locomotiva do progresso e do pertencimento (como atestam os historiadores não profissionais, os chamados pioneiros de Goiânia) e da inserção de Goiás no espectro do capitalismo, conforme compreendem historiadores da educação e educadores profissionais, entre outros, Nepomuceno (1994), Canezin e Loureiro (1994) e Brzezinski (1987).

De todo o movimento educacional goiano no século XIX e nos anos anteriores à Revolução de Trinta, pouco se falou, pesquisou ou escreveu durante e depois do surgimento de Goiânia. A cidade-capital foi significada como ponto final de um tempo em que escolas constituíam raridade e a educação um privilégio de poucos. Uma espécie de marco zero em relação à educação dos goianos que, civilizados pela instrução, poderiam ou não contribuir para o alcance da relevância e do pertencimento à nação ou integrar um exército de reserva para o capital. Para os pioneiros, havia objetivamente algo que sustentava essa operação sobre o passado: uma cidade moderna, cheia de escolas, que impulsionava o progresso econômico e tornava Goiás visível aos olhos da nação. A cidade, tornada capital em 1937, acelerou e intensificou a reescrita da história da educação goiana que já se encontrava em curso desde a derrocada das oligarquias e a ascensão dos novos dirigentes goianos em 1930. De outro lado, para os estudos acadêmicos, a cidade-capital também serviu como parâmetro de interpretação dado ter sustentado a ideia que inaugurou novas formas de pensar e estruturar as relações entre capital e trabalho.

Mas, ignorando o movimento educacional anterior ao surgimento de Goiânia, como se explicariam aquilo que Barra (2011) vem chamando de “projeto educacional da sociedade goiana no século XIX,” bem como as sucessivas reformas, algumas de grande monta, no então incipiente sistema educacional goiano e especialmente na sua escola primária durante a Primeira República? Como pensar, a partir disso, as consequências, implicações, impactos, limites e possibilidades

destas reformas na conformação do campo da educação em Goiás? E, mais importante, como compreender as rupturas, as heranças, as pregnâncias e permanências efetivamente produzidas pelo ou a partir do surgimento de Goiânia? Como se achegar à influência dos modelos pedagógicos e escolares paulistas e mineiros que participaram da implantação da modernidade pedagógica nas décadas transcorridas entre 1920 e 1940? O espírito da época era, lembremos, o de uma disputa em que essas unidades federativas buscavam o alcance ou a retomada da hegemonia econômica, política e cultural no espectro da nação, o que tornava Goiás o alvo de uma captura que um ou outro Estado buscava realizar para, assim, expandir sua influência política, seus mercados produtores e consumidores e, não menos importante, seus modelos de sociabilidade.

A ideia do vazio educacional se mostra complicada, entre outros aspectos, se considerarmos as especificidades da história e da formação social goiana e, no interior desta, o desejo de pertença à nação que foi se fortalecendo a partir do Império em suas elites letradas. Parece-me que tal desejo inspirou nos goianos uma postura de adesão às práticas e ideias educacionais oriundas do centro, o que não significa reprodução acrítica, mera cópia ou transplante, mas movimento de apropriação dinâmico e criativo (CHARTIER, 2003). Nesse caso, Goiás não poderia se manter insensível aos apelos pela necessidade de o Estado investir na educação popular, e as reformas e a modernização da escola em Goiás estarem alinhadas ao movimento reformista nacional das primeiras décadas do século XX.

A escola primária goiana passa por processos ainda mais intensos de esquecimento e apagamento, sendo mais penoso rastreá-las na história das cidades goianas. Em recente inventário dos trabalhos sobre história da educação em Goiás, produzidos no escopo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Valdez e Barra (2012) identificaram 19 teses e dissertações. Apenas uma delas se ocupa da história da escola primária. Uma análise mais cuidadosa deste inventário revela que a maioria dos estudos (13 pesquisas) aborda a história da educação superior. Também na chamada literatura mudancista é rara a menção a escolas primárias prevalecendo claramente as referências a escolas secundárias, em especial, o Liceu de Goiás (renomeado Liceu de Goiânia a partir da sua transferência para Goiânia em 1937), o Colégio Santa Clara e outras instituições escolares de nível secundário do interior estadual.

