

Alcione Nawroski

AMOR À TERRA
A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO MEIO RURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos

Coorientador: Prof. Dr. Elison Antonio Paim

Florianópolis
2017



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

“AMOR À TERRA: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO MEIO RURAL”

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 09/06/2017

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

Dr. Elison Antonio Paim (MEN/CED/UFSC – Co-orientador)

Drª. Ester Buffa (UFSCar – Examinadora)

Drª. Maria Antônia de Souza (UTP – Examinadora)

Dr. Adriano Luiz Duarte (HST/CFH/UFSC – Examinador)

Drª. Clarícia Otto (MEN/CED/UFSC – Examinadora)

Drª. Ione Ribeiro Valle (EED/CED/UFSC – Examinadora)

Dr. Norberto Dallabrida (UDESC – Suplente)

Dr. Victor Julierme Santos da Conceição (DEF/CDS/UFSC – Suplente)

**ALCIONE NAWROSKI
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2017**

Elison Antonio Paim
Prof. Elison Antonio Paim
Coordenador do PPG/UFSC
Portaria nº 1934

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

Nawroski, Alcione

Amor à Terra: : A função social da escola no meio rural / Alcione Nawroski ; orientador, Ademir Valdir dos Santos, coorientador, Elisom Antonio Paim, 2017.
346 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Rural. 3. Carneiro Leão. 4. Antônio Sérgio. 5. Imigração Polonesa. I. Santos, Ademir Valdir dos . II. Paim, Elisom Antonio. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

*O camponês trata das leiras
Mantém em forma as vacas, paga impostos
Faz filhos pra poupar criados e
Está dependente do preço do leite.
Os da cidade falam do amor ao torrão
Da sadia cepa campesina e
Que o camponês é o fundamento da Nação.*

*Bertold Brecht
Em "Lendas, Parábolas, Crônicas, Sátiras e outros Poemas"*

Dla moich kochanych rodziców...

AGRADECIMENTOS

Pies para que los quiero si tengo alas para volar
(Frida Kalo, 1953)

Frida Kalo escreveu esta frase em seu diário um ano antes da sua morte, e por isso a escolhi para agradecer este momento sublime e poder continuar voando. Após me atrasar para um almoço entre os colegas do doutoramento, durante um congresso de educação em Lisboa, uma colega me definiu como uma “cidadã do mundo de espírito livre”. Achei fantástica essa definição e depois disso passei a me preocupar menos com os horários agendados para almoço. Tantas são as pessoas que passam por nossa vida e que passaram por estes quatro anos de doutoramento que, para alguém que tem um espírito livre, fica difícil lembrar ou saber o nome de todas elas. Mas foram muitas as pessoas e agradeço a cada uma que deixou alguma marca em mim.

Agradeço aos meus pais, que desde cedo me soltaram para o mundo (pois sou mulher e por isso eu não teria direito à terra como os meus irmãos) e até hoje não sabem muito bem o que eu faço, mas acreditam que é uma coisa boa e por isso ficam felizes. Aos meus irmãos porque, entre bordoadas e abraços, sempre nos acertamos. À minha sobrinha Carol, que deu mais vida à família.

Agradeço ao Orientador Ademir Valdir dos Santos pelos diálogos partilhados para o amadurecimento desta tese que de acordo com o ciclo sazonal destes quatro anos insistia em permanecer em “estado verde”, mas com o sol e a chuva dos tempos foi madurando.

Agradeço a Orientadora Sandwich Sofia Marques da Silva que me acolheu durante o período de doutoramento sanduíche na Universidade do Porto e me mostrou que o pensamento pedagógico pode ir além do Brasil.

Agradeço ao Coorientador Elison Antonio Paim por presidir a seção de defesa da tese.

Agradeço ao professor e colega Marcos de Oliveira (*in memoriam*).

Agradeço aos professores, técnicos e coordenadores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina e do Programa de Doutorado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e aos respectivos grupos de pesquisa e investigação. Também aproveito para mencionar os órgãos que financiaram este trabalho por meio da concessão de uma bolsa de pesquisa: Capes/Brasil; Fumdes/Santa Catarina e Erasmus Mundus/União Europeia.

Também agradeço à *European Educational Research Association* pela oportunidade de participar do *7th History of Education Doctoral Summer School* na Universidade de Groningen/Holanda, especialmente aos professores Jeroen Dekker e Noah Sobe, que avaliaram e comentaram as dimensões e abrangências desta pesquisa.

No mais, agradecer à vida, que me possibilitou viajar, comer, brigar, chorar, ficar triste, ficar doente, ficar alegre e viver. Agradecer às obras de Saramago, Neruda, Brecht, Pessoa, Machado de Assis; as pinturas de Picasso, Van Gogh, Rembrandt, Goya, Salvador Dali e tantos outros que afloraram minha sensibilidade para a pesquisa. Também lembrar das emoções propiciadas pelo cinema latino, europeu e asiático; pelo *folk*, *jazz* e *blues* dos países nórdicos e pelo balanço da vida aos ritmos latino-americano e africano. Enfim, agradecer aos tantos cafés tomados em diferentes países, cada um preparado a seu modo.

O mundo é grande!

RESUMO

A pesquisa trata da educação rural no Brasil num contexto histórico marcado pela predominância da população rural (1910-1961), explicitada por meio do pensamento de Antônio Carneiro Leão. Embora partindo do contexto brasileiro, traz para o debate contribuições do pedagogo português António Sérgio, referentes a um período contemporâneo. O estudo desenvolveu uma análise sobre a educação rural, discutindo a função social da escola, tomando como referência exemplos de sua institucionalização para os imigrantes poloneses e seus descendentes no Brasil. Tal objetivo geral está desdobrado nos seguintes objetivos específicos: identificar concepções político-pedagógicas sobre educação rural, notadamente as apresentadas por Carneiro Leão e António Sérgio; identificar e caracterizar as interlocuções entre o pensamento de Antônio Carneiro Leão e António Sérgio no que tange à educação rural; problematizar o sentido da escola para os imigrantes poloneses no contexto da educação rural no Brasil; caracterizar, no processo histórico, a criação e a permanência do “amor à terra” enquanto estrutura de sentimento. Quanto à metodologia elegida, consiste em uma pesquisa documental. Está embasada nas obras de Carneiro Leão: “O Brasil e a educação popular” (1917), “A sociedade rural: seus problemas e a sua educação” (1939), “O sentido da evolução cultural no Brasil” (1946), a segunda edição de “Fundamentos de sociologia” (1954) e “Panorama sociológico do Brasil” (1958); nas obras de António Sérgio: “Da natureza da afecção” (1913), “Educação cívica” (1915) e “Manual de instrução agrícola na escola primária” (1916); e na obra de John Dewey, “Democracia e educação” (1916). Para efeito de análise, adotamos o conceito de “estrutura de sentimento” de Raymond Williams (1979). Constatamos a construção histórica de estruturas de sentimento que denominamos “amor à terra”, por meio da produção de culturas emergentes, dominantes e residuais, explicitadas pelo pensamento de Carneiro Leão e de António Sérgio quanto à educação rural. Identificamos também a formação da estrutura de sentimento “amor à terra” como uma hipótese cultural explicativa alicerçada pelo processo de instituição da escola no meio rural brasileiro e, particularmente, no cenário da imigração polonesa. Foi possível estabelecer relações entre o ruralismo expresso no pensamento de Carneiro Leão e António Sérgio e perspectivas teóricas da Escola Nova, notadamente em relação a concepções de Dewey presentes na obra “Democracia e Educação”. Em suma, tais constatações nos possibilitam defender, ao longo da história, o processo de elaboração de uma estrutura de sentimento denominada de

“amor à terra”, nutrida pelo ruralismo pedagógico, pela experiência social e tradição presentes na formação cultural do meio rural, que se manifestaram em culturas, ora emergentes, ora dominantes ou residuais, como estágios que se movimentam e oscilam em diferentes espaços geográficos.

Palavras-chave: Educação rural; Carneiro Leão; António Sérgio; Estruturas de sentimento; Imigração polonesa.

ABSTRACT

The research deals with rural education in Brazil in a historical context marked by the predominance of the rural population (1910-1961), made explicit by the thought of Antônio Carneiro Leão. Although starting from the Brazilian context, brings to the debate contributions of the Portuguese pedagogue Antônio Sérgio, referring to a contemporary period. The study developed an analysis of rural education, discussing the social function of the school, taking as reference examples of school for Polish immigrants and their descendants in Brazil. This general objective is subdivided into these specific objectives: to identify political-pedagogical conceptions about rural education especially those presented by Carneiro Leão and Antônio Sérgio; to identify and to characterize the interlocutions between the thought of Antônio Carneiro Leão and Antônio Sérgio in rural education; to problematize the sense of school for Polish immigrants in the context of rural education in Brazil; to characterize, in the historical process, the creation and permanence of the "love the countryside" as a structure of feeling. The methodology consists of a documentary research. The books of Carneiro Leão are "O Brasil e a educação popular" (1917), "A sociedade rural: seus problemas e a sua educação" (1939), "O sentido da evolução cultural no Brasil" (1946), the second edition "Fundamentos de sociologia" (1954) and "Panorama sociológico do Brasil" (1958); the books of Antonio Sérgio are "Da natureza da afecção" (1913), "Educação Cívica" (1915) and "Manual de instrução agrícola na escola primária" (1916); and book of John Dewey is "Democracy and education" (1916). For analysis of the books, we adopted "feeling structure" concept of Raymond Williams (1979). We verified in the historical construction of structures of feeling that we call "love the countryside", through the production of emergent, dominant and residual cultures that appear thought of Carneiro Leão and Antônio Sérgio on rural education. We also identify the formation of the "love the countryside" feeling structure as a cultural hypothesis explained by the educational process of the school in the rural Brazilian and particularly, in the Polish immigration. It was possible to establish relationships between the pedagogical ruralism that appeared in the thought of Carneiro Leão and Antônio Sérgio and with theoretical perspectives of the New School, notably in the Dewey conceptions present in the book "Democracy and Education". Finally, these findings allow us to defend during the historical period, the process of elaborating a structure of feeling called "love the countryside" developed by pedagogical ruralism by the experience and social tradition present in the cultural formation in the rural environment, that appeared

in the cultures as emergent, dominant or residual that move and oscillate in different geographic spaces.

Keywords: Rural education; Carneiro Leão; António Sérgio, Structure of Feeling; Polish immigration.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 Entre a roça e a escola: abrindo uma picada metodológica... | 22 |
| 1.2 Um Brasil rural no plural | 37 |
| 2. O AFETO PELO BRASIL: “O AMOR POR PRINCÍPIO E A ORDEM POR BASE, O PROGRESSO POR META” | 53 |
| 2.1 A terra, o amor e as instituições escolares no meio rural..... | 54 |
| 2.2 O meio rural na Era Vargas..... | 70 |
| 2.3 Os sentimentos que brotam pela terra..... | 75 |
| 2.3.1 A formação de professores para o amor às escolas rurais | 85 |
| 2.4 O “amor à terra” como uma estrutura de sentimento | 90 |
| 3. A EDUCAÇÃO CONFORME O PENSAMENTO DE ANTÔNIO CARNEIRO LEÃO: DO SERTÃO À SORBONNE..... | 110 |
| 3.1 A vida de Carneiro Leão em meio à realidade da sociedade rural | 111 |
| 3.2 O campo como possibilidade de desenvolvimento rural | 131 |
| 3.3 A realidade social do meio urbano na primeira metade do século XX..... | 152 |
| 3.4 Os principais aspectos da vida social no meio rural brasileiro | 157 |
| 3.5 A educação rural nas Américas..... | 166 |
| 3.5.1 O “Tio Sam” como a maior referência de educação rural | 169 |
| 3.5.2 As missões culturais no México | 176 |
| 3.5.3 A educação rural no Chile | 180 |
| 3.6 O Brasil em busca de uma nacionalidade..... | 182 |
| 3.6.1 A educação dual: dilemas e problemas | 186 |
| 3.6.2 As escolas rurais no Brasil | 188 |
| 4. NAS TERRAS ALÉM-MAR: A EDUCAÇÃO RURAL EM PORTUGAL PELO PENSAMENTO DE ANTÔNIO SÉRGIO | 200 |
| 4.1 António Sérgio e alguns aspectos na história de Portugal | 201 |
| 4.2 O pensamento pedagógico e político de António Sérgio..... | 206 |
| 4.2.1 As escolas-municípios e o autogoverno | 222 |
| 4.3 Portugal rural: entre a escola e a aldeia..... | 228 |
| 4.3.1 A educação no início do século XX | 234 |
| 4.3.2 A educação cívica e moral na Primeira República | 240 |
| 4.3.3 Os anos agrícolas após a ditadura | 248 |
| 5 ESCOLA TROPICAL: “AI, ESTA TERRA AINDA VAI CUMPRIR SEU IDEAL” | 254 |
| 5.1 Um sentimento que vai do estômago à fantasia | 255 |
| 5.2 O sentido da escola para os descendentes de imigrantes poloneses no Brasil | 257 |
| 5.2.1 Os sentimentos no estágio emergente | 267 |

| | |
|---|------------|
| 5.3 O pensamento de John Dewey | 273 |
| 5.3.1 O princípio da democracia em John Dewey | 278 |
| 5.3.2 Os sentimentos na história e na geografia | 285 |
| 5.3.3 Por uma educação moral | 291 |
| 5.4 O sopro dos ventos deweynianos | 295 |
| 5.5 Os ventos aflorando sentimentos | 299 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 305 |
| REFERÊNCIAS..... | 315 |
| FONTES DOCUMENTAIS..... | 340 |
| ANEXOS..... | 341 |

Lista de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – a) Paróquia de São Lourenço em Kutno. b) Estação de Trem em Kutno. | 18 |
| Figura 2 - Colônia Polonesa em Guarani das Missões/RS. | 19 |
| Figura 3 - Nota de Falecimento de Stanislaw Nawrocki. | 20 |
| Figura 4 - A Escola Eficiente | 59 |
| Figura 5 - A entrada de estrangeiros no Brasil. | 68 |
| Figura 6 - Nossa Fazenda de Café..... | 78 |
| Figura 7 - Capa Meu Diário | 79 |
| Figura 8 - Antônio Carneiro Leão e Albert Einstein | 112 |
| Figura 9 - Mapa da densidade da população, por município, em setembro de 1940. | 116 |
| Figura 10 - Nossa Fazenda de Café..... | 119 |
| Figura 11 - Casa de Fazenda na Bahia. | 123 |
| Figura 12 - Ecologia Humana. | 125 |
| Figura 13 - Igreja e Escola polonesa no Brasil..... | 134 |
| Figura 14 - Escola Isolada e Escola Consolidada nos EUA. | 142 |
| Figura 15 - a) Poesia para crianças (1911); b) Poesia para crianças até sete anos. | 160 |
| Figura 16 - No Campo..... | 161 |
| Figura 17 - Escola Consolidada..... | 174 |
| Figura 18 - Missões Culturais no México | 179 |
| Figura 19 - a) Escola Rural nos Estados Unidos; b) Escola de Alvenaria no RS/Brasil; c) Escola de Madeira no RS/Brasil | 193 |
| Figura 20 - Igreja e Biblioteca nos EUA..... | 197 |
| Figura 21 - Educação Moral e Educação Cívica | 202 |
| Figura 22 - Exemplar de Educação Cívica | 203 |
| Figura 23 - Índice da obra de Ferrière. “Transformemos a Escola”. .. | 212 |
| Figura 24 - Cartaz da Festa da Árvore..... | 243 |
| Figura 25 - Alfredo Nawroski na Escola..... | 261 |
| Figura 26 - Escola Polonesa no Paraná. | 262 |
| Figura 27 - Igreja e escolas polonesas no Brasil durante a Primeira República..... | 263 |
| Figura 28 - José Nawroski na Inauguração da Igreja | 264 |
| Figura 29 - Dia do Colono e Motorista | 266 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - As Diferenças entre Mundo Rural e Mundo Urbano..... | 158 |
|--|-----|

1. INTRODUÇÃO

Há pouco tempo encontrei uma mulher — relatava o correspondente de *Kurier Warszawski*, — com uma mochila nas costas. — Para onde que a senhora vai? — Vou a *Brendzylia*, senhor. — A senhora sabe onde fica o Brasil? — Sei lá, deve ser dois dias de *Dzialdowo*. Vou a pé, porque não quero viajar por água tão grande. (WARSZAWSKI, 1890 apud MAZUREK, 2009).

