

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA NACIONALIZAÇÃO DAS FRONTEIRAS: O CASO DE MATO GROSSO (1930-1945)

Silvia Helena Andrade de Brito, UFMS/Campus de Corumbá

Esta comunicação tem como um de seus objetivos expor o conteúdo referente às políticas do Estado brasileiro, no período considerado (1930 a 1945), em relação às regiões de fronteira do país, tendo como preocupação central o exame da temática educacional. Outro objetivo a ser contemplado é analisar as possíveis interferências destas políticas nos rumos tomados pela sociedade e educação no estado de Mato Grosso, dada a sua localização enquanto região fronteira.

A questão nacional e as regiões de fronteira

Para responder-se a estes questionamentos, o primeiro desafio que se impõe é explicitar quais seriam as propostas nacionalistas dos governos Vargas, nos anos em questão. Ao se examinarem as propostas em torno da questão nacional (CORSI, 2000: 14), presentes na primeira etapa do governo Vargas — propostas que foram paulatinamente sendo constituídas entre os anos de 1930 a 1945 — percebeu-se como, em suma, todas as medidas adotadas e aquelas projetadas para o futuro do país, tiveram como eixo central o entendimento, pelo governo brasileiro, de que o desenvolvimento econômico era a base para a unidade e a garantia de manutenção da segurança nacional, em dois sentidos: internamente, na medida em que permitiria a integração das diversas regiões do país, afastando motivos para possíveis discordâncias nascidas das disparidades locais, e, externamente, porque fortaleceria as posições econômicas e sociopolíticas brasileiras frente a outras nações (*Ibid.*: 53 et seq.). Simultaneamente, havia a crença — pelo menos até o início do Estado Novo — de que este desenvolvimento poderia ser concretizado com suporte material interno, e o governo procurou viabilizar medidas concretas neste sentido, como a organização de um banco público de investimentos, a canalização de recursos para as áreas de siderurgia e transportes, etc (*Ibid.*: 78 et seq.).

A situação de insuficiência dos recursos públicos e privados nacionais, contudo, fez-se cada vez mais presente, de forma que o Estado, mesmo no campo econômico, não chegou a tomar medidas de longo alcance em relação à nacionalização. Sendo essencial para qualquer plano de desenvolvimento de longo prazo para o país, o capital estrangeiro passou a ser cada vez mais cortejado pelo governo Vargas, principalmente a partir de 1939, quando, por conta do conflito mundial, o alinhamento político-ideológico do Brasil ao bloco imperialista, liderado pelos americanos, efetivou-se. Naquele momento, o desafio da política externa passou a ser como incrementar o desenvolvimento, contando com a presença do capital externo, mas controlado nacionalmente (CORSI, 2000: 164 et seq.).

Assim, o nacionalismo praticado durante essa fase do Estado Novo, quando o cenário da Segunda Guerra Mundial estava presente como pano de fundo, era calcado no entendimento de que a emancipação econômica do país não significava confronto com o capital externo. Este, ao contrário, deveria ser o trampolim para levar o Brasil a um novo patamar de desenvolvimento em que, resguardada a sua soberania, lhe caberia um papel de destaque no cenário mundial, como nação industrializada. Com este projeto, ao mesmo tempo em que o governo Vargas abandonava o projeto de um desenvolvimento subsidiado nacionalmente — embora não deixasse de lado a importância do controle, pelo Estado nacional, dos rumos deste desenvolvimento — preparava as bases de seu alinhamento com o governo norte-americano.

Mesmo a legislação de caráter protecionista que surgiu ao final desse período, apesar de acenar com medidas severas de combate à especulação, inclusive com a possibilidade de desapropriar as empresas, nacionais e estrangeiras, envolvidas neste tipo de práticas, não chegou a significar uma guinada em direção a um projeto de desenvolvimento autônomo nem uma ruptura com o capital estrangeiro (CORSI, 2000: 276 et seq.). Nestes termos, o nacionalismo do

governo Vargas esteve sempre muito mais relacionado às preocupações em torno da questão da *unidade nacional* do que preocupado em contrapor-se ao capital estrangeiro.

É importante reiterar, contudo, que, dada a fase em que se encontrava o capitalismo, em termos internacionais, marcado pela presença hegemônica do capital monopólico, o Brasil não poderia fugir a estes ditames. A industrialização brasileira deu-se mediante a importação de capitais e tecnologia, tanto em relação a novos produtos como a processos, contando com a presença marcante do Estado como gestor preferencial desta política (SINGER, 1995: 224). Assim, considerando-se os principais setores econômicos de suporte à industrialização, no caso brasileiro, eles organizaram-se sob a forma de monopólios e sob a égide do Estado, como a Companhia Siderúrgica Nacional, que surgiu de uma associação entre capitais dos governos brasileiro e norte-americano, a que se seguiram nos anos 40 e 50, a Fábrica Nacional de Motores, a Petrobrás e a Eletrobrás.