Como explicar essa preferência pelos níveis mais elevados da escolarização na escrita da história da educação goiana? No limite dos *possíveis*, é preciso ver se tal preferência não ocorre em estreita associação ao *complexo de periferia*

que afeta os goianos, dado que, como amálgama de identidades, esse sentimento vem produzindo um desejo de projeção e relevância que a escola primária não chega a satisfazer. Desse ponto de vista, a escola secundária e a educação superior (principalmente as que formam as elites dirigentes), ganham importância à medida que nelas se formam homens e mulheres capazes de dirigir e projetar Goiás no espectro da nação. Por outro lado, o esquecimento que recai sobre a escola primária goiana pode estar também relacionado ao contingente de serem, prioritariamente, ocupadas e dirigidas por mulheres em uma sociedade historicamente dirigida e controlada por homens, os quais tomaram também para si a tarefa de reescrever a história goiana. De todo o modo, as interpretações clássicas da historiografia da educação regional não ajudam a compreender e explicar o movimento educacional goiano, especialmente nas décadas de 1910 e 1920.

Para pensar o que ocorreu em Goiás antes da Revolução de Trinta e do surgimento de Goiânia, outro olhar é necessário. Nesse sentido, os empreendimentos voltados à identificação (VALDEZ, 2003) e à preservação de fontes de pesquisa, como o projeto *Banco de dados: subsídios para estudos históricos da educação de Goiás (XIX)* (BARRA, 2011) representam um esforço fundamental para uma ampliação dos olhares sobre a história da educação em Goiás. Também nessa seara se inserem os estudos mais recentes como os textos publicados no livro *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)* (BARRA, 2011). Nesse processo, ressalte-se igualmente a importância do trabalho de grupos de estudos como o Núcleo de Pesquisa em Educação de Catalão (Nepeduca), criado em 2011 no *Campus* de Catalão que congrega pesquisadores na área de História da Educação (HONÓRIO FILHO; BARROS, 2012) e o aparecimento da Rede de Estudos de História da Educação de Goiás (REHEG), cuja ênfase recai sobre a pesquisa documental com tratamento arquivístico e a socialização do acervo digital, além de outros grupos como o Laboratório de Pesquisa e Estudos em História e Artes do Corpo (veLHACO), que realiza pesquisas em história da educação e história da educação física e da dança.

Ao incorporar novas fontes, referenciais teóricos e metodológicos e realizar uma releitura das fontes e das interpretações recorrentes, estes estudos têm trazido substanciais contribuições para o entendimento dos avanços e retrocessos experimentados pela educação em Goiás. Estes empreendimentos e estudos permitem questionar a ideia de que o século XIX e a Primeira República foram marcados pela ausência de ações e iniciativas do Estado, em sua esfera estadual, voltadas à resolução da problemática educacional. Seus achados e conclusões parecem

extremamente pertinentes para pensar os processos de modernização educacional que foram colocados em curso durante o período que passou por um apagamento no discurso do pós-30; apagamento que revelou força suficiente para impregnar, inclusive, os estudos acadêmicos.

4 ESCOLA PRIMÁRIA EM GOIÂNIA: UMA INSTITUIÇÃO NAS TEIAS DO ESQUECIMENTO

– Aonde estamos?

– Em Goiânia, companheiro, a cidade-milagre. *Poucos sabem, porém, o nome do santo que produziu esse milagre, quando e como ele acionou suas forças para converter em realidade os sonhos de austeros governantes do passado.* Mas eu vou te contar, companheiro, como aconteceu tudo isto. Vem comigo, me acompanha nesta viagem à Goiânia, vamos flunar por aí, *eu te mostrarei suas ruas, seus clubes, seus museus, suas escolas, [...]* iniciaremos uma conversa informal e amiga sobre esta cidade amiga e informal, que é a capital dos homens da Aurora.
(José Leal, grifo nosso).

Há algo mais a ser problematizado quando se pensa e se fala sobre a história da educação em Goiás: o processo de esquecimento que recai sobre Goiânia, a capital-paradigma. Em que pese o fato de os livros didáticos de história regional terem incorporado a simbologia da modernidade (e atrelado o surgimento da cidade-capital ao Estado Novo), nem mesmo os habitantes de Goiânia reconhecem suas *escolas de antigamente*. À exceção do Liceu de Goiânia e do Colégio Santa Clara, pairam silêncio e sombras, particularmente, sobre a história das escolas que surgiram no momento em que a cidade-capital era constituída como símbolo da superação dos goianos e marca da modernidade sertaneja e da unidade nacional. Tornadas espelho e reflexo de uma sociedade que desejava mostrar que construía ativamente seu próprio futuro, às escolas que surgiram em Goiânia foi reservado, com outras instituições sociais e culturais, o importante papel de produzir a *vida espiritual* da cidade-capital e, assim, contribuir para fazê-la um foco de civilização à imensidade dos sertões do Oeste brasileiro.