Esta passagem está no livro “*Polacy pod Krzyżem Południa*”¹, que trata da *gorączka brazylijska* (febre brasileira), com a qual os poloneses começaram a conviver entre 1889 e 1890, quando ficaram sabendo de um Estados Unidos do Brasil, no além-mar. Na Polônia, as aldeias estavam superpovoadas de camponeses e artesãos que, desprovidos da assistência do Estado, aguardavam desesperançosos pela reforma agrária. A “fome pela terra” repercutiu e intensificou a febre por terras do além-mar, quando milhares de poloneses começaram a deixar suas casas, suas igrejas, suas escolas e tantos dados constitutivos da sua cultura para atravessar o Oceano Atlântico. Não sabiam exatamente onde ficava *Brendzylia*, mas, segundo Mazurek (2009), confiavam que, sendo um povo católico, poderiam interceder a Deus para perdoar os pecados da Imperatriz Maria Leopoldina, recebendo terras e gado em troca. Mais do que isso, “acreditavam que eram convocados por ela a se fixar no Brasil para rezar por sua intercedência e por isso receberiam a terra, o gado, o dinheiro, a comida e a roupa” (MAZUREK, 2009, p. 24). Assim, os poloneses deixavam sua cultura para se juntar a outros imigrantes, especialmente alemães e italianos, em busca de novos lugares e novas nacionalidades.

Diferentemente dos imigrantes alemães e italianos destacados nos estudos de Santos (2014; 2012; 2009) e Corrêa (2001; 1999), que

¹ “*Polacy pod Krzyżem Południa*” foi traduzido para o português como “Os poloneses sob o Cruzeiro do Sul”, título do livro publicado em 2009 pelo Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia e pelo Museu da História do Movimento Popular Polonês. A passagem foi retirada das correspondências de *Kurier Warszawski*, nº 298 de 16/28 outubro de 1890, p. 1, que tem como título *Gorączka brazylijska* (Febre brasileira).

chegaram mais cedo ao Brasil, ainda no século XIX, os poloneses, quando desembarcaram por aqui, precisaram disputar e desbravar as colônias de terra que ainda não tinham sido ocupadas pelos demais imigrantes, seus predecessores. Também não eram auxiliados pelo seu Estado de origem, que estava como que “apagado” do mapa” — de modo diverso da Alemanha e da Itália, a Polônia “retornou” ao mapa mundial somente em 1919 com a assinatura do Tratado de Versalhes, que encerrou oficialmente a Primeira Guerra Mundial, depois de 123 anos que alguns historiadores, como Mazurek (2009), avaliaram como período de inexistência de um Estado propriamente dito.

Assim que desembarcavam nas terras do Cruzeiro do Sul, brotava nos poloneses um sentimento embrionário de amor à terra, germinado ainda quando decidiam deixar suas casas e montar seus pequenos baús para buscar novas terras das quais ainda ouviam pouco falar: a *Brendzylia*. A vontade de terra era tão grande que começavam a desenvolver um sentimento de afeto sem nem sequer conhecê-la. Esta tese busca entender esse fenômeno por meio de um conceito de Raymond Williams chamado **estrutura de sentimento**, definido pelo autor como “um tipo de sentimento e pensamento que é realmente social e material, mas em fases embrionárias, antes de se tornar uma troca plenamente articulada e definida” (WILLIAMS, 1979, p. 133). Para ele, a estrutura de sentimento é uma experiência social e não pessoal, porque representa modificações de presença e, quando já foram vividas, continuam sendo uma característica substancial. Vale dizer que tal estrutura não precisaria esperar por uma definição, classificação ou racionalização. Williams (1979, p. 135) acentuou que a estrutura de sentimento “é uma hipótese cultural, derivada na prática de tentativas de compreender esses elementos e suas ligações, numa geração ou período, e que deve sempre retornar, interativamente, a essa evidência”.

Como investigadora da história da educação brasileira, insisto em afirmar que sou brasileira de ascendência polonesa, pois assim fica mais fácil explicar por que tenho “essa face branca”, moro no Brasil e vou buscar os sentidos da terra na Polônia e em Portugal. Além da herança biológica estampada na cara — que considerado apenas um dado fenotípico —, cresci ouvindo histórias da família, comendo *pierogies*, *czarnina* e *zrazy* e escutando *piosenki*² da Polônia. Meu bisavô, Stanislaw

² Canções que narram a vida na Polônia no início do século XX. Nesta parte da escrita, em função da pessoalidade e subjetividades que julgo importantes, optei por usar o pronome “eu”.

Nawrocki³, sempre fez questão de manter altivos certos aspectos da cultura polaca⁴ que trouxe do país em que nasceu — como os livros de poesia de Maria Konopnicka —, apesar de ter sido “identificado” como russo ao chegar ao Brasil.

Em 1911, Stanislaw estava com 13 anos quando embarcou com seu pai e seu irmão mais novo na Estação de Kutno para ir até Frankfurt. Quando chegaram à Alemanha para tomar um trem maior até o embarque na Holanda, ficaram sabendo, na fila, que iriam para a América do Sul porque suas mãos eram calejadas demais para embarcar para os Estados Unidos da América, que tinha preferência por artesãos e comerciantes. A família de Stanislaw era camponesa, logo, viria a ser camponesa também no desejado eldorado.

³ Segundo relatos familiares, no Brasil, *Pan Nawrocki*, ao registrar os filhos, aproveitou para mudar a terminação do sobrenome “cki” para “ski” porque na Polônia a terminação “ski” indicava a origem de famílias nobres, enquanto “cki” se originava de classes sociais mais baixas.

⁴ Enquanto os portugueses chamam de “polacos” as pessoas nascidas na Polônia, os brasileiros chamam de “poloneses”. Iarochinski (2003) fez uma pesquisa, intitulada “Por que polaco!”, que ajuda a esclarecer essa questão. O autor começou consultando o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, no qual encontrou o verbete polaco – adjetivo e substantivo masculino polonês. Em seguida apresentou algumas informações sobre a etimologia da palavra, que significa campo, planície, roça. Mais adiante acrescentou outras informações, entre elas a de que no Brasil, a partir do final do século XIX, prevalece o termo polonês, porque o termo “polaca” passou a ser associado a “mulher prostituta” quando, no começo do século XX, na cidade do Rio de Janeiro, o proprietário do Cassino da Urca trouxe prostitutas do Leste Europeu para trabalhar em seu estabelecimento de jogos. Como essas mulheres eram, em sua maioria, loiras e parecidas com as mulheres do Sul do Brasil, a população começou a chamá-las de “polacas”. Num momento posterior, a população carioca denominava “polaca” qualquer prostituta que fosse loira, preta, branca, amarela ou índia. E assim, no Sul do Brasil, o termo passou a ser utilizado como meio de agredir e menosprezar esse grupo de pessoas, desqualificando-as para a designação de uma identidade, cidadania e naturalidade (IANNI, 1966). Deixou de ser usado para designar a nacionalidade de um povo e se transformou em sinônimo de prostituição, aliado às expressões “polaco burro” e “polaco sem bandeira” (IARochinski, 2003). De modo bem diferente, o poeta Paulo Leminski sempre defendeu o termo “polaco” quando se referia ao seu avô. Está registrado na poesia “Coração do poeta”: “meu coração de polaco voltou/ coração que meu avô trouxe de longe pra mim/ um coração esmagado/ um coração pisoteado/ um coração de poeta” (LEMINSKI, 2015, p. 13).

Na Polônia, a região de Kutno estava entre o domínio do Reino da Prússia e o do Império Russo. Os camponeses que habitavam esse território tiveram dificuldade de deixar o país por conta de haver rigoroso controle sobre a imigração. Já aqueles que estavam sob domínio do Império Austro-Húngaro chegaram antes às Américas. As famílias que viviam em áreas sob domínio da Rússia encontraram mais empecilhos porque o exército russo não estava disposto a perder, principalmente, futuros soldados de combate. Stanislaw Nawrocki embarcou para a América, deixando para trás sua mãe e seu irmão mais velho, que deveria ir para a Rússia em missão de guerra. Nunca mais teve notícias dele.

A figura 1 mostra imagens recentes da estação de trem, de onde parte da família Nawrocki rumou para o Brasil, deixando seu *miejsce zamieszkania* (lugar de morada), e da igreja principal, paróquia de São Lourenço em Kutno.



Figura 1 – a) Paróquia de São Lourenço em Kutno (Parafia św. Wawrzyńca w Kutnie). b) Estação de Trem em Kutno (Dworzec kolejowy w Kutnie).

Fonte: Alcione Nawroski (2015).

A Igreja de São Lourenço foi construída em estilo neogótico e inaugurada em 1886. A figura ilustra o terceiro prédio da igreja. O primeiro foi construído em madeira, no século XIII, em torno de uma pequena comunidade rural, e mais de cem anos depois pegou fogo. A segunda edificação foi inaugurada em 1484 por Nicholas de Kutna, em estilo gótico, e destruída em 1883 por conta do alto risco de desabamento (POWIAT KUTNOWSKI, 2015).

Em 1910 — um ano antes da partida dos Nawrocki para o Brasil —, o município de Kutno contava com 13.547 mil habitantes (em 2012 eram 45.975 mil), segundo o banco de dados local (BANK

DANYCH LOKALNYCH, 2017). As condições dos camponeses eram adversas, por causa das poucas condições de sobrevivência por meio do cultivo da terra, e, assim, as terras do Sul se mostravam como uma alternativa. Ao chegar ao Brasil, as dificuldades de instalação das famílias de imigrantes eram imensas.

A figura 2 exibe uma vista geral da Colônia de Guarani das Missões, na região noroeste do Rio Grande do Sul/Brasil, com pequenas cabanas para receber os colonos, enquanto estes aguardavam pela demarcação de glebas para sua ocupação. Em 1912, Stanislaw Nawrocki, seu pai e seu irmão foram acolhidos nessa colônia.



Figura 2 - Colônia Polonesa em Guarani das Missões/RS.
Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia.


Com o passar dos anos, *Pan* (o senhor) *Nawrocki* não deixou de preservar costumes da cultura polonesa. Ele acreditava que um dia, quando a Polônia voltasse a se tornar um Estado independente, o governo polonês mandaria navios a fim de buscá-los de volta para reencontrar sua mãe e seu irmão e, assim, não teria dificuldade de se readaptar ao lugar de origem.

Stanislaw Nawrocki morreu em 25 de março de 1980 (ver figura 3 – nota de falecimento) na Comunidade de Silva Jardim, no município de Cândido Godói, Rio Grande do Sul, sem nunca voltar à Polônia. Passou a vida acompanhando as notícias que chegavam via rádio, e por isso era grato ao Repórter Esso⁵. Segundo Oliveira (2003), o rádio — que

⁵ Foi um noticiário do rádio e da televisão brasileira que seguia a versão americana do programa, chamada *Your Esso Reporter*, patrocinada pela *Standard*

chegou ao Brasil por um acordo firmado com os Estados Unidos por Getúlio Vargas — realizava um trabalho importante de propaganda do governo e de construção de uma identidade nacional à medida que reunia simbolicamente os brasileiros ao seu redor. As notícias internacionais eram transmitidas pelo Repórter Esso, cujo rigor no horário de seu noticiário permitia que os brasileiros acertassem seus relógios. O programa tinha como slogans “O primeiro a dar as últimas” e “Testemunha ocular da história”, divulgados por um locutor que passava “segurança e otimismo mesmo no mundo inseguro e apreensivo da guerra” (OLIVEIRA, 2003, p. 341). Uma das últimas notícias que Stanislaw recebeu do Repórter Esso foi sobre a revolta dos trabalhadores polacos liderados por Lech Wałęsa no porto de Gdańsk em 1980.

Śp. STANISŁAW NAWROCKI



Urodzony w Kutnie dnia 21 maja 1898 roku, przybył do Brazylii 21 lutego 1912 r., zamieszkał w kolonii Guarani das Missões — RS, gdzie pojął za żonę Mariannę Ozyca.

Wychowali 5 synów i 2 córki.

ki. Józef ożeniony z Eugenią Byk, Helena zameżna z Zygmuntem Byk, Kazimierz ożeniony z Sabliną Woszczyńską, Stefan z Cecylią Zydek, Janina zameżna z Leonem Kiedkówną, Edward ożeniony z Teresą Nieszczeń i Henryk ożeniony z Iwą Kurowską.

Śp. Stanisław Nawrocki zmarł 25 marca 1980 roku, przeżywszy 82 lata w Silva Jardim — Cândido Godói. Pogrzeb odbył się 26 marca, przy licznych udziałach krewnych, przyjaciół i znajomych. Pochowany został na cmentarzu w Silva Jardim. Zostawił w żalobie żonę Mariannę, 5 synów, 2 córki, 30 wnuków i 17 prawnuków.

Wszystkim, którzy wzięli udział w pustej nocy i w porzeczbie serdeczne podziękowania składa

RODZINA.

„Niech odpoczywa w pokoju!”

Figura 3 - Nota de Falecimento de Stanislaw Nawrocki.

Fonte: Jornal LUD⁶abril de 1980. Acervo de Eva Nawroski.

Oil Company. No Brasil, iniciou sua atividade em 1941, apoiado pelo presidente Getúlio Vargas e sob a orientação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). As matérias eram enviadas por uma agência internacional de notícias sob o controle dos Estados Unidos (RÁDIO CÂMERA, 2009).