Considerando-se a atuação do governo brasileiro em relação à região de fronteiras, e a preocupação com o nacionalismo, a tônica da preocupação do Estado nesse período também era incentivar as iniciativas que levassem à *nacionalização* desta parte do território brasileiro. Essa nacionalização foi identificada, concretamente, com a ocupação progressiva destas regiões por populações de brasileiros natos, em propriedades de até 2000 ha, visando à sua integração social e política ao conjunto do país, principalmente pelo desenvolvimento da atividade agropecuária (BRASIL, 1941a: 3).

Visto esse objetivo primordial, o ponto-chave dessas políticas recaiu sobre a questão fundiária e, mais tarde, sobre o controle do conjunto das atividades produtivas na faixa de fronteiras, visando à limitação da presença estrangeira na região. Para o controle destas diretrizes, foi criada a Comissão Nacional da Faixa de Fronteiras, que passou a atuar a partir de 1939 (ARQUIVO NACIONAL, 1983).

Quando analisada esta questão diretamente sob o prisma da fronteira Brasil-Bolívia, no entanto, foi necessário considerar a existência de um segundo fator, determinante para se entender os rumos tomados pelas diretrizes defendidas pelo Estado quanto a esta região em particular e, no geral, em relação a toda a faixa de fronteiras — qual seja, a política exterior brasileira nesses anos. Assim, balizado neste primeiro momento pelas preocupações em torno do aumento da influência argentina no continente, o Itamarati incentivava sempre, por um lado, a dinamização dos laços de intercâmbio com os países vizinhos. Por outro, defendia o fortalecimento da influência brasileira nas relações internacionais em geral e, sobretudo, nos conflitos existentes e ou latentes, no continente sul-americano, nesses anos — como a Guerra do Chaco (1932-1935), que envolveu Bolívia e Paraguai, e a disputa em torno da região de Letícia, envolvendo Colômbia e Peru (BRASIL, 1931a; 1931b).

Pode-se dizer, no entanto, que as próprias limitações impostas a uma atuação mais efetiva para a intervenção do Estado nesse primeiro período, sobretudo devido aos efeitos da crise geral do capitalismo, que se estendeu aos anos 30 e, posteriormente pelas dificuldades criadas para todos os países com o conflito mundial, não permitiram que se avançasse, no sentido de concretizar-se com mais eficácia, nenhum dos dois conjuntos de medidas propostas — principalmente em se tratando de uma fronteira *longínqua*, isto é, colocada em posição periférica, quando considerados os interesses mais imediatos do universo capitalista, nacional e internacional.

Assim, a questão da nacionalização, na região de Corumbá (fronteira Brasil-Bolívia) limitou-se a algumas medidas de intervenção, visando manter sob controle da Comissão Especial as atividades comerciais e industriais existentes no município — na verdade, chegou-se no mais das vezes a uma espécie de cadastramento dos estabelecimentos ali fixados (BRASIL, 1941b). Quanto à questão fundiária, a Comissão atuou no sentido de regularizar as posses existentes, fossem elas provenientes de pequenos proprietários ou dos latifúndios que *tradicionalmente* estiveram presentes, de forma hegemônica, em todo o processo de ocupação da planície pantaneira.

Assim, considerando-se essas recomendações mais gerais a respeito do nacionalismo, em termos econômicos, políticos e sociais, é possível pensar sua relação com a questão educacional como um todo, e mais particularmente no tocante ao binômio nacionalização e educação. Neste sentido, pode-se dizer que estes anos foram propícios à rearticulação do ideário educacional, tendo como base o nacionalismo. Assim, o período que vai dos anos 30 aos anos 60 foi importante tanto para a consolidação do capitalismo no Brasil, com a industrialização, como também o foi para a penetração efetiva de uma nova ideologia educacional, que proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, advogando para tal a necessidade de reorganização do ensino (XAVIER, 1990: 15).