Como explicar sua quase ausência na memória dos goianienses? As primeiras escolas públicas e, particularmente, a escola primária em todas as suas formas parecem esquecidas na história; opacas e borradas na memória dos goianienses. Lembranças fartas e ricas, apenas do Liceu de Goiânia; um pouco menos, da Escola Normal Oficial e das escolas privadas, em especial, das escolas católicas,

“templos oficiais da inteligência” dos de Goiânia, como os chamou Teles (1998). Que forças sociais, políticas, ideológicas, econômicas e culturais atuaram nesse processo? Como ocorreu a sobrevivência e espraiamento da simbologia da modernidade ao mesmo tempo que artefatos, personagens, práticas e discursos oriundos e motivados pela cidade-capital de Goiás foram como que banidos desta história? Seja como for, de qualquer ângulo ou perspectiva, julgo necessário empreender esforços que possam buscar explicações para o silenciamento e o apagamento daquele raro momento na vida da sociedade goiana.

Ainda mais instigante parece o processo que borrou, na história e na memória da cidade-capital goiana, o Grupo Escolar Modelo dado sua presença e participação na vida cultural e educacional de Goiânia e sua importância para a conformação do campo educacional de Goiás no período decorrido entre as décadas 1930 e 1960. Embora seja possível rastrear sua participação na cultura urbana de Goiânia naquele momento, quase nada se pode encontrar acerca do que ocorria em seu intramuros. Os relatos dos primeiros estudantes do Modelo são raros, repletos de lacunas e remetem sempre ao depois do primário, à escola secundária: invariavelmente, ao Liceu, à Escola Normal, ao Colégio Santa Clara e ao Ateneu Dom Bosco.

Outras escolas primárias, contudo, mostraram-se ainda mais inacessíveis: as escolas isoladas dos fundos dos quintais e as escolas primárias noturnas que recebiam os trabalhadores e seus filhos, anônimos e não reconhecidos construtores de Goiânia. Nem sequer seu endereço na cena urbana, nem mesmo suas solitárias professoras, nem mesmo os estudantes que as frequentaram foram ainda identificados e nomeados. Parecem nunca ter existido na história e na cultura da cidade-capital goiana. Nesse caso, é preciso cogitar o significado desse esquecimento confrontando-o com a história oficial de Goiânia. Pollack (1989, p. 3) afirma a respeito que:

[...] o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas.

Se for esse o caso, as lembranças destas escolas permanecem vivas na sociedade goianiense ou, pelos menos, em alguns de seus estratos sociais e populacionais à espera do “[...] momento propício para serem expressas.” (POLLACK, 1989, p. 3).

As estratégias de apagamento, ocultação, silenciamento da história da educação em Goiânia, contudo, não se restringiam aos tempos anteriores ao seu

surgimento. Já nos seus primeiros momentos, a nova cidade-capital foi capturada na teia da revisão dos autos do passado. É que a modernidade de Goiânia se mostra tipicamente brasileira e, conseqüentemente, mantinha distinções e renovava formas de exclusão. O passado de atraso teimava em sobreviver. Mas como a constituição dos sentidos de Goiânia se sustentou em uma discursividade que fez da cidade-capital a arena de encenação da modernidade goiana, ocultaram-se as dobras da cidade. Também o campo educacional passou por esse processo e foi como em um jogo de claro-escuro que a escola se enraizou na cidade inventada sem superar os ranços que fizeram da instituição escolar goiana o espaço de privilégios que os construtores de Goiânia afirmavam não mais existir a partir do surgimento da nova cidade-capital de Goiás.