⁶ *Lud* quer dizer em polonês "povo". O Jornal foi fundado em 1920 pela Congregação dos Padres Vicentinos de Curitiba como um jornal quinzenal e em

Como pesquisadora de história da educação brasileira, busco recuperar um pouco da minha história, estimando vinculá-la à apresentação da tese sobre o “amor à terra”. Do ponto de vista metodológico, procuro situar as lentes que foram mobilizadas para empreender a investigação que, sob o olhar de Thompson (2001), é uma “história vista de baixo”. Em polonês, *pole* significa campo, sendo este um dos vários significados atribuídos à origem do nome Polônia, que pode se referir ao “povo do campo”. Além de Pan Stanislaw, a maioria dos imigrantes polacos que chegavam ao Brasil era composta por camponeses famintos por terra para plantar e com ela garantir uma subsistência com mais dignidade. Evidências semelhantes, propulsoras dos esforços de investigação no campo da educação, podem ser encontradas num dos primeiros estudos realizado pela Escola de Chicago amparado na psicologia de John Dewey e na sociologia de Robert Park. William Thomas e Florian Znaniecki realizaram um amplo estudo empírico que resultou na obra “*The Polish peasant in Europe and América: monograph of an immigrant group*” (1918)⁷, na qual apontaram que não era comum os filhos de imigrantes polacos/poloneses nos Estados Unidos ascenderem hierarquicamente pela educação, a não ser que fosse para comprar mais terras. Ainda hoje ouço a frase exclamativa, “terra é sempre terra!” A frase soa como um alerta para que nenhum dos

língua polonesa para ser um periódico de variedades e também manter informado os imigrantes polacos sobre assuntos sócio-políticos da sua terra natal. Sua circulação atendia as colônias polonesas no Brasil, Argentina e Estados Unidos da América. O jornal fez parte da chamada “imprensa de imigração” que ocorreu no Sul do Brasil, criada para atender as mais variadas colônias de imigrantes que se estabeleceram nesta região. O *Lud* foi o periódico de maior longevidade editorial. Com a perseguição do governo de Getúlio Vargas entre os anos de 1940 e 1946, o *Lud* deixou de circular, para retornar somente em 1947 com um novo formato, bilíngue (polaco e em português) e semanal. Em 1989 o jornal mudou seu título para *Nowy Lud*, porém, poucos anos mais tarde retornou ao seu nome original e em 1999 foi extinto pelo baixo número de assinantes. (REVISTA POLONICUS, 2015).

⁷ A obra não foi traduzida para o português. A versão mais próxima foi feita por Juan Zarco da Universidade Autónoma de Madrid: “*El campesino polaco en Europa y América*” (2004). Para Eufrazio (2009), que fez a resenha do texto no Brasil, a obra foi um dos principais modelos de trabalho sociológico cujas pesquisas se constituíram nas décadas de 1920 e 1930. E por muitos anos foi leitura obrigatória no curso de sociologia de Chicago e de outras universidades em que antigos alunos de Chicago ministravam cursos.

familiares se desapropriem de algum hectare de terra por conta de um “negócio” mal compreendido. Pan Nawrocki deixava claro para seus filhos que o que o prendia ao Brasil era a colônia de terra que conseguira comprar para plantar e ali viver com sua família. Era a terra que o conectava ao Brasil, ao mesmo tempo em que lhe dava condições mínimas de sobrevivência para permanecer no país. Por isso, sempre alertou para que seus sucessores ficassem atentos para não perder nem uma “tripa” (pedaço) de terra. Levando em conta esse valor material e simbólico atribuído à terra pelos colonos imigrantes, associado a um sentimento telúrico, o ressaltou como um “campo” ou uma planície de pesquisa em que se deve levar em conta a função social da escola.

1.1 Entre a roça e a escola: abrindo uma picada metodológica

Riobaldo, a colheita é comum, mas o capinar é sozinho...
(Guimarães Rosa, 1965)

Esta tese está norteada pela hipótese de que o Brasil tem uma predisposição agrícola e por isso desde a abertura das primeiras “picadas” pelos colonos poloneses, inicialmente na Mata Atlântica, foi sendo desenvolvido um sentimento de idolatria pela terra que os acolhia, ao mesmo tempo que exalava tanta beleza natural e exotismo. Sobre as belezas naturais, podemos auscultar no primeiro momento do romantismo brasileiro, época na qual se vivia uma forte onda de nacionalismo surgida a partir do rompimento do Brasil-Colônia com Portugal na poesia “Canção do exílio” de Gonçalves Dias (1968, p. 4): “Minha **terra** tem palmeiras/ Onde canta o sabiá/ As aves, que aqui gorjeiam/ Não gorjeiam como lá. [...] / Nosso céu tem mais estrelas/ Nossas várzeas têm mais flores/ Nossas flores têm mais vida/ Nossa vida mais **amores**”.

A “picada” desta pesquisa começou a ser norteada pelo conceito de estruturas de sentimento cunhado por Raymond Williams, a fim de compreender como os imigrantes poloneses foram se adaptando às novas terras, bem como identificar a função da escola na assimilação da cultura local. Diante dos cenários etno-históricos, da questão e hipótese preliminares apresentados, o estudo objetiva desenvolver uma análise sobre a educação rural, discutindo a função social da escola, tomando como referência exemplos de sua institucionalização para os imigrantes poloneses e seus descendentes no Brasil. O objetivo geral está desdobrado nos seguintes objetivos específicos: identificar concepções político-pedagógicas sobre educação rural, notadamente as apresentadas por

Carneiro Leão e António Sérgio; identificar e caracterizar as interlocuções entre o pensamento de Antônio Carneiro Leão e António Sérgio no que tange à educação rural; problematizar o sentido da escola para os imigrantes poloneses no contexto da educação rural no Brasil; caracterizar, no processo histórico, a criação e a permanência do “amor à terra” enquanto uma estrutura de sentimento.

Quanto a um âmbito cronológico, escolhemos no cenário brasileiro, trabalhar com o recorte histórico (1910-1961), marcado pela predominância da população rural, e do ponto de vista político definido como aquele iniciado durante a Primeira República, passando pela Era Vargas (1930-1945) e por uma República de caráter populista (1945-1964). A pesquisa parte inicialmente do contexto social brasileiro, mas, avança além-mar e traz algumas contribuições de Portugal por meio de um período histórico contemporâneo (1910-1955), para dar conta das ideias de António Sérgio, que segundo Pintassilgo (1998) inicia com a Primeira República (1910-1926), passa pelos anos da Ditadura Militar (1926-1932) e se estende pelos anos do Estado Novo (1933-1974).

A pesquisa busca enfatizar sobre as escolas instaladas no meio rural e, portanto, escolhemos obras dos autores mencionados que abordam a educação para a sociedade rural. Sobre as escolas “instaladas” no meio rural, Cunha (1982) informou que o termo em italiano *installare* remete à posse do bispado ou de qualquer benefício eclesiástico. Já o termo em português deriva do francês *installer*, que quer dizer “pôr no assento de uma igreja”. É um termo que se disseminou no meio eclesiástico, especialmente pelas línguas francesa, espanhola e italiana, e passou a ser utilizado, por questões mais gerais, como sinônimo de “1. Dispor para funcionar, estabelecer. 2. Dar hospedagem a; alojar. 3. Dar posse a” (FERREIRA, 2004, p. 482). A partir da etimologia podemos compreender, numa inicial perspectiva etno-histórica, a função das escolas instaladas no meio rural em dado contexto por meio de prerrogativas do governo de Getúlio Vargas, o que ficou conhecido e foi disseminado como ruralismo pedagógico⁸.

⁸ “O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que [...] formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas” (PRADO, 1995, p. 6). Segundo Bezerra Neto (2003, p. 11) “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”. Um grupo de intelectuais,

Para falar das escolas instaladas, recorreremos ainda à historiografia das instituições escolares. Dentre as diversas funções que as caracterizaram, Gatti Júnior (2007, p. 181) apontou as de instruir, educar e mais, de “instituir”. O autor também sinalizou algumas categorias de pesquisa que dialogam com a organização, a economia, as dimensões social e cultural, e sobretudo com o destino profissional dos estudantes, considerados relevantes para identificar os objetos sociais e a função social das escolas em contextos como o sertão do Brasil.

Ao tomar contato com o sertão, o intelectual Carneiro Leão, que passou aproximadamente dez anos viajando pelo seu “laboratório” — os sertões brasileiros — destacou que, mais do que construir escolas no meio rural — as quais, do ponto de vista físico, referem-se às categorias elencadas por Gatti Júnior (2007), tais como construção, instalação, organização do espaço, arquitetura, professores, clientela e conteúdos —, o que deveria ser enfatizada era a necessidade de conteúdos e metodologias capazes de desenvolver o **amor pela terra** para a constituição de uma nacionalidade brasileira. A respeito disso, Lex (1958, p. 225) argumentou:

O futuro da nossa pátria está no cultivo do solo e na indústria extrativista, ainda incipiente. É preciso que aumente, cada vez mais, o número de agricultores e dos operários rurais, que se estudem processos agrícolas modernos e que pela instrução ministrada nas escolas, **as crianças do meio rural aprendam a amar a gleba e nela se fixar**, para que se dediquem à lavoura. Todos os estímulos devem ser procurados (grifo nosso).

A terra, nesta tese, apresenta inicialmente um sentido místico, segundo o qual devemos amar aquilo que nos absorve, sustenta e dá firmeza à vida, como identificado na vida de Pan Nawrocki. Enquanto, no Brasil, procuramos destacar que a escola é uma colaboradora na profusão dos sentimentos de afeto à terra, por conseguinte, nas escolas rurais, do **amor à terra**, em Portugal, verificamos que isso estava acontecendo pelas ideias difundidas por António Sérgio quando escreveu sobre a formação dos professores e a função da escola portuguesa. O

pedagogos e livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

educador português buscou na obra de Platão, “O banquete”, retratar o amor como a criação da beleza, e por isso o amor pedagógico é o elemento fundamental do exercício do professor para com os jovens. “O amor é o ensino da virtude” (SÉRGIO, 1932, p. 75), pois o que caracteriza o verdadeiro professor é o amor pelas ciências e pelas almas dos jovens que devem ser conduzidos à sabedoria.

A pessoa do mestre só será amável quando o seu discípulo fôr uma alma livre, e suceda por isso que o educador dos jovens, não tendo que exercer uma autoridade imposta, material, directa, — consciente de que o papel que lhe compete a êle é o de criar autónomos pela autonomia, e limitar-se portanto a auxiliar o aluno nos momentos em que o aluno lhe solicite auxilio — possa ser amado e amar os jovens, e olhar com enternecimento para o seu próprio destino, para a função da escola, e para o seu mister (SÉRGIO, 1932, p. 80).

Acreditamos que o despertar desse sentimento foi tomado como função da escola a ser desenvolvida pelos conteúdos escolares diante de uma necessidade maior, expressada pela modernidade: a usurpação das propriedades clânicas e feudais e sua transformação em propriedade privada. Assim, a conquista da terra se tornou uma necessidade para a produção capitalista, e os camponeses, mesmo que proprietários de pequenas glebas, ainda se sentiam donos da sua força de produção. Entretanto, com o desenvolvimento industrial, “eles conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram a base fundiária ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado livre como os pássaros” (MARX, 1984, p. 275).

No Brasil da Primeira República era necessário haver trabalhadores braçais conectados à produção das terras ainda despovoadas como aquelas ressaltadas por Carneiro Leão durante suas viagens. Isso ajuda a explicar a *gorączka* (febre) de imigrantes camponeses que desembarcavam num país de pouca densidade populacional, segundo dados encontrados pelo autor (CARNEIRO LEÃO, 1939; 1946). Informações levantadas por Ianni (2004) sinalizaram, por meio de um relatório agrícola de 1901, que era preciso prender o imigrante ao solo, contanto que ele também estivesse à disposição das obras que demandavam braços. O solo é parcela do capital e, assim, a relação de amor com a terra é determinada pelo uso produtivo dela.

Carneiro Leão (1946, p. 158), ao falar das terras na sociedade rural e de incursões pelo sertão do Brasil, classifica-as como “variadas e incomparáveis”, destacando que existem sertões com vários tipos de terra. A tipologia por ele elaborada teve por base o levantamento da produção econômica — ainda que sua preocupação enfática fosse a evolução cultural do Brasil —, numa análise que partiu da produção econômica e da “gente” nas mais diversas regiões do país: “Do explorador de hévea do Amazonas ao matuto da região da mata e ao sertanejo, ao caipira de São Paulo ou caboclo do Centro Oeste e do Extremo Norte, ao gaúcho do Sul, vão diferenças desconcertantes” (CARNEIRO LEÃO, 1946, p. 158).

Importa ressaltar que a identidade cultural do trabalhador rural se constrói pela relação direta com a produção e extração da terra e conforme a região na qual essas atividades acontecem. Assim, desenvolver a veneração e a idolatria à terra seria importante para despertar uma sentimento de afeto pelo lugar em que se vive, independentemente das intempéries que se possam encontrar, seja o calor escaldante do sertão nordestino ou o vento minuíano do sul: “Terra é sempre terra!”. A expressão soa como eco que reverbera um sentimento de posse afetiva pela terra e atravessa gerações.

A finalidade elementar da terra na cultura ocidental é a produção de riquezas apontada nos escritos de Marx (1984). As lutas pela reforma agrária que se intensificaram com as Ligas Camponesas da década de 1950 no Brasil reivindicavam primeiro a propriedade privada para a produção. Contudo, sabemos que a produção não ocorre de modo privado porque carece das trocas de mercadorias numa sociedade consolidada pela produção de valor. A sociedade rural não sobrevive somente da relação com a terra; precisa de outras instituições colaboradoras, capazes de auxiliar, como aquelas de educação, saúde e saneamento que são reivindicações agregadas às lutas pela reforma agrária.

Em relação à pesquisa sobre a sociedade rural e ao falar sobre “o campo e a cidade”, Williams (2011) verificou, na literatura grega e latina, que “os meios de produção agrícola — os campos, os bosques, as plantações, os animais — são atraentes para o observador e — sob muitos aspectos nas estações propícias — para os homens que lá trabalham” (WILLIAMS, 2011, p. 81). É um “campo” fértil para investigações quando nos identificamos com esse meio. Entretanto, o autor advertiu para cuidados necessários em espaços instigantes de pesquisa, pois o sonho da “casa no campo” e o sossego que ela propicia é próprio de quem vive na cidade e terá possibilidade de, em algum momento da sua vida, retornar com a perspectiva de “um lugar de regeneração, física e espiritual [...] contrastada com a ordem mecânica, as rotinas artificiais, das cidades”

(WILLIAMS, 2011, p. 414). O camponês trabalhador, arrendatário ou meeiro que está a serviço da produção capitalista pouco cultua o prazer de sentar à varanda de sua casa sob o pé da montanha para desfrutar de uma leitura. O sossego do campo é apaixonante, porém, a realidade de produção do campo é extenuante porque priva o trabalhador rural da vida sossegada quando o obriga a dar seu suor e esforço físico em troca da sobrevivência.

As relações de contrastes entre campo e cidade podem ser mais bem compreendidas quando entramos em contato com a mediocridade do mercantilismo suburbano e, então, o campo passa a ser lugar do inusitado, do descanso quase raro, um local bucólico de pretensa inocência, e, por isso, tão mais fácil de ser explorado pela produção mercantil. A simplicidade e a ingenuidade do bucolismo identificados no olhar de Carneiro Leão, Ari Lex e Artur Neiva favorecem a inculcação de sentimentos na forma de afeição à terra com intenções maiores, como a produção de *commodities* para exportação.

Um exemplo do rural bucolizado é a contratação, recorrente no Brasil, de professores leigos para as escolas rurais, profissionais que exercem o magistério sem a habilitação determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou nos cursos na modalidade de educação a distância (EaD) naquelas instituições localizadas no meio rural. A questão pode ser mais bem elucidada quando observamos as dificuldades de acesso e permanência dos professores diplomados que atendem às instituições escolares instaladas nos locais mais recônditos do sertão. O fato é que existe possibilidade maior de adaptação de professores não necessariamente formados pelos bancos universitários da cultura urbana, mas que apresentam a expertise do campo, isto é, são conhecedores dessa realidade social, mas pouco sabem da cidade e da universidade.