Em todas as esferas da vida social, no entanto, — inclusive no campo educacional — os mesmos limites para o desenvolvimento de um projeto *autônomo* de reformas se fizeram presentes, apesar de ter havido crescimento da demanda por escola, em função da industrialização, e de o Estado ter-se mobilizado no sentido de promover mudanças e a expansão do sistema educacional. O intenso debate que vinha acontecendo no país sobre o tema educacional, mesmo antes dos anos 30, acabou tendo como resultado, fundamentalmente, o aumento da rede de ensino, sem que tenha surgido, no contexto das reformas educacionais do período, uma escola *qualitativamente* distinta daquela até então existente (*Ibid.*: 63-64).

Assim, os mesmos limites estiveram presentes tanto na reforma Francisco Campos, como na reforma empreendida por Gustavo Capanema. Se desde a reforma Francisco Campos, iniciada em 1931, enfatizou-se a necessidade de se criar um *sistema nacional de educação*, foi na Reforma Capanema, no entanto, que a questão nacional ficou mais evidenciada, coincidindo este apelo nacionalista com o período em que o próprio governo Vargas, em todas as suas iniciativas e em várias esferas da vida brasileira, conferia maior ênfase para esta problemática.

Este fato, aliado a uma análise que tem se detido com maior cuidado sobre a dimensão política da era Vargas, resultou num superdimensionamento, pela literatura educacional, do que era a questão nacional para o Estado no Brasil, uma vez que este *nacionalismo estratégico* é identificado, de forma imediata, com as orientações fascistas existentes no período (*Ibid.*: 107-108). Se é verdade que o nacionalismo encontrou terreno fértil para seu vicejamento nos governos totalitários de então, entre eles a ditadura Vargas, e que existiam efetivamente no Estado setores favoráveis ao recrudescimento de um autoritarismo nos moldes do nazismo, por exemplo, não é menos verdadeiro que a crise que se abateu sobre a economia mundial nos anos 20/30, uma vez que colaborou para a desorganização dos circuitos capitalistas na esfera internacional, facilitou o vicejamento do ideário nacional em vários países, mesmo nas democracias capitalistas.

Outro problema que parece pertinente ao caso examinado é aquele que surge da análise das políticas educacionais do período, quando se faz uma identificação imediata entre a preocupação do Estado com a criação de uma educação em bases nacionais, — perspectiva esta que já estava presente no discurso dos reformadores escolanovistas, desde a década anterior, e que aparece de forma enfática nas preocupações dos governos desse período —, com a suposta concepção de “pedagogia autoritária”, que teria sido forjada nos anos 30 e 40. Tal pedagogia não somente não chegou a se conformar enquanto política de Estado, como a organização do sistema escolar que se chegou a criar naquele momento não permitiria falar de uma escola que tivesse alcançado tal grau de influência no corpo social. Ao contrário, este pensamento pode induzir a um outro superdimensionamento, desta feita em relação à importância relativa do projeto educacional frente à realidade econômica e política do país, bem como de suas possibilidades de transformar estes rumos.

2. Educação e sociedade em Mato Grosso

Considerando estes parâmetros analíticos, no que diz respeito a perspectiva nacionalizante em Mato Grosso, seus ecos também se fizeram presentes nesta região do país, particularmente interessante para um trabalho sobre o tema, uma vez que este estado localiza-se nas fronteiras brasileiras com dois países sul-americanos, Paraguai e Bolívia. No caso particular de Mato Grosso, no entanto, mesmo a localização *privilegiada* do estado, que seria propícia, em princípio, para o trato da temática nacional de forma diferenciada, não chegou a ser um fator definidor das políticas públicas, principalmente no que se refere à questão educacional, na região.

Neste sentido, o primeiro ponto a ser considerado é a cobertura do ensino primário no estado de Mato Grosso e na região de fronteira, nos anos 30 e 40. A predominância ainda era da escola isolada, urbana e rural, embora com um visível crescimento no número de estabelecimentos agrupados, de base urbana (MATO GROSSO, 1936; 1937; 1940; 1942). Ora, para os objetivos que se propugnava para a educação do país, na perspectiva nacionalizante, teria sido essencial uma maior integração horizontal da rede de ensino existente, permitindo a uniformidade ideológica e material da mesma. Não existiam condições materiais, contudo, para que tais objetivos fossem alcançados: o Estado, em todos os seus níveis, estabelecera como sua prioridade neste momento o equilíbrio das finanças públicas, visando combater os efeitos que a crise de 29 trouxera aos cofres públicos. Mesmo com um emprego significativo de recursos públicos — em termos relativos o ensino estava entre as três maiores despesas do Estado — o governo de Mato Grosso não tinha condições de fazer frente às despesas necessárias à manutenção e consolidação de seus sistemas de ensino, visto o seu grau de comprometimento com o saneamento do erário público, agravado pela descontinuidade político-institucional, nos albores da década de 30.