Existem pouquíssimos estudos sobre a história da educação na capital goiana. Os historiadores da educação, evidentemente, referem-se ao surgimento da cidade, mas em abordagens que não a tomam como objeto específico de estudo. Causa surpresa perceber que as pesquisas não parecem contemplar o impacto da construção da cidade-capital e a formulação de sua simbologia no campo educacional goiano. Persiste, pois, uma ausência relacionada à escassez de estudos e pesquisas sobre a história da educação em Goiás que voltem sua atenção para os significados materiais e simbólicos da construção de uma cidade planejada para se tornar a nova capital estadual nas décadas de 1930 e 1940. De certa maneira, esta ausência se inscreve em contextos bastante amplos: o da desvalorização da história da cidade e o da inexpressiva produção no campo da história da educação em Goiás. Até recentemente os programas de pós-graduação das universidades goianas não tinham a história da educação como parte orgânica e não existiam linhas, núcleos e grupos de pesquisa ocupando-se dessa temática (SÁ; SIQUEIRA, 2005).⁶

Alguns estudos, como o de Canezin e Loureiro (1994), Nepomuceno (1994) e Brzezinski (1987) reservam capítulos, ou partes deles, aos importantes eventos relacionados à construção de Goiânia. As referências à construção e transferência da capital e sobre o impacto desses eventos no campo educacional são, contudo, mínimas e aligeiradas. São estudos que aceitam a ideia de que a escolarização em Goiás se desenvolveu como estratégia de “[...] formação de um exército de reserva para o capital.” (NEPOMUCENO, 1994). Focados na política educacional e nas ideias pedagógicas, olham a escola quase sempre de fora, valendo-se, principalmente, de documentos oficiais e da legislação educacional. Dessa ótica, a história da educação em Goiás e, particularmente, na cidade de Goiânia aparece ainda como um enorme e quase inexplorado campo de pesquisa que, uma vez in-

vestigado, poderia contribuir para a compreensão de que a conformação do campo educacional goiano se fez em estreita relação com a simbologia da cidade-capital, estando, portanto, atrelada à necessidade de ressignificação do passado.

À época de seu surgimento, a educação escolar em Goiânia se alimentou dos grandes discursos sobre a nação que circulavam pelo Brasil, alinhando-se ao movimento que fazia da escola o lugar, por excelência, da formação do *novo homem* brasileiro: educado, trabalhador, ordeiro, saudável, amante da pátria e da família. Ao buscar a construção do Brasil *a partir de dentro*, educando sua gente mestiça para a ocupação produtiva dos seus espaços vazios, Goiânia compartilhou – como tantas sociedades regionais brasileiras – o projeto de nação gestado e colocado em andamento na chamada Era Vargas. E, embora seja inquestionável que o surgimento de Goiânia possui relação intrínseca com o processo de expansão capitalista experimentado naquele momento, a ênfase na construção simbólica da capital goiana evidencia que Goiânia não surgiu apenas como resposta às pressões do capitalismo até as regiões periféricas do planeta. A cidade tampouco significou uma mera troca de poder entre oligarquias regionais, perspectivas dominantes na pesquisa sobre a história da cidade-capital.

Com igual força se fizeram presentes desejos e projeções fundantes da identidade goiana, como o de refutar as representações de Goiás como sociedade da ausência, transformar as antigas *Minas dos Goyases* em uma região moderna e civilizada e, assim, obter o reconhecimento de que “o grande estado central do Brasil” era essencial no projeto da pátria rica, esclarecida e forte. A modernidade pedagógica que ali foi experimentada também tinha, é evidente, como objetivo, a formação do povo goiano para os ditames e interesses do capital, mas se pautava igualmente pela preocupação com a busca do pertencimento à nação e com forja da identidade de uma gente que vivia a falta de um passado glorioso, o isolamento e o abandono, um povo que não conhecia o mundo regional que habitava e nem nele se reconhecia.

É verdade, contudo, que a partir dos anos 1990, a história de Goiânia vem sendo, pouco a pouco, descortinada. Para Oliveira (2003), o acidente com o césio 137 (1987) representou um momento de viragem. A dor e o sofrimento, então vivenciados pela sociedade goianiense, provocaram um trauma que ainda marca a vida da cidade-capital. É como se modernidade – tão sonhada – trouxesse somente fraturas e feridas impossíveis de serem curadas. Um retorno nostálgico ao passado pode ser percebido na poesia e na crônica urbana. Como em Teles (1998, p. 16), que procura a Goiânia do passado e ressalta algumas escolas secundárias que surgiram

nos primeiros tempos da cidade. “Eu te vejo, Goiânia, quando relembro os templos sagrados de tua inteligência – Lyceu, Ateneu, Santo Agostinho, Santa Clara [...]”