Camrada de Raymond Williams, da *New Left Review* e do Partido Comunista Britânico, Edward Thompson (1966) destacou, na obra “*The making of the English working class*”, publicada pela primeira vez em 1963, a história do primeiro proletariado inglês e desenvolveu um percurso próprio, objetivando penetrar nos meandros do que ele denominou “o fazer-se” da classe operária inglesa. O estudo não se restringiu aos sindicatos e organizações socialistas, mas compreendeu a política popular, as tradições religiosas, os rituais, as conspirações, as pregações milenaristas, as cartas, os hinos metodistas, os festivais, as danças, as listas de subscrições, as bandeiras, a literatura e a poesia. Ambos os pesquisadores manifestaram habilidade com a literatura, por meio da sua própria formação acadêmica, ao defenderem que a cultura é

tão material quanto a economia. Ela é resultante das condições materiais e concretas nas quais vivemos. Como exemplo, Williams (2013) citou a Revolução Industrial, que interveio significativamente na alfabetização dos trabalhadores e consequentemente na produção de um novo tipo de jornal, de romance, de escrita.

Mais tarde, em 1978, Thompson lançou a obra “*The poverty of theory*”, publicada no Brasil em 1981 com o título “A miséria da teoria”, na qual teceu uma crítica ao pensamento do francês Louis Althusser que, em dado momento, tentou transformar o marxismo em uma teoria estruturalista sem tocar na questão da empiria. Nesse sentido, Thompson se propôs a desenvolver, em defesa do materialismo histórico, algumas proposições que definiram a lógica histórica como um método lógico de investigação adequado a materiais históricos que possibilitam o estudo dos fenômenos em movimento e exigem constantes modificações nos seus procedimentos de análise para captar os movimentos do evento histórico. Para Thompson (1981), é difícil apresentar uma coerência disciplinar na história por conta da diversidade de técnicas aplicadas nos modos de escrever história, considerando que os termos de investigação histórica são díspares e as conclusões controversas. Ele recorreu a Sartre para justificar que “a história não é ordem, é desordem” (THOMPSON, 1981, p. 48), o que implica noções de causação, contradição, mediação e organização sistemática da vida social, política, econômica e intelectual.

A lógica histórica é entendida por Thompson como um método de investigação adequado a materiais históricos destinados a testar hipóteses quanto à estruturação e causação. O discurso histórico disciplinado consiste no diálogo entre conceito e evidência, orientado por hipóteses sucessivas e pesquisa empírica. Nessa perspectiva, o interrogador é a lógica ou a hipótese e o interrogado é a evidência.

Sobre as evidências, Thompson acentuou que elas se constituem em fontes, ou, conforme Buffa (2005, p. 107), “lugar onde se bebe”. Citando Manacorda (1989), Buffa (2005) classificou as fontes em diretas e indiretas, explicando que as diretas são as que se propõem a tratar exclusivamente da educação — chamou-as de literatura dos pedagogos — enquanto as indiretas visam a outros objetivos, mas podem fornecer elementos importantes para a educação e o ensino de determinada época. A autora também fez distinção entre fontes primárias (os discursos diretos) e secundárias (constituídas pela produção realizada a respeito do tema). Todavia, o tratamento dado às fontes encontradas em bibliotecas, arquivos, museus, internet, vai depender das concepções teóricas do pesquisador e da forma com que ele vai construir seu objeto de pesquisa: “A teoria permite direcionar o olhar, selecionar as fontes e interpretar a

realidade, enquanto os dados empíricos fornecem o conteúdo do que se investiga” (BUFFA, 2005, p. 107). Assim, entendemos que as evidências para a pesquisa se tornam, no percurso de um doutoramento, o principal conteúdo consolidado em uma tese.

O objetivo do conhecimento histórico é a história real, cujas evidências precisam ser incompletas e imperfeitas para serem pesquisadas. O passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma do comportamento humano na qual cada aspecto se relaciona com outros de determinadas maneiras. O materialismo histórico tem a pretensão de abranger o todo para produzir uma história total. Para Thompson (1981), nossa tarefa como historiadores é atualizar, no nosso presente, as lutas do passado, porque os derrotados de hoje são os herdeiros dos derrotados de ontem. A cada idade ou geração se podem fazer novas perguntas, questionar as evidências históricas ou trazer novos níveis de evidência, mas isso não quer dizer que a cada geração os acontecimentos passados são modificados. Cada geração recorre a um conteúdo normativo que encontra expressão nas perguntas realizadas às evidências. Para o autor, nós, que estamos vivendo agora, temos o poder de dar “significado” ao passado, que é resultado da discussão de valores, e por isso precisamos conhecer, ampliar e selecionar nossos valores acerca do passado para torná-lo história: “No fim, nós também estaremos mortos e nossas vidas estarão inertes. E podemos apenas esperar que homens e mulheres do futuro se voltem para nós” (THOMPSON, 1981, p. 53).

A investigação histórica compreendida como processo, sucessão de acontecimentos ou “desordem racional” envolve noções de causação, contradição, mediação e organização sistemática da vida social, política, econômica e intelectual. Na mesma perspectiva, Hobsbawm (2013) ponderou que é preciso eleger pelo menos uma ordem aproximada de prioridades de pesquisa e uma hipótese de trabalho sobre o que constitui o nexo central ou complexo de conexões com o nosso tema, ainda que isso implique um modelo: “Todo historiador social de fato levanta hipóteses e sustenta tais prioridades” (HOBSBAWM, 2013, p. 119).

Em relação às instituições escolares, Gatti Júnior (2002) apontou algumas possibilidades teórico-metodológicas aos pesquisadores que vão testar suas hipóteses por meio da história da educação. Entre as principais possibilidades, destacou a historiografia francesa respaldada especialmente pela 3ª Geração da *École des Annales*, que realizou uma integração maior entre história e sociologia. Salientou também a historiografia inglesa, que rompeu com o marxismo de Althusser, da base e superestrutura econômica, para estudar as questões do sujeito histórico

mediado pelas questões culturais e sociais, ou, como Thompson (1966) evidenciou, “*the history from below*” (a história vista de baixo).

Diante das duas possibilidades e correntes metodológicas bastante delimitadas que se apresentam aos pesquisadores das instituições escolares a partir de 1960, assinaladas por Gatti Júnior (2007), mobilizamos nossas lentes investigativas na mesma direção do olhar lançado pela pesquisadora argentina Beatriz Sarlo sobre o tempo passado em Raymond Williams: “Penso que o que me atraiu nele foi a possibilidade de sair do círculo virtuoso da ideologia francesa” (SARLO, 2005, p. 86) de Louis Althusser. Entretanto, optar pela historiografia britânica e não pela francesa para realizar um estudo sobre a finalidade das escolas instaladas no meio rural no Brasil não ocorreu somente pela possibilidade de sair de um círculo virtuoso, mas pelo pouco diálogo que nós brasileiros estabelecemos com os estudos anglo-saxões (BASTOS, 2016).

Por outro lado, leituras acumuladas em estudos anteriores, especialmente de Thompson, evidenciaram algumas hipóteses que são levantadas neste estudo. As lentes usadas para a investigação, ou o facão e a foice usados para abrir a picada metodológica desta pesquisa, foram tomadas inicialmente dos estudos de mestrado em educação do campo e movimentos sociais, nos quais os autores da historiografia britânica estiveram mais presentes que os da historiografia francesa, e, portanto, as primeiras hipóteses levantadas partiram desse referencial teórico.

Em relação à escolha do objeto de pesquisa e à possibilidade de testar as evidências suscitadas, autores como Buffa e Nosella (2009, p. 24) assinalaram que “o objeto de pesquisa nunca é dado; é construído, ou seja, não é um pacote fechado que o pesquisador abre e investiga. É um conjunto de possibilidades que o pesquisador percebe e desenvolve, construindo, assim, aos poucos, o seu objeto”. Pensando assim, buscamos orientações metodológicas de pesquisa da mesma forma que um agricultor se orienta ao abrir uma picada no meio da mata.

A tese de “amor à terra” germinou durante os estudos de mestrado, quando procurávamos compreender as concepções teórico-metodológicas da Pedagogia da Alternância no Brasil. Nesse estudo foi possível identificar concepções pedagógicas da Escola Nova por meio do francês Célestin Freinet, da italiana Maria Montessori e do estadunidense John Dewey. Com base nessas três correntes da Escola Nova conseguimos perceber aproximações e afinidades com a Pedagogia da Alternância, especialmente em três trabalhos.

A dissertação de mestrado de Paolo Nosella, com o título “Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da

experiência educacional das escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo”, realizada no Departamento de Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP) sob orientação do Prof. Dr. Dermeval Saviani e defendida em 1977. O autor sistematizou os primeiros materiais disponíveis sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil a partir da institucionalização da primeira Escola Família Agrícola (EFA) implantada no estado do Espírito Santo pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), e problematizou essa experiência que, na década de 1960, trazida da Itália, parecia ser inovadora.

A tese de doutorado de Lourdes Helena da Silva, com o título “As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância”, desenvolvida no Departamento de Psicologia da Educação da PUC/SP sob orientação da Profa. Dra. Maria Laura P. Barbosa Franco e defendida em 2000. A autora investigou as relações representacionais em uma Escola Família Agrícola (EFA) e uma Casa Familiar Rural (CFR), salientando as diferenças entre ambas, principalmente no modo de organização de conteúdos, tempos e espaços. Enquanto as EFA priorizam a educação em relação ao trabalho, as CFR privilegiam o trabalho em relação à educação, porém, ambas têm como princípio pedagógico a relação teoria e prática, escola e trabalho, não necessariamente nessa ordem.

A tese de doutorado de João Batista Pereira de Queiroz, com o título “Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional”, realizada no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UNB) sob orientação do Prof. Dr. Yves Chaloult e defendida em 2004. O autor buscou em Paulo Freire, Antonio Gramsci e Moisey Pistrak a fundamentação teórica para uma educação humanista e revolucionária, que o pesquisador considerou necessária, haja vista os problemas enfrentados pelas escolas, como a formação dos monitores/professores e a frequência e certificação dos estudantes.

Os trabalhos anunciavam a hipótese de que o Brasil apresenta uma predisposição agrícola à medida que a Pedagogia da Alternância se aproxima das concepções e princípios da Escola Nova e se beneficia desta para despertar um sentimento de amor e veneração à terra, lugar onde se vive. A permanência ou a fixação do homem no campo a partir da adoração à terra foi construída por meio das potencialidades encontradas no lugar onde se vive, como um lugar calmo e saudável em meio à natureza. Foi possível concluir, com a dissertação de mestrado, que a Pedagogia da Alternância foi uma proposta de educação direcionada aos

jovens que viviam em áreas rurais e tinha como inspiração os princípios e conceitos da Escola Nova que já estavam soprando sob fortes ventos durante a década de 1930, quando a Pedagogia da Alternância começou a ser implementada em *Sérignac Péboudou*, interior da França, e mais tarde na Itália⁹.

Nesse mesmo período, as concepções pedagógicas de Comenius, Rousseau e Pestalozzi chegavam ao Brasil, em parte reelaboradas pelas ideias de Maria Montessori, Célestin Freinet e principalmente de John Dewey, apresentadas como um conceito epistemológico para uma proposta política e pedagógica de educação brasileira. Conceitos como experiência, trabalho e coletividade soavam como inovadores aos intelectuais da educação da década de 1920 ao mesmo tempo em que se opunham às referências dos cinco passos para o ato de ensinar de Johann Friedrich Herbart¹⁰.

Na pesquisa do mestrado, identificamos que conceitos basilares da Escola Nova estavam expressos na Pedagogia da Alternância e concluímos que uma proposta de educação para os jovens do campo estava profundamente inspirada nas concepções pedagógicas da Escola Nova, especialmente pelos conceitos de trabalho, experiência e coletividade — estes contribuíram para pensar uma Pedagogia da Alternância que possibilitasse o desenvolvimento do amor à terra para a permanência dos jovens, homens e mulheres no campo.

Ao mencionar a visão francófona, Carneiro Leão — intelectual brasileiro e sucessor de John Dewey no Instituto da França — acentuou que ela se preocupa seriamente em ensinar a “ler, escrever e contar, mas sua população camponesa é um exemplo de ajustamento ao meio, de conhecimento e aproveitamento da terra. Nenhum país possui uma população rural mais laboriosa, mais imbuída de espírito de poupança, mais ciosa de sua missão” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 203). O intelectual brasileiro compreendeu, pelo sistema de ensino francês, que a

⁹ Mais informações sobre o tema podem ser obtidas em Nawroski (2010).

¹⁰ Educador alemão que apontou a necessidade de o professor ter uma teoria pedagógica para que sua prática não seja baseada somente na experiência, que é pouco suficiente para promover um ensino eficaz (CAMBI, 1999). Herbart estabeleceu os passos formais da instrução que contemplam o ensino (instrução), o entendimento do aluno (assimilação dos conteúdos) e as condições de aprendizagem, subdivididos em preparação, associação, assimilação, associação ampla e aplicação de diversas formas. “Os passos descritos têm como função estimular o interesse da criança, que se desenvolve com a observação e se prende ao presente observado.” (HERBART, 2003, p. 69).

educação para os camponeses não poderia se resumir às questões elementares como ler, escrever e contar, pois a missão era maior. Entendeu que tal reducionismo poderia prejudicar os camponeses quando começassem a se deslumbrar com as leituras cidadinas. A educação dos camponeses no Brasil precisaria estar voltada à assimilação e acomodação da cultura no campo para que os trabalhadores rurais se sentissem confortáveis no lugar onde viviam. Em Portugal, António Sérgio defendeu a mesma tese para a população do campo português quando salientou que “quem só sabe ler e escrever torna-se às vezes menos útil do que se não tivesse tais sabenças” (SÉRGIO, 1939, p. 59). Para o pedagogo português, “o ensino, na escola primária rural, deverá fundamentar-se nos trabalhos da agricultura e do aperfeiçoamento directo da sociedade da aldeia” (SÉRGIO, 1939, p. 59). Desse modo, nem no Brasil nem em Portugal se pensava numa escola para formar uma população letrada no campo, mas sim para capacitar trabalhadores para as necessidades diárias da produção agrícola, seja nas colônias ou nas aldeias.

Aqui podemos destacar a contribuição que a proposta da Pedagogia da Alternância propiciou em seu lugar de origem, passando a ser implementada em outros países, como Brasil, Argentina e também no continente africano, tendo como principal missão preparar os jovens para se adaptarem à vida rural. À medida que o capital se intensificou no campo, com o domínio da técnica e da mecanização, a escola, como aquela instituição que iria preparar para a formação técnica, seria necessária no meio rural. E essa foi uma das principais constatações de alguns intelectuais da educação, como Carneiro Leão, Ary Lex e Almeida Junior¹¹.

A educação como formadora de trabalhadores não poderia ser somente pensada para as fábricas que se instalavam nos centros urbanos, porque assim elas poderiam significar uma segunda onda de “febre” que atingiria os filhos dos colonos poloneses, então instalados nas colônias, que poderiam deixá-las para buscar empregabilidade e sobrevivência na cidade. Portanto, a escola da cidade deveria formar trabalhadores para a cidade e a escola rural, trabalhadores para o campo. Uma escola apropriada para o campo foi a grande preocupação de Antônio Carneiro Leão no Brasil, como veremos no decorrer deste trabalho por meio das obras escolhidas para a investigação.

¹¹ Para Almeida Júnior (1944, p. 34), “há, sem dúvida, urgente necessidade de ensino profissional rural. Por falta de conhecimentos especializados, o nosso camponês é quase sempre mau produtor agrícola. Precisa de formação técnica”.