Assim, a constituição de uma rede de ensino encontrou sérios obstáculos para efetuar-se, principalmente em função da precariedade da vida rural, espaço onde se encontrava a maior parte da população mato-grossense. Isso tornava difícil deslocar professores para estas escolas e era ainda mais complicado fiscalizá-los. Além disso, as condições de subsistência na zona rural, e mesmo nas áreas suburbanas das cidades, faziam com que as próprias famílias dos alunos, como narrado em alguns relatos do período (CORUMBÁ, 1941: 1 et seq.), considerassem *desnecessária*, para sua sobrevivência, a frequência aos bancos escolares; ou seja, a clientela para a atividade educacional ainda não estava perfeitamente constituída enquanto tal, nesse momento, em Mato Grosso.

Apesar disso, nestes anos já se percebe um certo crescimento no atendimento do setor público na área educacional, embora a maioria das escolas primárias ainda sejam isoladas e situem-se na zona rural. Essa característica, aliás, não viria a transformar-se sobremaneira nos anos seguintes, pelo menos em termos do conjunto do estado de Mato Grosso, mesmo com a expansão do ensino público nos anos 50. Isto, no entanto, não poderia ser diferente, visto que continuam sendo a pecuária e as atividades extrativas, principalmente a erva-mate, os principais itens da pauta produtiva do estado, o que localizava a maioria da população mato-grossense na zona rural.

Simultaneamente, contudo, ainda durante o final desse período, principalmente na primeira metade dos anos 40, foi crescendo a participação das escolas agrupadas urbanas, no cômputo total de estabelecimentos escolares primários públicos existentes no estado (MATO GROSSO, 1936; 1937; 1940; 1942). Não se pode inferir disso, até porque os dados mostram outra tendência, um forte adensamento da malha urbana em Mato Grosso, suficiente para contrapor-se ao fato de que a grande maioria de seus rarefeitos habitantes estavam na zona rural, como dito anteriormente. Demonstrava, no entanto, a diferenciação sofrida por algumas regiões do estado, como foi o caso das cidades de Corumbá, Campo Grande e Dourados.

Em Corumbá, por exemplo, uma peculiar combinação de fatores econômicos, sociais e políticos — como a existência de uma certa acumulação de capital proveniente da atividade pecuária e da atividade comercial, num momento em que o próprio conflito mundial criara espaços para a industrialização de centros periféricos — permitiu um crescimento urbano mais expressivo, baseado na atividade industrial que se instalou na cidade, com o conseqüente

aumento da participação das unidades escolares urbanas nesta região de Mato Grosso. As novas escolas criadas, no entanto, desenvolvem-se nos moldes das já existentes, sem que se tenha gerado um modelo pedagógico específico, pensado em função da situação particular vivenciada pela cidade, como município de fronteira.

Quanto ao ensino médio em Mato Grosso, a sua própria finalidade — a formação de quadros para as atividades burocráticas, especialmente aquelas relacionadas à vida estatal e a formação das elites dirigentes — fazia com que sua cobertura ficasse restrita aos maiores centros urbanos, como no caso da cidade de Corumbá e de outras cidades de Mato Grosso. Também neste caso, entretanto, pode-se dizer que houve o delineamento de uma tendência mais geral de crescimento, à medida que os centros urbanos foram crescendo, mesmo que isto ainda não signifique o atendimento amplo da população escolar. No caso de Corumbá, especificamente, este crescimento esteve relacionado com às mudanças ocorridas na cidade nos anos 30 e 40, como já citado, quando a atividade pecuária atingiu bons índices de rendimento, sobretudo durante o período de guerra. Isso deu condições para a fixação das famílias de pecuaristas na zona urbana, juntamente com a leva de migrantes e imigrantes que se deslocaram para a construção do ramal ferroviário Brasil-Bolívia.

Em relação ao ensino público de nível médio, apesar de um crescimento relativamente expressivo em número de alunos matriculados, continuou sendo pequena a participação do Estado nesta área, em que prevaleciam as escolas privadas. Apenas as maiores cidades do estado contavam com escolas médias públicas — oferecendo principalmente o curso secundário, normal e comercial — sendo que, em todo o período, apenas uma nova unidade, em Corumbá, foi encampada pelo governo estadual, em 1937 (MATO GROSSO, 1936; 1937; 1940; 1942). Além disso, neste mesmo ano, a preparação de professores em nível médio (escola normal) deixou de existir enquanto curso independente, tendo sido acoplada ao ensino secundário, como uma de suas especializações. É importante ressaltar ainda que, apesar de serem públicas, estas escolas não eram gratuitas, característica que certamente dificultava o acesso a esse grau de ensino, mesmo nas escolas oficiais.