A história da educação de Goiânia é, de qualquer forma, um campo ainda pouquíssimo explorado. Muitos e distintos objetos de pesquisa ainda esperam para serem investigados. A Revista de Educação, os dois congressos regionais do ensino primário (de 1937 e de 1938) e mesmo o VIII Congresso Brasileiro de Educação da ABE (1942) e suas repercussões na configuração do campo educacional goiano, as possíveis influências dos modelos pedagógicos mineiro e paulista na realidade educacional goiana e goianiense e, conseqüentemente, as apropriações e empréstimos daí tomados. Tudo ainda por investigar, esmiuçar, compreender e explicar. Outros temas derivados se revelam igualmente instigantes: o papel da mulher na obra educacional de então, a possibilidade de que a educação da região tenha se constituído em espaço de disputa entre São Paulo e Minas Gerais, o amálgama entre ruralismo pedagógico e escola nova, entre outros.

Importantes personagens da cena educacional da Cidade-Sertão se fazem também objeto de estudo: Amália Hermano Teixeira, Floraci Artiaga, Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, Julieta Fleury, Vasco do Reis, Gentil Augusto Lino, entre outros. Especialmente essas intelectuais-educadoras foram precursoras da modernidade pedagógica em Goiás, escreveram livros e manuais didáticos, dirigiram órgãos de gestão da educação pública, formularam discursos e desencadearam práticas significativas das ânsias desejosas pelo pertencimento e relevância que sustentaram o surgimento de Goiânia. Novamente, as memórias e as histórias familiares se mostram válidas para acessar tais práticas e discursos. De outro lado, aqueles que primeiro adentraram as escolas de Goiânia na condição de aprendizes podem também fornecer valiosas contribuições à pesquisa em história da educação. Por meio deles talvez seja possível encontrar a vida e a cultura da infância goianiense, suas práticas lúdicas e não lúdicas, a disciplina corporal, as resistências infantis, etc. Muitos deles ainda estão vivos; muitos deles ainda, provavelmente, estejam lúcidos e tenham preservado, em velhos baús, lembranças materiais da vida estudantil: álbuns de retratos, livros, cadernos e boletins escolares, uniformes e roupas de festas escolares. Talvez esperem apenas o momento e a oportunidade para revelar os tesouros da memória da escola e das experiências ali vividas.

Estudantes e professores das primeiras escolas primárias de Goiânia podem ajudar a abrir a *caixa-preta* das culturas escolares ali forjadas. Afinal, de que modo e por meio de quais estratégias as escolas participaram da transformação da criança goiana? Que práticas foram colocadas em andamento com vistas a inseri-

-los nos ritmos, tempos e modos de agir, pensar e sentir considerados modernos e civilizados? Se a cidade-capital se fez promessa civilizatória parece coerente pensar que um intenso projeto de transformação de corpos e mentes infantis e juvenis teve lugar na escola primária, instituição que se constituiu na modernidade como tempo e lugar de interdições, constrangimentos e de modelagem dos que nela adentraram. Nesse sentido, o estudo das práticas corporais escolarizadas que ali ocorreram é um relevante objeto de pesquisa.

Também julgo pertinente e necessário a realização de estudos que procurem compreender como as escolas primárias goianienses participaram da difusão da *simbologia do coração*, uma *tradição inventada* como marca identitária de uma região particularmente esquecida e desconhecida da nação brasileira nos anos iniciais do século XX e que encontrou com a construção de uma nova cidade-capital os incentivos necessários à sua consolidação. A escola goiana, de modo geral, revela-se como *locus* privilegiado da consolidação e expansão desta tradição e de sua simbologia visual. Um dos dispositivos utilizados para tal expansão foram os livros escolares. Um deles se mostra particularmente interessante à medida que fez parte do projeto de pertencimento que animou intelectuais e políticos goianos nas décadas de 1930 e 1940: trata-se de *Goiás, coração do Brasil*, de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro (1983), livro que adentrou nas escolas primárias ainda na década de 1920.

O poder de impregnação e o predomínio quase absoluto da construção histórica e historiográfica que enxerga tão somente o vazio educacional em períodos anteriores à construção de Goiânia levam a duas consequências imediatas para a escrita da história da educação em Goiás: as fontes de pesquisa disponíveis não se mostram transparentes, mas borradas e opacas; e os métodos de pesquisa que tomam a totalidade ou o macro como ponto de observação e análise não possibilitam perceber particularidades, diferenças e singularidades no processo de criação e institucionalização da escola primária na região.