Durante a pesquisa de mestrado, a hipótese do estudo partiu da história do surgimento da Pedagogia da Alternância na França, quando se constata que os jovens tendiam a abandonar o campo na medida em que avançavam no processo de escolarização. Identificamos nessa situação uma questão implícita em torno da fixação dos jovens na propriedade rural com a possibilidade de ter uma certificação escolar sem perder a sua identidade e a cultura local. Para tanto, precisavam gostar do lugar em que viviam, identificando as belezas da natureza com rios, lagos e cachoeiras ao seu redor. Logo, a necessidade de amar a terra seria um preceito necessário.

Lembramos que uma das primeiras leituras realizadas para fundamentar a tese semeada durante o mestrado foi o livro de Paolo Nosella, “As origens da pedagogia da alternância no Brasil” (2012), no qual o autor retomou as questões da sua dissertação defendida na década de 1970. No prefácio da obra, Dermeval Saviani, que também orientou o trabalho de dissertação, ressaltou que existe uma forma positiva e preñhe de afetividade à situação rural e à vida do campo no Brasil e citou a letra do hino nacional para demonstrar uma indução à unidade nacional por um passado glorioso “quando menciona ‘a terra mais garrida’ dizendo que ‘teus risinhos lindos campos têm mais flores’ e ‘nossos bosques têm mais vida’ para concluir que ‘nossa vida’ no seio desse acolhedor ambiente tem ‘mais amores’” (SAVIANI, 2012, p. 26). Os olhares lançados por Saviani corroboraram estudos anteriores, realizados na década de 1930 por Sérgio de Holanda, que também sinalizou essa questão: “A terra que hoje dá o astro acônito ou plantas ásperas e mortíferas, adorna-se de saudável folhagem; as únicas lágrimas que vertem os bosques são as do incenso, misturado à olorosa mirra ou ao bálsamo, e a doce sombra do arvoredo suaviza os rústicos ágapes” (HOLANDA, 2000, p. 234).

A nossa principal evidência, referenciada pela lógica histórica de Thompson, para testar as hipóteses levantadas, especialmente sobre a história das instituições escolares e o pensamento pedagógico brasileiro, foi o diálogo com as obras de um intelectual da educação que, em 1944, entrou para a Academia Brasileira de Letras, além de ter sido diretor da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil entre 1945 e 1957. Segundo Niskier (2001), Antônio Carneiro Leão foi reconhecido no Brasil como alguém que melhor traduziu as práticas da Escola Nova e por isso substituiu John Dewey, quando da sua morte, no Instituto da França. Formado em Ciências Jurídicas e Sociais, viajou pelo sertão do Brasil logo após sua formação entre 1912 e 1920 e, portanto, teria conseguido traduzir com bastante precisão a realidade da sociedade rural e elaborar propostas pedagógicas à luz da Escola Nova. Para compreender

melhor suas ideias elegemos cinco das suas principais obras escritas entre 1917 e 1958, a saber: “O Brasil e a educação popular” (1917); “A sociedade rural, seus problemas e sua educação” (1939); “O sentido da evolução cultural do Brasil” (1946); “Fundamentos de sociologia” (1954) e o “Panorama sociológico” (1958). No decorrer da pesquisa, realizamos outras incursões por conta de uma bolsa de investigação de um ano em Portugal e pudemos complementar o pensamento de Carneiro Leão com o ideário de um pedagogo português que no mesmo período também sinalizava a preocupação com a educação do povo das aldeias: António Sérgio. E assim, incorporamos mais três obras portuguesas à pesquisa: “Da natureza da afecção” (1913), “Educação Cívica” (1915) e “Manual de instrução agrícola na escola primária” (1916). António Sérgio e Carneiro Leão tinham um *common bond*, ou seja, um elo comum, ambos dialogavam com John Dewey. Assim, escolhemos como última fonte desta investigação a obra do educador estadunidense, “Democracia e Educação” (1916).

Sobre fontes e documentos, Carr (1996, p. 55) afirmou que “os fatos e os documentos são essenciais ao historiador, mas, que não se tornem fetiches. Eles por si mesmos não constituem a história”. Após ter as hipóteses levantadas e as fontes escolhidas como evidências, iniciamos a pesquisa com o pensamento pedagógico brasileiro para em seguida dialogar com mais precisão com as demais obras, tendo como ponto de partida o pensamento de Carneiro Leão. A grande obra esmiuçada nesta pesquisa é “A sociedade rural: seus problemas e sua educação” (1939). Verificamos que o autor aprimorou as ideias lançadas em 1917 no livro sobre a educação popular, tornando-a fundamental para a inauguração da sociologia rural no Brasil, pois ela foi referenciada em quase todas as produções posteriores, ou seja, sempre que se tratava da sociedade rural e seus problemas. Assim como Williams elaborou o conceito de estruturas de sentimento por meio da evidência articulada entre textos e obras literárias, buscamos aqui apresentar a estrutura de sentimento do “amor à terra” com base em ideias, obras e imagens que evidenciam tal questão. Levamos em conta a lógica histórica determinada por Thompson e seus companheiros da historiografia britânica que visa ao conhecimento da história real e social, cujas evidências precisam ser incompletas e imperfeitas. Cabe então abordar de forma criativa a função social das escolas instaladas no meio rural, especialmente pelo pensamento de Antônio Carneiro Leão no Brasil e António Sérgio em Portugal durante os anos de prevalência da população rural.

O recorte histórico 1910-1961 foi determinado para dar conta das ideias sobre as instituições escolares durante a Primeira República,

passando por regime de governo ditatorial até os anos em que a população rural deixou de ser a maioria no Brasil e em Portugal. O período de 51 anos abrange o pensamento pedagógico de Carneiro Leão e António Sérgio de forma complexa, considerando as contribuições desses dois autores desde suas primeiras obras até suas últimas publicações. Dessa forma, podemos acompanhar a evolução do pensamento luso-brasileiro sobre a função social das escolas rurais. Esse período histórico foi marcado inicialmente em 1910, quando se reorganizou o ensino agrícola no Brasil pelo Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910 (BRASIL 1910), logo após a criação do Ministério da Agricultura. O ensino agrícola permaneceu nesse Ministério até 1967, quando foi repassado para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) somente 37 anos após a sua criação, logo no início do primeiro governo Vargas. Em 1961, após quinze anos de debate, finalmente foi publicada, em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart, a Lei 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) a primeira lei que regulamentou a educação ou a “carta mor” da educação brasileira, que conclui o período histórico que elegemos para este estudo. Segundo Leite (1999), a lei não tocava no ensino agrícola, haja vista que até então estava sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura. Cabe lembrar que já estávamos vivendo o amortecimento da Escola Nova, vindo a ser substituída por um conjunto de aspirações da educação tecnicista. Optamos então por tratar da educação como prioridade da sociedade rural e por isso orientada pelo Ministério da Agricultura.

A década de 1960 marca no Brasil, o início da passagem de uma sociedade rural para uma sociedade urbana e o deslocamento da educação rural de sua dimensão escolar para práticas de extensão rural, como acontecia nos Estados Unidos com os chamados *land-grant colleges*, que contavam com a participação de universidades. A atividade extensionista já havia chegado ao Brasil na década de 1950, começando no estado de Minas Gerais com a Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar-MG)¹². Em 1954, baseado nos bons resultados obtidos pela Acar-MG, Juscelino Kubitschek assinou um acordo com o governo estadunidense para criar o Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano

¹² A criação das associações deveu-se, sobretudo, a incentivos da Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Social e Econômico (AIA), entidade filantrópica ligada à família Rockfeller. No Brasil, tomou um caráter formativo que deveria ir além da assistência técnica e ser entendida como um processo educativo de comunicação entre o técnico e os agricultores com pequenas propriedades de terra. (FONSECA, 1985).

(ETA)¹³, prevendo cooperação técnico-financeira para execução de projetos de desenvolvimento rural. Vale lembrar que o cenário agrícola começava a modificar-se pelo avanço das tecnologias, pela mecanização e também pela chamada “Revolução Verde”¹⁴. Conseqüentemente, o ensino agrícola passou a ser uma modalidade de ensino técnico.

1.2 Um Brasil rural no plural

Se em inglês o Brasil, enquanto substantivo, é um *country*, significaria também dizer que o país é um campo, considerando a amplitude gramatical e semântica. Mas, no Brasil temos mais de um “campo”, que pode ser especificado entre camponeses e latifundiários. Para Carvalho (2002, p. 54), “na primeira década após a independência, três produtos eram responsáveis por quase 70% das exportações: o açúcar (30%), o algodão (21%) e o café (18%)”. Anos mais tarde, houve o avanço do café que migrou do Rio de Janeiro para o sul de Minas e oeste de São Paulo “onde terras mais férteis e o trabalho livre de imigrantes europeus multiplicaram a produção” (CARVALHO, 2002, p. 54).

Entretanto, o autor ainda destaca que até 1930, não havia no Brasil um sentimento nacional consolidado. A maioria do povo tinha uma relação de distância com o governo, de suspeita, ou de antagonismo e reagia aos arbítrios das autoridades “não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido” (CARVALHO, 2002, p. 54). A década de 1930, marca uma aceleração de mudanças sociais e políticas que refletem no nacionalismo incentivado em 1937 pelo Estado Novo em prol de uma solidariedade nacional. Se até a Primeira Guerra Mundial, o imigrante trazendo os braços para a lavoura era bem-vindo para substituir os escravos sob o regime de colonato,

¹³ O ETA “funcionou no Rio de Janeiro [...] até 1964, duplamente subordinado, tanto ao Ministério da Agricultura, quanto ao *Foreign Office* dos Estados Unidos da América”. (MENDONÇA, 2010, p. 140).

¹⁴ “A Revolução Verde refere-se à invenção e disseminação de novas sementes e práticas agrícolas que permitiam um vasto aumento na produção em países em desenvolvimento durante as décadas de 60 e 70. O modelo baseou-se na intensa utilização de sementes melhoradas, insumos industriais, mecanização e diminuição do custo do manejo, além do uso extensivo de tecnologia no plantio, na irrigação e na colheita, assim como no gerenciamento da produção. Esse ciclo de inovações se iniciou com os avanços tecnológicos do pós-guerra, embora o termo revolução verde só tenha surgido na década de 1970.” (GASPI; LOPES, 2008, p. 8).

medidas governamentais de restrições começam a ser adotadas durante a Era Vargas.

A consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943 não contemplou diretamente o proletário rural, que desprovido de direitos começa a se organizar e realizar movimentos de oposição ao Governo. Para Ianni:

No Brasil, a democracia nunca chegou ao campo, nem como ensaio; apenas como promessa. O pouco que se fez, em favor da democracia, foi e continua a ser o resultado das lutas de camponeses, operários rurais e índios. A burguesia agrária – composta de latifundiários e empresários, nacionais e estrangeiros – sempre impôs o seu mando de forma mais ou menos discricionária às populações camponesas, assalariadas e indígenas. No campo, a ditadura tem sido muito mais persistente, generalizada, congênita, do que na cidade. Os latifundiários e os empresários sempre impuseram os seus interesses, de forma mais ou menos brutal (IANNI, 2004, p.155).

Pesquisas publicadas em 1961 pela Revista Brasileira de Estudos Políticos (RBEP), em edição especial sobre a reforma agrária no Brasil, apontaram questões emergentes, surgidas principalmente durante os 10 anos de Ligas Camponesas (1954-1964). Diversos estudos foram publicados por intelectuais da sociologia brasileira, como Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni e Paul Singer, que evidenciaram que os latifundiários no Brasil são os herdeiros dos senhores de engenho e os arrendatários são os herdeiros das glebas que sobraram, podendo ser escravos, imigrantes, arrendatários, meeiros. Sobre estes, Candido destaca que “a posse, ou ocupação de fato da terra, pesou na definição da sua vida social e cultural, compelindo-o, frequentemente, ao *status* de agregado, ou empurrando-o para as áreas despovoadas do sertão, onde o esperava o risco da destruição física ou da anomia social” (2010, p. 98). Assim, passavam a herdar as glebas de terras que sobravam, buscando-se ajustar a uma sociedade rural marginalizada e, portanto, criando uma cultura própria baseada nas seguintes características, “isolamento; posse de terras; trabalho doméstico; auxílio vicinal; disponibilidade de terras; margem de lazer” (CANDIDO, 2010, p. 97).

O campo no Brasil se mostra permeado de contradições resultantes dos interesses econômicos de produção da terra, suscitando

por fim uma pluralidade de manifestações culturais e ajustamentos sociais ao solo, como aqueles apontados por Antônio Candido. Porém, para Fernando Henrique Cardoso, a grande propriedade territorial ainda constituía a base do sistema de apropriação que vigorava no Brasil:

Em 1950, 85% dos estabelecimentos agropecuários, organizados em empresas de menos de 100 ha, ocupavam 17% da área explorada do país, 6% ocupavam 8% da área total com propriedades de 100 a 200 ha e 9% dos estabelecimentos agropecuários de 200 e mais hectares ocupavam 75% do total da área explorada. (CARDOSO, 1961, p. 11).

O Brasil é um país de desigualdades acentuadas, provocadas pela apropriação das terras pelos europeus e pela expropriação dos indígenas. A visão eurocêntrica se instalou sobre toda a América à medida que os europeus se apropriavam desse território exótico, de serpentes e matas virgens. Aos povos ameríndios, hoje pouco de terra resta, senão o que é garantido pelas políticas governamentais que tentam dignificar os primeiros ocupantes dessas terras com algumas glebas irrisórias, desde que não interfiram no desenvolvimento econômico do país.

Em relação a esses primeiros habitantes, o país não conta com sua participação na produção econômica, mas reserva pequenas porções de terra para que não se apaguem os vestígios nacionalistas que o país herdou dos indígenas e assim possibilite que turistas estrangeiros venham visitar o Brasil com a possibilidade de participar de rituais indígenas, como a dança da chuva¹⁵, e experimentar a *ayahuasca*¹⁶. Da mesma forma, Carneiro Leão (1958) assinalou que os baixos espíritos, como os dos “candomblés”, “xangôs” e feitiçarias eram atrações mercantis no Brasil da primeira metade do século para os visitantes estrangeiros.

A realidade rural destacada por Cardoso, após a primeira metade do século XX, demonstra a herança que os estados e territórios brasileiros receberam do seu processo de colonização, quando a estrutura rural estava

¹⁵ O ritual da dança da chuva é parte de uma cerimônia indígena quando são invocados os espíritos da terra e dos antepassados para trazer a chuva para assegurar a fartura na colheita, a fertilidade da terra e espantar os espíritos que vivem perdidos pelo mundo.