Tratando ainda do ensino privado em Mato Grosso, primário e secundário, sua participação oscilou entre um momento de maior peso relativo, no começo da década de 30, fundamentalmente até 1937, decrescendo o número de escolas e alunos matriculados durante os anos seguintes. Neste sentido, pode-se supor que as dificuldades advindas da situação de guerra, dificultando os investimentos privados, também tenham atingido esse setor. Da mesma forma, não pode ser desconsiderado que a presença crescente do setor público, principalmente no primário, contribuiu igualmente para a diminuição da participação relativa das escolas particulares no ensino fundamental.

Sobre a situação de Corumbá, ao mesmo tempo em que o ensino privado perdeu expressão, sobretudo com o desaparecimento de algumas escolas isoladas rurais, ainda existentes no início dos anos 30, ganhou importância com a presença relevante de dois estabelecimentos que, pelo número de classes existentes e alunos matriculados, faziam às vezes das escolas agrupadas públicas. Tratava-se, neste caso, dos Colégios Salesianos Santa Tereza e Imaculada Conceição, que funcionaram abrigando os ensinos primário e médio — neste último, estando em funcionamento, para os alunos do sexo masculino, os cursos secundário e comercial (Colégio Santa Tereza) e para as alunas (Colégio Imaculada Conceição), os cursos normal e o secretariado, sendo que apenas o secundário e o normal funcionaram, sem solução de continuidade, durante todo esse período (MONFROI, 1997). Assim, o ensino privado na cidade acabou acolhendo, por um lado, parte da terceira geração de descendentes das famílias de pecuaristas que, a partir dos anos 20/30, começaram a estabelecer-se na área urbana desse município, abandonando a moradia permanente nas fazendas, quando novos padrões de criação foram introduzidos na pecuária local. Por outro, passaram a demandar estes estabelecimentos as levas de imigrantes e migrantes, pertencentes às camadas médias, sobretudo profissionais liberais e funcionários especializados, que se estabeleceram no município com a construção do ramal ferroviário Brasil-Bolívia e com o início da implantação das novas indústrias estabelecidas na região.

ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

Por isso, pode-se dizer que a tendência mais geral, entre 1930 e 1945, quando examinados o crescimento no número de escolas e de matrículas, em todo o estado, seja de expansão da cobertura, embora esse processo se tornou mais evidente a partir dos anos 50.

Referências bibliográficas:

ARQUIVO NACIONAL. Comissão Especial de Revisão de Terras na Faixa de Fronteiras. *Histórico*. Rio de Janeiro: 1983.

BRASIL. Conselho de Segurança Nacional. *Ofício n. 327, de 25-4-41*. Rio de Janeiro: 1941a.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Legação dos Estados Unidos do Brasil na Bolívia. *Ofício nº 14*. La Paz: 1931a.

_____. *Ofício nº 59*. La Paz: 1931b.

BRASIL. Secretaria Geral de Segurança Nacional. Comissão Especial de Revisão das Concessões de Terras na Faixa das Fronteiras. *Processo nº 1178*. Rio de Janeiro: 1941b.

CORUMBÁ. Relatório sobre as escolas mistas estaduais de Corumbá, apresentado ao Prefeito Municipal Octávio da Costa Marques, pelo Inspetor em comissão Luis de Figueiredo. Corumbá: 1941.

CORSI, Francisco Luiz. *Estado Novo: política externa e projeto nacional*. São Paulo: UNESP; FAPESP, 2000.

MATO GROSSO. *Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa e lida na abertura da 3ª sessão ordinária da sua 1ª legislatura*. Cuiabá: Imp. Oficial, 1937.

MATO GROSSO. *Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Mato Grosso, o Dr. Mario Correa da Costa à Assembléia Legislativa e lida na abertura da 2ª sessão ordinária da sua 1ª legislatura, em 13 de junho de 1936*. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1936.

MATO GROSSO. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas — Presidente da República pelo Bel. Julio Strübing Müller — Interventor Federal em Mato Grosso*. Cuiabá: Imp. Oficial, 1940.

MATO GROSSO. *Relatório apresentado ao Sr. Dr. Getúlio Vargas pelo Bel. Julio Strübing Müller, no período de 1941 a 1942*. Cuiabá: Imp. Oficial, 1942.

MONFROI, José. *A Missão Salesiana e a educação em Corumbá: 1899-1996*. Campo Grande: 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papirus, 1990.