Em relação às fontes de pesquisa, reclama-se a necessidade de construir dispositivos de leitura que permitam operá-las criticamente. Tais dispositivos se mostram como uma necessidade imperiosa, inclusive pelo fato de que a história de vida dos goianos que são historiadores da educação é atravessada pelas interpretações recorrentes sobre Goiás e sua cidade-capital. É nesse sentido que os métodos e técnicas da análise de discurso em suas várias acepções e desenhos se mostram como inspiração para a leitura das fontes à medida que seus pressupostos teóricos

se assentam exatamente na não transparência da linguagem e na necessidade de construir dispositivos que possibilitem uma leitura crítica dos discursos.

Quanto aos métodos de pesquisa, parece-me que redução, alternância ou jogos de escala tornam possível perceber os investimentos e esforços enviados pelas regiões periféricas para se integrarem à nação e contribuírem para o engrandecimento da pátria. Tal possibilidade se mostra relevante à medida que permanece, pelo menos parcialmente, desconhecido o impacto de certas correntes de pensamento⁷ nas regiões brasileiras vistas como incompletude e ausência e os esforços daí derivados para se inserir na nação, buscando, inclusive, um lugar de *saliência*⁸ entre os Estados federados. Por isso, a alternância na escala de observação – o partir da região em direção à nação – pode possibilitar a re colocação dos questionamentos rumo à busca de compreensão sobre como as ideologias do progresso, da civilização e da modernidade impactaram no nível regional e desencadearam, principalmente por parte de suas elites, um projeto político e cultural capaz de inserir a região na nação e de garantir-lhe a relevância.

Cabe ainda ressaltar que a proposta de um jogo de escalas no estudo da história da educação nas periferias brasileiras e, particularmente, em Goiás, não compartilha a perspectiva da “hierarquia de importâncias” nas problemáticas históricas, como alerta Revel (1998). A ideia não é fazer uso da escala regional para narrar uma história da região estabelecendo oposições e hiatos entre esta história e a história da nação. Ao contrário, os jogos de escalas podem potencializar interpretações centradas na ideia de que, conforme Revel (1998, p. 28):

[...] cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e, portanto se inscreve em contextos – de dimensões e níveis variáveis, do mais local ao mais global [...] O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original [e não] uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macros sociais.

No campo da história da educação essa abordagem pode contribuir para a compreensão da escolarização no Brasil a partir de “uma dialética da colonização” (BOSI, 1992), no processo de integração nacional fazendo esvanecer certas imagens associadas ao colonizado como passividade, cópia, imitação, entre outras, que ainda são dominantes no imaginário social. Ao fixarmos os olhos no regional, estabelecendo suas relações e vinculações com o nacional, podemos também compreender como os locais se posicionaram frente às políticas nacionais

e às investidas do mundo capitalista, ressaltando como aderiram ou resistiram ao projeto de transformação de seu mundo.

Dessa ótica, a pesquisa em história da educação em Goiás – como de outros sertões – poderá servir como ponto de partida aos pesquisadores que se interessam, entre outros temas, pela formação de identidades regionais no espectro da relação entre nação e região. As indagações colocadas no centro do debate aqui proposto ressaltam a simbologia da nação e da região e, por isso, confrontam a tendência à dissolução completa da história no curso de um tempo no qual tais simbologias parecem estar sendo reduzidas a meros simulacros de signos sem referente. Investir nessa empreitada me parece ser um dos modos de reação diante, primeiro, do esfacelamento do mundo em que nos tornamos sujeitos com identidades singulares e, segundo, da apropriação capitalista das identidades nacionais e regionais (e também étnicas, de gênero e geração) como produtos de consumo político e cultural.