¹⁶ Chá indígena difundido no mundo todo, em especial nos países ocidentais, frequentemente associado a rituais de diferentes grupos e religiões, além de fazer parte da medicina tradicional dos povos da Amazônia.

baseada em grandes extensões de terra para poucos e poucas extensões de terra para muitos. Os primeiros foram herdeiros dos colonizadores anglo-lusitanos e os segundos, dos escravos africanos comprados como máquinas de força de trabalho. Apesar de o Brasil ser um país de grande extensão territorial e ainda existir terra fértil disponível, a organização do modo de produção capitalista no campo não permite que pequenas propriedades possam se destacar na economia nacional. Para Cardoso (1961, p. 12), “pouco significa pensar nas terras disponíveis, pela simples razão de que, para explorá-las, é necessário um mínimo de espírito empresarial e de disponibilidade de capital, os quais o pequeno proprietário e o trabalhador rural não possuem”. Para Fernando Henrique Cardoso, mesmo que 75% das terras brasileiras estejam nas mãos de 9% de proprietários, não podemos pensar numa única reforma agrária no país, mas sim em muitas. O autor levou em conta as diferentes relações com a terra, causadas por distintos meios de apropriação dela, para defender que as diferentes heranças das terras brasileiras precisavam ser consideradas ao pensar nas questões da reforma agrária no Brasil. Da mesma forma que Carneiro Leão verificou, nas jornadas pelo sertão do Brasil entre 1912 e 1920, Cardoso (1961, p. 14) constatou que “a pequena propriedade da zona colonial do Rio Grande do Sul não é a mesma coisa que a do nordeste ou norte do Paraná”. O campo no Brasil é diverso e sua heterogeneidade precisa ser considerada quando pensamos em políticas para a educação, como apontou Carneiro Leão, ou políticas para a agricultura, como Fernando Henrique e seus colegas pesquisadores destacaram ser necessárias.

Ianni e Cardoso foram filiados à Escola de Sociologia da USP e, sob orientação de Florestan Fernandes, desenvolveram pesquisas sobre a participação dos negros nos estados do Paraná e Rio Grande do Sul respectivamente. Quando os autores propunham a reforma agrária para o país como uma questão bastante complexa, ambos tinham um diagnóstico prévio sobre a colonização e a apropriação das terras. Por outro lado, sentiam a pressão das Ligas Camponesas¹⁷ que começavam a se consolidar por diversas regiões do país como sindicatos rurais e que contribuía para a reivindicação da reforma agrária.

¹⁷ Resultante das organizações de massas rurais, o processo de formação das Ligas Camponesas e a sindicalização dos trabalhadores rurais acentuaram a resistência dos trabalhadores às miseráveis condições de subsistência, sugerindo que as políticas de colonização decantadas pelo governo central, embora oferecessem saídas individualizadas, via migração, seriam pouco efetivas para a solução dos problemas da maioria dos trabalhadores (ANDRADE, 1963).

Em relação à reforma agrária, Cardoso (1961) sinalizou duas situações: a primeira se relacionava a grupos sociais que nada desejavam modificar, mas usavam o discurso da reforma agrária para apaziguar os conflitos reais, e a segunda acontecia quando a solução do problema era a introdução da pequena propriedade que, para o autor, poderia significar apenas o retrocesso, tanto do ponto de vista econômico quanto pelo ingresso da tecnologia moderna. Cardoso ainda destacou que, do ponto de vista social, isso poderia provocar um campesinato arraigado à ideia de propriedade, atentando para um imobilismo social. Aqui ele se aproximou das hipóteses de Holanda, para quem os reflexos da colonização ibérica revelam “a estabilidade dos domínios agrários que sempre dependeu diretamente e unicamente da produtividade natural dos solos” (HOLANDA, 2007, p. 88).

Saramago, ao prefaciá-la obra “Terra” (1997), de Sebastião Salgado, e pedir, ou melhor, clamar ao então presidente Fernando Henrique Cardoso para fazer a reforma agrária¹⁸ — após o registro do massacre de camponeses que ocorreu no município de Corumbiara¹⁹ em 1995 e do confronto entre policiais e trabalhadores sem-terra em Eldorado dos Carajás²⁰ no ano seguinte —, enfatizou:

Sem ir mais longe que as quatro últimas presidências da República, será suficiente

¹⁸ Segundo Martins (2003, p. 28), “a reforma agrária tem constituído uma política de correção dos efeitos sociais danosos da tendência à concentração da propriedade da terra, e essa tem sido uma marca da política fundiária brasileira desde o Império”. O autor salientou que, mais do que uma correção das tendências concentracionistas do regime fundiário, a reforma busca corrigir os efeitos sociais nas relações de trabalho.

¹⁹ O massacre aconteceu em agosto de 1995 na Fazenda Santa Elina, no município de Corumbiara, Rondônia. Camponeses que estavam no acampamento da fazenda foram emboscados com bombas de gás lacrimogêneo, 355 trabalhadores foram presos e torturados, mulheres foram usadas como escudo por policiais e jagunços, oito trabalhadores foram executados sumariamente e o acampamento foi incendiado com todos os pertences dos posseiros (MESQUITA, 2003).

²⁰ O confronto entre integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e policiais ocorreu em 17 de abril de 1996 no município de Eldorado dos Carajás, no sul do Pará, quando 1,5 mil sem-terra que estavam acampados na região decidiram fazer uma marcha em protesto contra a demora na desapropriação de terras na rodovia PA-150. A Polícia Militar foi encarregada de tirá-los do local. Além de bombas de gás lacrimogêneo, os policiais atiraram contra os manifestantes e utilizaram os próprios instrumentos dos acampados como facões e foices. Dezenove camponeses foram mortos (MST, 1999).

relembrar que o presidente José Sarney prometeu assentar 1.400.000 famílias de trabalhadores rurais e que, decorridos os cinco anos do seu mandato, nem sequer 140.000 tinham sido instaladas; será suficiente recordar que o presidente Fernando Collor de Mello fez a promessa de assentar 500.000 famílias, e nem uma só o foi; será suficiente lembrar que o presidente Itamar Franco garantiu que faria assentar 100.000 famílias, e só ficou por 20.000; será suficiente dizer, enfim, que o actual presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu que a Reforma Agrária irá contemplar 280.000 famílias em quatro anos, o que significará, se tão modesto objectivo for cumprido e o mesmo programa se repetir no futuro, que irão ser necessários, segundo uma operação aritmética elementar, setenta anos para assentar os quase 5.000.000 de famílias de trabalhadores rurais que precisam de terra e não a têm, terra que para eles é condição de vida, vida que já não poderá esperar mais. Entretanto, a polícia absolve-se a si mesma e condena aqueles a quem assassinou. (SARAMAGO, 1997, p. 8).

Saramago alertou sobre o contingente crescente de trabalhadores que necessitavam de terra para viver, após o fim da ditadura, e revelou números alarmantes em cada governo, chegando a Fernando Henrique, que apresentava uma compreensão aprofundada da questão na década de 1960. Em 1961, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso acentuou que pensar na reforma agrária é um grande desafio quando o estágio do capitalismo no campo já está avançado, como aquele que individualiza as relações de produção, quando “tende a atrofiar as formas coletivas de organização do trabalho (mormente ajuda mútua), cortando as possibilidades de uma sociabilidade mais viva e de uma cultura harmônica” (CANDIDO, 2010, p. 194). Considerando o estágio adiantado do capitalismo no meio rural, as modificações nos modos de produção eram intensas; entretanto, parece que cada vez mais se distanciavam latifundiários de arrendatários, o que se expressou nos números levantados por José Saramago.

Os colonos, parceiros e arrendatários, que vivem no interior da fazenda, como componentes de uma estrutura patrimonial, estão se transformando em

camarada, diarista, mensalista ou volante. O que a fazenda rechaça do seu interior, porque as modificações do mercado revelam cada vez mais oneroso, ela somente contrata para tarefas, prazos e preços rigorosamente pré-determinados. Dessa forma, liquidam-se pouco a pouco os componentes não capitalistas das relações entre fazendeiro e trabalhador, agora transformado em empresário e proletário. (IANNI, 1961, p. 30).

Levando em conta os estudos de Marx (2006) em “O capital”, segundo os quais o trabalho é dispêndio de força e por isso gera valor de mercadoria, as relações vão mudando para também se tornarem valor de uso. A revitalização das relações de trabalho era necessária, como vemos na pesquisa de Ianni, mesmo que o Estado permanecesse agrário, como é o caso do Brasil, até por volta do período que antecedeu a ditadura, ou seja, “uma civilização de raízes rurais” (HOLANDA, 2007, p. 73). Para Cardoso, o capítulo mais bonito é “O ladrilhador e o sementeiro”, no qual Holanda comparou a presença espanhola com a presença portuguesa na América. A primeira é marcada “por uma vontade férrea e abstrata de criar cidades com planos traçados de antemão. A cidade espanhola é uma cidade geométrica, com a praça maior e as ruas paralelas que saem dela, de tal modo que a geografia é dominada pelo planejador que a antecipa mentalmente” (CARDOSO, 1993, p. 27). Em contraposição a esse espírito dos espanhóis.

os portugueses como que se espreguiçavam na geografia. A cidade portuguesa é desorganizada, é a cidade que sobe e desce em ziguezague, embora os portugueses preferissem ficar no alto dos morros, com seus fortes. Eles tinham visão estratégica, ocuparam o espaço brasileiro de uma maneira admirável, souberam construir fortificações onde era necessário, mas não tinham a preocupação com a ordem geométrica, nem talvez com a disciplina; o espírito improvisador do português era muito forte para se conformar a planos. (CARDOSO, 1993, p. 27).

Outra comparação que Holanda destacou em “Raízes do Brasil” diz respeito à preocupação que os espanhóis tinham com a vida intelectual, criando as primeiras universidades já por volta de 1551, como é o caso do Peru e do México, enquanto a intelectualidade brasileira

adquiriria seus diplomas na Sorbonne ou em Coimbra até por volta do final do século XIX. Carneiro Leão (1946) explicou essa questão, salientando que a educação tinha sentido cultural diferente para espanhóis e portugueses. Enquanto a América Espanhola via na universidade o estabelecimento do padrão essencial para a formação da civilização, o Brasil se contentava com os colégios secundários. Contudo, vale ressaltar que as ideias de John Dewey se massificaram pela América espanhola e portuguesa de uma forma proporcional como veremos a diante no capítulo que trata do pensamento de Carneiro Leão e as missões culturais e extensões rurais na América Latina.

Carneiro Leão (1946) entendia que, dada a extensão territorial do país, não se poderia criar uma única universidade, pois devido à regionalidade acirrada, logo teria que se construir uma universidade em cada região. Foi uma forma que o intelectual brasileiro encontrou para explicar o nascimento tardio das universidades no Brasil. O país não poderia ter apenas uma universidade, mas várias para atender as populações das mais diversas regiões. Criar uma única universidade poderia acentuar as diferenças que encontrou no interior do país, especialmente nas áreas mais longínquas do litoral. Conforme Carneiro Leão, as formas de levar a educação ao povo demonstravam o interesse pela modernização da educação para formar a intelectualidade brasileira, que desde 1920 pensava em reformas do sistema educacional brasileiro, repercutindo no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que favoreceu a legitimidade do sentimento de amor pela terra presente em algumas das práticas pedagógicas da Escola Nova.

Segundo Hobsbawm e Ranger (2012), a educação do final do século XIX se tornou o critério mais evidente de estratificação social, sendo que a educação primária classificava os sujeitos como membros das classes inferiores. A educação secundária era requisito mínimo para alguém ter *status* de classe média e a educação superior era um passaporte para a alta classe média e outras elites. Identificamos, assim, uma educação para os filhos de latifundiários e outra educação para os filhos de lavradores — a mais pura expressão daquilo que conhecemos por dualismo da educação²¹ (VALLE; RUSCHEL, 2009), que se perpetua nas

²¹ No Brasil, essa diferenciação se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social. Durante muito tempo o ensino médio ficou restrito àqueles que prosseguiriam seus estudos no nível superior, ou seja, no trato com as palavras; enquanto a educação profissional era destinada aos trabalhadores braçais. A ‘escola do dizer’ e a ‘escola do fazer’ são, nas palavras

políticas educacionais, nas quais a escola participa dos ideais dos tempos modernos nos quais ocorre “a passagem de uma sociedade de posições transmitidas a uma sociedade de posições adquiridas” (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 198).

Paul Singer, economista que se juntou aos sociólogos da década de 1960 no Brasil para fazer uma análise sobre a importação de escravos, considerou que essa talvez representou a mais relevante mercadoria, haja vista que, entre 1841 e 1850, a “importação” de escravos representou 70% das compras brasileiras realizadas no exterior. Mesmo sem dados concretos, ele supôs que “se tratasse do mais importante ‘item’ da nossa pauta de importação” (SINGER, 1961, p. 65). Neste sentido, os escravos não foram abordados pelos sentimentos de afeição à terra, tendo em vista o entendimento de que eram mercadorias de propriedade de seus patrões. Logo não detiveram o direito à posse de terra para plantar.

Ademais, o autor questionou a necessidade da colonização ibérica ao adotar a escravidão como regime de trabalho, quando era uma prática que parecia superada desde a queda do Império Romano. E a resposta mais elucidativa que o autor encontrou não foi simplesmente a escassez da mão de obra, mas, levando em conta que a conquista da terra por portugueses e espanhóis inicialmente favoreceu a grande propriedade, o escravagismo era a forma mais viável de produzir para a exportação. Carneiro Leão, ao tratar da sociedade rural na lição VI de “Fundamentos de sociologia” (1954), sugeriu como tópico de estudos para seus alunos a distinção da escravidão como uma questão moral ou econômica. Em outro ponto mais à frente, propôs a seguinte atividade: “VII – Discuta os motivos da permanência da escravidão na América quando na Europa já havia sido abolida” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 56). De forma mais amena, o intelectual da educação apontou o gene da herança brasileira, que foi aprofundada por Singer (1961) quando enfatizou que essa era a herança do latifúndio que tendia a perpetuar-se sob diferentes nomenclaturas — fazendeiros, grandes proprietários, empresários rurais, ruralistas. E eram eles que conduziam e orientavam a cultura política do país, marcada ora pelo conservadorismo, ora pelo liberalismo. Neste sentido, em sua obra Carneiro Leão não se opôs ao sistema de escravidão no Brasil, apenas o tomou como contraponto para comparar a sociedade rural do século XIX com a sociedade rural do século XX.

Com a Proclamação da República, teve início a formação de uma nação brasileira capaz de forjar a construção de um pensamento político

de Nosella (1995), as divisões estruturais do sistema educativo no modo capitalista de produção.

orientado por visões políticas diferentes, mas estratégicas para o desenvolvimento da nação. Os estudos de Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Caio Prado Junior sobre a reforma agrária no Brasil apresentam dados socioeconômicos de um país matizado pelo colonialismo e que, após a expulsão de Dom Pedro II, começou a buscar avanços progressistas, porém, com a marca do conservadorismo latifundiário. Segundo Ianni (2004), a história do trabalhador agrícola brasileiro pode ser dividida em três períodos principais: escravo, lavrador e operário rural. Como podemos constatar, a herança do Brasil colonial perdura, principalmente nos usos e costumes de apropriação e exploração das terras.

Historiadores como Hobsbawm identificaram num contexto europeu, especialmente na Inglaterra e na França — países milenares que ainda apresentam estratificação no que diz respeito ao acesso à educação —, que, mesmo que a educação seja um direito universal garantido em Constituição, o acesso se efetiva sob diferentes formas. No Brasil, considerando o histórico de sua colonização entre burgueses e proletários, a intensa participação dos escravos na formação da mão de obra e a estratificação social foram favoráveis ao acirramento do ensino dual. Do ponto de vista de uma educação universal, para Cury (2008) a escola realiza uma inclusão excludente e seletiva. Como alguém que estava próximo aos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, Carneiro Leão destacou o ensino dual como um problema de grande envergadura para a educação brasileira. Porém, ao mesmo tempo fazia a defesa de uma escola para os trabalhadores rurais com conteúdos e práticas pedagógicas diferenciadas das escolas urbanas, preferencialmente com conteúdos simplificados, e que atendesse as demandas da realidade do campo.