Notas explicativas:

¹ Esta pesquisa dá continuidade ao projeto *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada*, ambas coordenadas pela Profª. Dra. Rosa Fátima de Souza (UNESP/Araraquara). Participam da pesquisa 37 pesquisadores doutores pertencentes a Programas de Pós-Graduação em Educação de várias instituições universitárias do país (Unesp/Araraquara; UFAC, UFAM, UFPB, UFPI, UFMA, UFRN, UFS, UFBA, UFRJ, UFF, UFMG, UFU, Unicamp, UFMT, UFMS, UFG, UFPR, UEM, UNIT-SE, PUC-PR, Udesc, UFPel). O projeto tem por objetivos gerais “[...] desenvolver estudos histórico-comparados sobre a escola primária, no período entre 1930 e 1961, envolvendo diferentes Estados brasileiros, com vistas a contribuir para o avanço do conhecimento sobre o processo de escolarização da infância no Brasil; e produzir uma interpretação sistemática, aprofundada e integradora sobre a educação pública primária utilizando a comparação como estratégia de análise e concepção interpretativa de modo a explicitar as relações, as semelhanças, as diferenças e as singularidades presentes nas formas de produção, apropriação e difusão da escola nas várias regiões do país.” (SOUZA, 2010).

² Segundo Bolle (2004, p. 23-34), refere-se a conjunto de textos que explicam o país “[se aplicando] basicamente a ensaios de história e ciências sociais [...] Os retratos do Brasil escritos no século XX estendem-se desde o livro fundador *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha, até os últimos estudos de Darcy Ribeiro, passando pelas obras já clássicas de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. [...] Raymundo Faoro, Celso Furtado, Antonio Cândido [...] em meados da década de 1950, o romance de Guimarães Rosa [...]”

³ Valdez e Barra (2012), em artigo sobre o estado da arte em história da educação em Goiás, apontam para apenas duas obras de cunho memorialístico referentes à escolarização: *Velhas escolas*, de Basileu Toledo França (1998), e *Reencontro*, de Amália Hermano Teixeira (1981).

⁴ Os discursos produzidos por esta literatura não se restringem no momento em que Goiânia foi planejada, construída e legitimada como centro político-administrativo do Estado de Goiás nos anos 1930 e 1940. Ao contrário, abrange um período de quase 60 anos: os primeiros escritos datam de 1933, prolongando-se, pelo menos, até finais da década de 1980, o que indica a persistência e a força da simbologia da modernidade.

⁵ A construção de uma nova cidade-capital goiana encontrou uma forte resistência principalmente por parte de políticos e da população da centenária Cidade de Goiás, os quais se valeram de variadas

estratégias para impedir a transferência da capital para o novo centro administrativo. Tais resistências foram vencidas em 1937 quando ocorreu a transferência de Goiânia à capital estadual.

⁶ Tal situação começou a sofrer alterações, podendo-se citar várias iniciativas, entre as quais: desde 2011, a oferta de cursos *stricto sensu* no *Campus* de Catalão pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEDUC/UFG) com a linha de pesquisa *História e Culturas Educacionais* que se dedica a estudos ligados à educação em uma perspectiva histórica; e a inserção, neste Programa, porém, no *Campus* de Goiânia, da história da educação em uma linha de pesquisa intitulada *Estado, política e história da educação*.

⁷ Como a interpretação dualística do Brasil, as ideologias do progresso, da civilização e da integração nacional.

⁸ A expressão *saliência* é frequentemente encontrada nos discursos formulados por políticos e intelectuais goianos no período de 1930 a 1940 para se referir à busca de uma posição destacada para o Estado no rol das unidades federativas da República. O interventor Pedro Ludovico Teixeira fez uso da expressão no relatório encaminhado ao Governo Federal, em 1933, quando afirmou: “Uma capital acessível, que irradie progresso e marche na vanguarda [...] é o que o Estado de Goyaz necessita absolutamente para reivindicar, no seio da Federação, o lugar de *saliência* que seus imensos recursos [...] já lhe teriam conquistado, sem dúvida, se a Capital atual não lhe tivesse estreitado os horizontes embargado os impulsos de engrandecimento.”

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. R. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARRAIS, C. P. A. **Cidades e identidades de fronteira: um estudo sobre a construção de Goiânia a partir do momento de fronteira**. 2007. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias)–Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BARRA, V. M. L. da (Org.). **Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

BENSA, A. Da micro-história a uma antropologia crítica. In: REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BERTRAN, P. A memória consútil e a goianidade. **Revista da UFG**, Goiânia, ano 8, n. 1, p. 62-67, jun. 2006.

BOLLE, W. **Grandesertão.br: o romance de formação do Brasil**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRZEZINSKI, I. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG, 1987.

CAMPOS, F. I. Mudança da Capital: uma estratégia de poder. In: BOTELHO, T. R. (Org.). **Goiânia: cidade pensada**. Goiânia: UFG, 2002.

CANEZIN, M. T.; LOUREIRO, V. N. **A escola normal em Goiás**. Goiânia: UFG, 1994.

CHARTIER, R. **Forma e sentido. Cultura escrita**: entre a distinção e a apropriação. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CHAUL, N. F. **A construção de Goiânia e a transferência da Capital**. Goiânia: UFG, 2001.

_____. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. Goiânia: UFG, UCG, 1997.

DULCI, O. S. Região, poder e desenvolvimento. In: MARTINS, D. C.; MATOS, I. M. de; SOARES, M. V. **Região e Poder**: representações em fluxo. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2010.

FREITAS, M. C. de. Pensamento social, ciência e imagens do Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros. **Revista Brasileira de Educação (Online)**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 41-61, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000300004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 set. 2006.

GUARINELO, N. L. Balanço geral. In: JANCSÓ, I. (Org.). **Brasil**: formação do Estado e da Nação. São Paulo: Hucitec: Unijuí: FAPESP, 2003.

HOBSBAWN, E.; TERENCE, R. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HONORIO FILHO, W.; BARROS, A. M. A. Nepeduca: Memórias de Estudos e Pesquisas em Catalão – GO. In: SÁ, E. F. de; SIQUEIRA, E. M. (Org.). **Fontes, Pesquisa e Escrita da História da Educação do Centro-Oeste**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2012.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

MATOS, I. R. **O tempo Saquarema**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTEIRO, O. S. do N. **Goiás, coração do Brasil**. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1983.

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

NUNES, C.; CARVALHO, M. C. de. Historiografia da Educação e Fontes. **Cadernos ANPED**, Caxambu, n. 5, p. 7-64, set 1993.

NUNES, C. Memória e História da Educação. In: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. A. L. (Org.). **História e Memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, E. C. de As imagens de Goiânia na literatura mudancista. In: CHAUL, N. F.; SILVA, L. S. D. (Org.). **As cidades dos sonhos: desenvolvimento urbano em Goiás**. Goiânia: Ed. UFG, 2004, 2002.

_____. **História Cultural de Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2003.

PEIXOTO, A. M. C. A memória em Minas Gerais: entre o descarte e a preservação. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PEREIRA, E. M. C. M. Goiânia, filha mais moça e bonita do Brasil. In: BOTELHO, T. R. (Org.). **Goiânia: cidade pensada**. Goiânia: Ed. UFG, 2002.

POLLACK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 77-89, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/2278>>. Acesso em: 09 out. 2006.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. In: REVEL, J. (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SANDES, N. F. **A invenção da nação entre a Monarquia e a República**. Goiânia: Ed. UFG, 2011

_____. Memória, nação e região: a identidade em questão. In: CHAUL, N. F.; RIBEIRO, P. R. (Org.). **Goiás, identidade, paisagem, tradição**. Goiânia: UCG, 2001.

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. A produção da história da educação na região centro-oeste: perspectivas (1992-2002). In: GONDRA, J. G. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SENA, C. S. **Inventando regiões**. Goiânia: [s.n.], 2009.

_____. Uma narrativa mítica do sertão. **Avá Revista de Antropologia**, Posadas, n. 17, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16942010000200005&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 09 dez. 2012

SILVA, A. L. **A Revolução de 30 em Goiás**. Goiânia: Cãnone Editorial: Agepel, 2001.

_____. **História da Escola Primária no Brasil**: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961). (Projeto de Pesquisa). Araraquara: Ed. 2010.

SOUZA, R. F. de. **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 -1950). (Projeto de Pesquisa). Araraquara: Ed. Unesp. 2007

TELES, J. M. **Crônicas de Goiânia**. Goiânia: Kelps, 1998.

VALDEZ, D.; BARRA, V. M. L. da. História da educação em Goiás: estado da arte. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-126, jan./abr. 2012.

VALDEZ, D. Relatórios, ofícios, cartas, listas, revistas e outros: fontes para a História da Educação em Goiás. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Ed. UFU, 2003.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL E SOUZA, C. **A pátria geográfica**: sertão e litoral no pensamento social brasileiro. Goiânia: Ed. UFG, 1998.

Recebido em 28 de janeiro de 2013

Aceito em 06 de junho de 2013