Como já destacamos, até o final do século XIX, a construção de escolas não era uma prioridade do governo, mas por vezes foi iniciativa de fazendeiros, das colônias de imigrantes ou de congregações religiosas que contribuíam para uma grande diversidade de modelos de escolarização. Contudo, à medida que a necessidade das forças produtivas emergiu, a educação também passou a ser uma questão política que se estendeu desde o interesse pelo voto, passando pela formação de forças produtivas para o trabalho e a preparação da população brasileira para a civilidade, acometida pelo processo de modernização.

Para Nagle (1974), a Primeira República, e especialmente o início do século XX, por volta de 1915, foi marcada por mudanças significativas em torno da educação, num período por ele definido como de “entusiasmo pela educação”. Foi o momento em que a educação do

povo passou a ser defendida por alguns segmentos como a base da organização social. Mais tarde, por volta de 1927, o entusiasmo possibilitou o “otimismo pedagógico” que ocorreu pela substituição de uma proposta de escola tradicional por uma proposta de escola nova. Foi nessa época que o Estado começou a fazer uma intervenção mais intensa no que tange ao pensar sobre o sistema de educação brasileiro e que mais tarde repercutiu na nacionalização do ensino.

De acordo com Gonçalves (2015), logo no início da Primeira República, havia no estado de Minas Gerais as “fazendas-modelo” destinadas a aprendizes de agricultura, que funcionaram por uma década (1906-1914) como prática de ensino agrícola. Segundo o autor, os aprendizes deveriam ter entre 14 e 20 anos, serem órfãos e pobres, recomendados pelo seu comportamento e **amor ao trabalho**. Também deveriam saber ler e escrever, além de dominar as quatro operações aritméticas. O principal objetivo das fazendas-modelo era

tornar conhecidos os métodos da lavoura racional e metódica, em todas as suas fases, principalmente com a utilização de máquinas agrícolas, que diminuiriam a necessidade de mão-de-obra; de máquinas de beneficiamento, que agregariam valor aos produtos, melhorando a colocação dos mesmos nos mercados, aumentando os lucros dos produtores e, conseqüentemente, a riqueza pública; de adubação orgânica e inorgânica, que tornaria novamente disponível à agricultura os solos esgotados; a irrigação, que possibilitaria a utilização durante todo o ano de terras em locais sujeitos à seca periódica, minimizando os efeitos desta, prevenindo o produtor das variações e intempéries climáticas. (GONÇALVES, 2015, p. 207).

Verificamos aqui que o currículo desse modelo de escola estava preocupado com o domínio de algumas técnicas e métodos agrícolas, como manejo de máquinas, irrigação, adubação e alguns conhecimentos sobre a administração da propriedade agrícola. As fazendas-modelo foram alinhavadas no Decreto nº 960, de 22 de agosto de 1896, assinado pelo representante político, mineiro de Barbacena, Crispim Jacques Bias Fortes, e implementadas a partir da criação do Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio pelo Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, subscrito por João Pinheiro que, baseado em outras

instituições de ensino agrícola do século XIX, estaria substituindo as escolas isoladas e anunciando a renovação dos métodos e processos do ensino elementar. As fazendas-modelo deveriam receber jovens indicados pelos fazendeiros da região e pelo Estado para desenvolver a destreza no manejo de máquinas agrícolas.

O Decreto nº 1.606 determinou que estavam sob o comando do Ministério o ensino agrícola, as estações agrônômicas, mecânica agrícola, os campos de experimentação e instituição de biologia agrícola; a imigração e colonização, a catequese e civilização dos índios e outras questões relacionadas à legislação, estatística, exportação, importação, seleção, jardins botânicos, observações astronômicas, irrigação e drenagem, além da publicidade sobre agricultura, indústria e comércio no exterior.

Com a criação desse Ministério em 1906, foi elaborado, segundo Nagle (1974), a mais sistemática, diversificada e aparatosa legislação, expressa pela retórica dos cursos de direito que tratou do Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, com seus 591 artigos sobre a educação agrícola no Brasil.

Para se ter uma ideia aproximada de seu conteúdo, basta pensar nas onze divisões da educação agrícola — superior, média ou teórico-prática, prática, aprendizados agrícolas, primária agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola. Consultas agrícolas e conferências agrícolas — e no número de seus serviços e instalações complementares — estações experimentais, campos de experiência e demonstração, fazendas experimentais, estação de ensaio de máquinas agrícolas, postos zootécnicos e postos meteorológicos. (NAGLE, 1974, p. 275).

O documento vigorou por um bom tempo, mas não resultou em grandes implementações porque, de acordo com Nagle (1974), demonstrou distância entre as necessidades das “empresas agrícolas” e o aparato legislativo escolar. Inferimos que, mesmo sendo um documento denso, que podemos nominar como o documento de “certidão de nascimento da educação rural” no Brasil, não teve grandes respaldos, haja vista as reais necessidades do processo de capitalização do campo. No entanto, mesmo que a legislação tenha sido elaborada durante os primeiros anos da inexperiente República, ela foi valiosa porque inspirou,

posteriormente, receituários de ensino para a formação de trabalhadores rurais. Realidade semelhante foi se consolidando nesse mesmo período no México:

Desde principios del siglo XX, pero sobre todo a partir de 1915, existió la intención de expandir la capacitación agrícola. Los gobiernos estatales abrieron varias escuelas-granja, la mayoría por medio de contratos com empresarios agrícolas, que en general no fueron muy exitosas. (CERECEDO, 2013, p. 88).

Eram escolas que, segundo a autora, funcionaram de forma bastante contraditória, pois representaram as primeiras formas de capacitação agrícola popular, ao mesmo tempo em que estreitavam os vínculos entre a escola rural e a ação produtiva. Diante dessa constatação no México, buscamos analisar o decreto que, por meio de diversas modalidades de ensino agrícola, visava atender toda a população rural brasileira nas primeiras décadas do século XX.

No contexto de recente República, o Decreto nº 8.319 foi lançado pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio sob o discurso de uma retórica liberal na linguagem da República Velha. O decreto foi assinado por Nilo Peçanha, que assumiu a presidência da República após a morte de Affonso Penna. Grosso modo, podemos sinalizar que o decreto foi norteado pelos interesses mais amplos da oligarquia agrária, notadamente pela cultura cafeeira da época. O documento enuncia, no seu artigo primeiro, como finalidade, “a instrução technica profissional relativa á agricultura e ás industrias correlativas, e comprehende o ensino agrícola, de medicina veterinaria, zootechnia e industrias rurais” (BRASIL, 1910). Também anuncia que o ensino agrícola seria formado pelo ensino superior, ensino médio ou teórico-prático, ensino prático, aprendizados agrícolas, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas.

É interessante destacar que a legislação começa pelo ensino superior. Suspeitamos que se tratava inicialmente dos cursos mais complexos e relevantes, cujo diploma apresentava maior relevância à sociedade que começava a pensar e a criar suas primeiras faculdades. Em seguida, passa pelo ensino primário até chegar às conferências agrícolas. Ainda que buscasse contemplar a todos pelas suas modalidades, foram

apresentados requisitos exigidos para o ingresso no curso de cada modalidade de ensino, subdivididos pelo dualismo na educação. Como exemplo, citamos o ingresso no ensino superior que deveria ocorrer mediante o título de bacharel em ciências e letras, comprovado mediante certificado de exame nas disciplinas de português, francês, inglês ou alemão, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil, física e química, história natural e matemática elementar. A cada ano seriam admitidos 100 alunos.

Prática semelhante de admissão e instrução foi adotada para os cursos de ensino médio ou teórico e prático, que tinham como finalidade habilitar profissionais com diplomas para o trabalho e auxílio técnico. Constatamos aqui que as três primeiras modalidades de ensino propostas pelo Decreto nº 8.319 estavam voltadas exclusivamente para os herdeiros dos latifundiários, como Fernando Henrique Cardoso e seus colegas da sociologia política anunciaram na década de 1960. Isso porque os ingressantes desses cursos não tinham possibilidade de obter o título de bacharel em ciências ou letras nas escolas instaladas no meio rural, mas em escolas com abrangência maior de conteúdos, localizadas nas principais cidades do país ou até no estrangeiro. Assim como o campo era dual na produção ou nas políticas públicas, o acesso ao ensino agrícola também se dava por meio dessa segregação rural, provocando dualidades.

No capítulo XXXI do decreto encontramos a educação para outra classe social apontada pelos sociólogos da década de 1960: os trabalhadores meeiros/arrendatários, herdeiros do escravagismo. O capítulo trata dos “aprendizes agrícolas”, trabalhadores que seriam formados para os mais diversos serviços nas propriedades rurais, “exploradas de acordo com as modernas práticas agrônômicas” (BRASIL, 1910). Percebemos, lendo o artigo 269, que essa modalidade de ensino destoava das anteriores porque retirava toda a questão teórica-científica para dar ênfase às questões práticas.

O ensino é exclusivamente pratico e deve aproveitar de preferencia aos filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores ruraes que queiram instruir-se nas artes manuaes ou mecanicas que se relacionam com a agricultura, nos methodos racionaes de exploração do solo, manejo dos instrumentos agrarios, nas praticas referentes á criação, hygiene e alimentação dos animaes domesticos, seu tratamento, e ás diversas industrias rurais. (BRASIL, 1910).

O propósito da educação de aprendizes foi preparar os filhos de pequenos cultivadores para se instruírem nas artes manuais e mecânicas de acordo com a exploração agrícola da época — uma educação para formar trabalhadores rurais e não engenheiros agrônomos, médicos veterinários, uma educação profissional aplicada à agricultura. A admissão no curso não exigia conhecimento algum sobre as letras ou a ciência; bastava que o candidato tivesse entre 14 e 18 anos, boa conduta e constituição física apta ao serviço do campo, ser vacinado e isento de doenças infectocontagiosas. Era uma forma de ingresso parecida com a das fazendas-modelo em Minas Gerais, que desde 1906 admitiam aprendizes agrícolas.

Os estudantes do ensino profissional e superior, além de receberem diploma, seriam premiados com cargos públicos no governo sem terem de passar necessariamente pelo concurso público. Quanto ao ensino agrícola para os trabalhadores, não existia no decreto uma seção que tratasse da premiação, mas o documento mencionava que os melhores alunos do curso de aprendizes agrícolas poderiam ganhar um lote de terra do governo para trabalhar e implementar a sua propriedade agrícola.

Já o ensino primário agrícola admitia o ingresso de alunos dos dois sexos e estava baseado no método experimental: “O ensino primario agricola não constitue um curso systematico de agricultura ou de ciencias accessorias, cabendo-lhe apenas a função, meramente educativa, **de despertar a atenção dos alumnos para a vida do campo**” (BRASIL, 1910, grifo nosso). Destacamos que despertar a atenção para a vida no campo já era uma função da escola primária, que antecedia o ruralismo pedagógico e estava registrada no decreto que criou o ensino agrônômico no Brasil em 1910 por meio do método experimental a ser adotado no ensino primário agrícola.

O artigo terceiro do decreto apontava que o ensino agrícola seria ministrado em estabelecimentos adaptados para esse fim, complementados com estações **experimentais**, campos de **experiência** e demonstração, fazendas **experimentais**, estação de **ensaio** de máquinas agrícolas, postos zootécnicos e postos meteorológicos. Sob essa mesma ótica, Antônio Sérgio assinalou que as escolas em Portugal deveriam ter dois objetivos principais: “preparar o Cidadão e aperfeiçoar o Agricultor; educar para a Liberdade e para o Trabalho Cooperativo” (SÉRGIO, 1939, p. 22). Diante dessa função das escolas, o conceito de experiência em Dewey vinha a calhar com a proposta portuguesa e também com a do Brasil.

Grandíssima parte das escolas são rurais, e a profissão agrícola é a mais importante (e por isso) de todas as profissões do nosso país; como são a agricultura e as pescarias o que mais nos convém desenvolver, — é para a escola rural, principalissimamente, que se devem voltar as atenções. Fazer o agricultor-cidadão; reformar os métodos do lavrador português, afazendo-o à prática do cooperativismo e ao hábito de submeter a actividade própria a um plano de trabalho colectivo, ao de intervir nos negócios da comunidade: tal deve ser o nosso intuito. (SÉRGIO, 1939, p. 24).

Notamos que as concepções cooperativistas elaboradas por Sérgio, considerando a população de seu país que era predominantemente camponesa, eram pensadas por meio da experimentação e da experiência que vinham sendo abordadas nas estratégias metodológicas de Fröebel e Dewey e outros educadores intuitivos. Pensar propostas de atividades nas escolas agrícolas com práticas complementares, como excursões, visitas e passeios a propriedades rurais, fábricas, museus, mercados, eram formas de considerar as experiências dos alunos e dar vida à escola.

A tese está estruturada em seis seções. Principia com a introdução, onde apresentamos o objeto, a justificativa, os objetivos, a metodologia e o referencial teórico. O capítulo 2 apresenta conceitos estruturantes da tese. Na sequência, o capítulo 3 trata do pensamento de Carneiro Leão quanto à sociedade rural e a educação nesse meio. Aborda, ainda a educação rural em outros países. Por sua vez, o quarto capítulo trata do pensamento de António Sérgio referindo-se à organização histórica da sociedade e da educação rural em Portugal. A seguir, o capítulo 5 discute o conceito de estruturas de sentimento, que neste trabalho se manifesta pelo sentimento de “amor à terra”. A argumentação faz referência à imigração polonesa no processo histórico de construção da cultura residual, dominante e emergente vinculada à estrutura de sentimento em apreço. Nesta seção tratamos, ainda, do pensamento de John Dewey e das suas relações com o ruralismo de Carneiro Leão e de António Sérgio, estruturando a argumentação em torno da função social da escola no meio rural e a hipótese cultural da elaboração de estruturas de sentimento que denominamos “amor à terra”. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2. O AFETO PELO BRASIL: “O AMOR POR PRINCÍPIO E A ORDEM POR BASE, O PROGRESSO POR META”

Ai miserável de mim e infeliz!/ Apurar, ó céus,
pretendo,/ já que me tratais assim,/ que delito
cometi/ contra vós outros, nascendo;/ que, se
nasci, já entendo/ qual delito hei cometido:/
bastante causa há servido/ vossa justiça e rigor,/
pois que o delito maior do homem é ter nascido.
(Monólogo de Segismundo²², 1635)

O “Monólogo de Segismundo”, retirado da primeira cena²³ da obra “*La vida es sueño*”, do dramaturgo espanhol Pedro Calderón de la Barca, e adaptado no Brasil pelo diretor Daniel Filho para o filme “Tempos de paz” (2009), retrata a vida de Segismundo, filho renegado de Basílio, rei da Polônia. No filme, Clausewitz (Dan Stulbach) precisa emocionar o chefe de imigração Segismundo (Tony Ramos) na Alfândega e recorre ao monólogo. Durante o diálogo entre o imigrante e o chefe da imigração, Clausewitz conta a Segismundo: “eu era ator, agora sou agricultor”. A adaptação da peça para o filme parece apropriada para o contexto brasileiro à medida que o imigrante deixa de ser ator para ser agricultor e, portanto, substitui a poesia pelos seus braços para a lavoura.

Além da oferta dos braços para a lavoura, os imigrantes precisavam criar uma empatia com a terra que tinha “ordem e progresso” por meta. Desenvolver o princípio do amor pela terra que cultivavam foi uma função designada à escola que, com o auxílio da igreja, buscou

²² “Monólogo de Segismundo” foi escrito pelo dramaturgo espanhol Pedro Calderón de la Barca e, no Brasil, encenado por Dan Stulbach no filme “Tempos de paz” (2009), dirigido por Daniel Filho. Segismundo (Tony Ramos) trabalha como chefe da seção de imigração na Alfândega do Rio de Janeiro em 1945, tendo por função evitar a entrada de nazistas. Em uma averiguação habitual, ele interroga Clausewitz (Dan Stulbach), um ex-ator polonês que aprendeu português recitando Carlos Drummond de Andrade, mas é confundido com nazista. Para convencer que não é nazista, Clausewitz precisa usar todo o seu talento como ator e fazer com que Segismundo se emocione e chore. Aos 29 minutos e 41 segundos do filme, destacamos a seguinte passagem. “Segismundo: Mas o senhor não trouxe nada. Clausewitz: Meus braços! Segismundo: Sei, o Brasil precisa de braços para a lavoura”. Mais tarde, aos 33 minutos e 52 segundos, Clausewitz responde: “eu era ator, agora sou agricultor!”

²³ O texto narra as aventuras de Segismundo, filho renegado de Basílio, rei da Polônia, que ao nascer é trancado em uma torre. Seu único contato com o mundo externo é Clotaldo, seu guardião e fiel servo de seu pai. (LA BARCA, 2011).

atender as demandas para o desenvolvimento social e econômico do país. As instituições escolares aparecem neste capítulo como o principal elemento de afluência do amor à terra no Brasil, caracterizado nos estágios da estrutura de sentimento de Williams (1979) como sentimento dominante, considerando as estratégias pedagógicas desenvolvidas, como o ruralismo pedagógico na Era Vargas.

2.1 A terra, o amor e as instituições escolares no meio rural

Após a Proclamação da República houve a substituição do escudo imperial pelo círculo azul com as estrelas do hemisfério sul e os dizeres “ordem e progresso”, inspirados no lema positivista formulado pelo filósofo francês Auguste Comte: “O amor por princípio e a ordem por base, o progresso por meta” — uma frase em voga entre os militares, que preferiram retirar o “amor”, sentimento que exploramos nesta tese como algo que paira no ar igual ao cheiro das flores do campo. Mesmo não aparecendo no lema da bandeira nacional, o amor se infiltrou simbolicamente pela terra brasileira e foi tratado também pela escola, especialmente por um projeto abrangente do Estado Nacional, chamado ruralismo pedagógico, durante o governo de Getúlio Vargas.

Este capítulo apresenta os estágios da estrutura de sentimento, subdivididos em dominante, residual e emergente, sendo que o dominante faz uma conexão com o passado residual e o futuro emergente, suscitando uma estrutura de sentimento pela terra. A partir deles, buscamos apontar elementos que evidenciam a idolatria a uma terra em busca da sua nacionalidade. Para Oliveira (2014), a estrutura de sentimentos abrange a cultura de um determinado período, definida pela imersão dos sujeitos e grupos sociais com problemas culturais compartilhados com interesses comuns, que nesta pesquisa fica em torno da educação rural entre os anos de 1910 a 1961 no Brasil. A terra, como espaço de vida, criação e perpetuação da cultura, deve ser compreendida a partir de uma percepção apurada, capaz de enxergar os múltiplos nuances e os diversos elementos que a compõem, como a que demonstrou ter o historiador e poeta Sebastião da Rocha Pita ao descrever o Brasil:

Em nenhuma outra região o céu se mostra mais sereno, nem madrugada mais bela a aurora; o sol em nenhum outro hemisfério tem os raios mais dourados, nem os reflexos nocturnos tão brilhantes; as estrelas são as mais benignas e mostram-se

alegres os horizontes, ou nasça o sol, ou se sepulte, estão sempre claros; as águas, ou se tomem nas fontes pelos campos, ou dentro das povoações nos aquedutos, são as mais puras; é, enfim, o Brasil terreal paraíso descoberto, onde têm nascimento e curso os maiores rios; domina salúífero clima; influem benignos astros, e respiram auras suavíssimas. (PITA, 1939, p. 210).

Sebastião da Rocha Pita (1660-1738), nascido no Brasil Colônia, vai anunciando um país de céu único a ser descoberto e o afeto por essa terra des(coberta) vai sendo constituído pelos elementos da natureza que desenham uma espécie de paraíso perdido, provocando febre nos “famintos por terra”. Isso ajuda a entender a emigração para as terras do Cruzeiro do Sul, especialmente daqueles que desembarcavam nas zonas portuárias do Brasil. Após um período de expansão do capitalismo estimulado pela Revolução Industrial, e o fim do tráfico de escravos pela Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, vem à tona a Lei nº 601, de 17 de setembro de 1850, conhecida como “Lei das Terras”, que pode ser considerada uma primeira iniciativa de organização da propriedade privada de terras no Brasil. Uma legislação que contribuiu para que houvesse concentração de terras nas mãos de poucos, perpetuando os latifúndios, ao mesmo tempo em que impedia que afrodescendentes viessem a ser proprietários. Neste período a região Sul do Brasil adota a medida de instalação das colônias agrícolas que, segundo Herédia (2001), constituem um grupo de trabalhadores imigrados assalariados ou de pequenos proprietários de terras que prestavam serviços na abertura de estradas, construção de barracões, abertura de picadas, em troca de somas que eram investidas em terras pelo pagamento feito em prestações ao longo dos anos.

Com o avanço do capitalismo e a instituição da propriedade privada, a escravidão se tornou um sistema improdutivo, passando-se a apostar no colono livre, aquele que colonizaria terras de terras e poderia pagá-las ao Estado brasileiro ou às companhias colonizadoras. Ao abordar esse tema, Santos (2012) salientou a condição de imigrante como elemento integrante da identidade étnica de colonos:

As condições instituintes da vida colonial podem ser associadas à construção das relações entre os imigrantes estrangeiros e os governantes brasileiros. Por exemplo, na caracterização das colônias, a orientação política estatal influenciou

na sua organização social mais ampla, ao mesmo tempo em que gerou um elemento cultural distintivo para os indivíduos e grupos de imigrantes ao posicioná-los como trabalhadores rurais, demarcando um elemento histórico constitutivo de sua identidade étnica: a condição de “colono”. (SANTOS, 2012, p. 544).

Assim, ser colono trouxe uma identidade diferenciada na relação com a terra, que não era a mesma dos escravos, visto que os colonos passaram a ser os proprietários das suas terras. E foi nessas condições que *Pan Stanislaw Nawrocki* chegou ao Brasil, um “colono branco” para dar continuidade ao trabalho que os escravos já vinham realizando, isto é, fazer as terras produzirem, porque “é uma terra muito fértil, onde tudo que se planta, dá” (CAMINHA, 1500).

Segundo Tokarski (2003), a escola foi o principal instrumento de manutenção do sentimento nacional do polonismo, aquilo que os poloneses traziam consigo e que se manifestava na sua cultura imaterial, como na língua, nas danças, nas músicas, nos casamentos, na preparação dos alimentos e na religiosidade. Inicialmente, com pouca intervenção do Estado, os poloneses, assim como os demais imigrantes, organizavam suas próprias escolas constituídas de uma identidade étnica, contratando e mantendo os professores, pois acreditavam que a educação poderia e deveria preservar a sua cultura de origem. A expressão comum entre os poloneses e sua descendência — “andar na escola” — justificava a permanência das crianças em idade escolar, mesmo sob duras penas²⁴, na escola, onde aprendiam os rudimentos de linguagem e aritmética.

Essas escolas étnicas²⁵ se mantiveram, pelo menos do ponto de vista legal, até a nacionalização da educação em 1938 — proposta que “estava presente nas pregações nacionalistas desde 1915” (NAGLE,

²⁴ Aos olhos de Wachowicz (1997, p. 15), “os dirigentes do Brasil pouco se importavam com os imigrantes. Não lhes interessava se eles estudam e até mesmo se vivem”.

²⁵ Ao estudar as peculiaridades da colonização germânica, especialmente nos estados do Sul, Santos (2012) e Kreutz (2010, 2005) identificaram a manutenção de traços culturais primordiais, enraizados às regiões estrangeiras de origem. As escolas comunitárias fundadas pelos imigrantes para atender à educação formal das crianças eram um dos exemplos típicos da especificidade da organização social em diversas colônias. Os autores salientaram uma educação etnicizada, isto é, atravessada pela etnia, na qual o elemento étnico é o fator de diferenciação social que influi na organização e percepção da vida social.

1974, p. 272). Com a “continuidade conflituosa” das escolas étnicas, foi possível às comunidades de imigrantes manter e organizar sua herança étnica, que respinga até hoje na identidade brasileira.

A presença dos estrangeiros no sul do Brasil iniciou o transplante e manutenção dos seus traços culturais. A vida social nas comunidades de imigrantes foi se caracterizando de modo particular na organização da família, nas associações religiosas, na organização política e econômica, nos clubes recreativos e esportivos e nas escolas, construindo diferenciações quando comparada ao entorno. (SANTOS, 2013, p. 842).

Preocupados com a instrução de seus filhos, os imigrantes se responsabilizaram pela organização de escolas, dando a elas um caráter peculiar de escolarização europeizada no Brasil. Já que, no país, ainda não se sentia a necessidade de expansão escolar, cada comunidade étnica agia ao seu modo. A docência normalmente era exercida por uma pessoa que possuía mais habilidade com escrita, leitura e aritmética. As aulas eram ministradas comumente na língua materna dos imigrantes, mas, à medida que a industrialização chegava, novas escolas surgiam para atender a demanda de “aprender a falar bem o português”. A expansão das escolas começou a acontecer pela necessidade de pessoas alfabetizadas, mas que também tivessem noções mínimas de higiene, de civilidade, e fossem capazes de representar uma nacionalidade brasileira, o que ocorreria mais facilmente se a comunicação se estabelecesse por meio de uma única língua. Portanto, “seria preciso falar bem português”.

Durante a Primeira República, as escolas étnicas, em sua maioria, foram menos atingidas por essa exigência, mas nem por isso ficaram de fora. Kreutz (2005) afirmou que, no Rio Grande do Sul, as escolas alemãs tinham aulas na língua vernácula desde 1919, porque o país estava em processo de industrialização e carecia de trabalhadores com o domínio das primeiras letras em português. Essa situação se estendeu para o estado de Santa Catarina:

Ventos e tempestades da nacionalização impactaram principalmente nas colônias alemãs, tidas como ‘quistos étnicos’ a varrer do mapa. Pleiteou-se que todo o material utilizado fosse vernacular. Nota-se que, em decorrência, houve uma fase de bilinguismo alemão-português,

embora se detecte que, nas colônias de imigrantes de Santa Catarina, obrigou-se o uso exclusivo da língua portuguesa, sendo veementemente proibida a utilização do alemão não apenas no ambiente escolar mas também no conjunto das demais relações sociais, mediante ameaças persecutórias. Foram atingidas famílias e comunidades, assim como outras instituições sociais dedicadas a manifestações étnicas que usavam da língua ou de expressões culturais germânicas. O culto religioso luterano, o canto, a dança, o teatro, a ginástica, o tiro ao alvo e o bolão também foram proibidos, contribuindo nos conflitos. (SANTOS, 2015, p. 336).

De acordo com Santos (2010), os “ventos e tempestades da nacionalização” sopravam em direção à homogeneidade de pensamento e à ação elaborada numa realidade amalgamada pela essência da brasilidade. Exemplo disso pode ser verificado no texto sobre a denominada “escola eficiente”, publicado, em forma de editorial, na edição de 1º de janeiro de 1920 do Jornal de Joinville (figura 4).

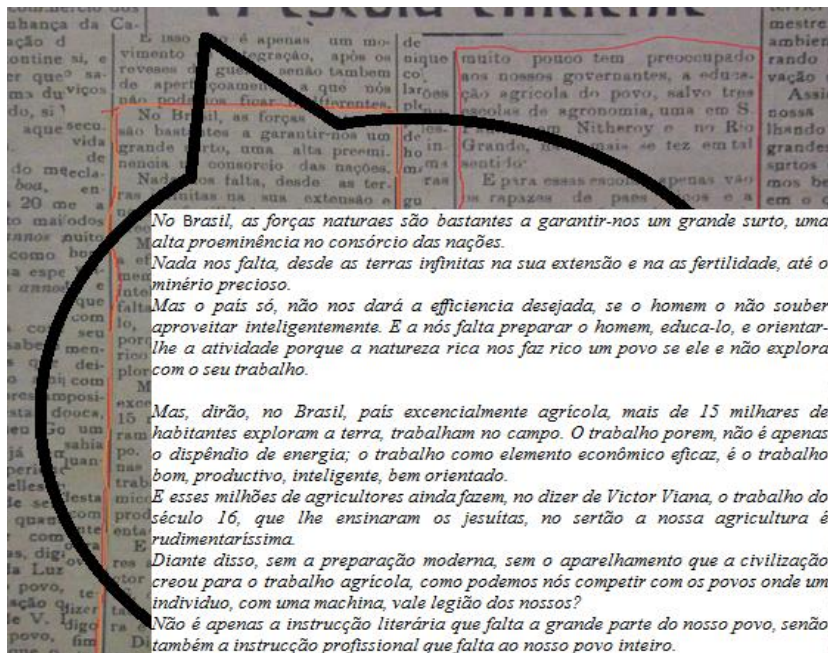


Figura 4 - A Escola Eficiente

Fonte: Arquivo Histórico de Joinville, 1920.

Por meio desta reportagem tratamos de destacar algumas questões pertinentes ao estudo e que tratam da sociedade rural no início do século XX. Um país essencialmente agrícola, como aponta a escrita, que tem tudo da natureza, mas carece de educação, notadamente a instrução profissional para o trabalho com a terra; precisa ser orientado e educado para o trabalho produtivo. Pois parece que está atrasado em quatro séculos. Antônio Sérgio fazia constatação semelhante em Portugal, quando dizia que a produção agrícola em seu país estava pelo menos um século atrás de outros países europeus do ponto de vista do desenvolvimento técnico na agricultura.

Diante de uma população rural abrangente, como assinala o decorrer da reportagem, verificamos que a escola eficiente para todos os agricultores precisava também ser modernizada e disponível não apenas para uma elite agrária, mas para os operários agrícolas em geral.

Muito pouco tem se preocupado com a educação agrícola do povo, salvo três escolas de agronomia: uma em São Paulo, uma em Nitherói e outra no Rio

Grande. Mas essas escolas são frequentadas por filhos de paes ricos e o operário agrícola continua rotineiro como sempre. [...] não nos será possível também ensinar concomitantemente a ler a cultivar a terra? Urge pois orientar o nosso aparelho escolar, num sentido mais prático consoante as nossas necessidades. (JORNAL DE JOINVILLE, 1920).

Aqui novamente encontramos constatação idêntica em Portugal: as escolas de agronomia da Universidade de Coimbra e Lisboa não davam conta, com seus vastos laboratórios, da educação dos filhos de lavradores (SÉRGIO, 1916). Voltando ao Brasil, o texto publicado pelo Jornal de Joinville aponta outra necessidade que até o fim do século XIX não era uma preocupação do Estado: a instrução pública. A escola primária com leitura e aritmética bastaria ao povo brasileiro. No entanto, com os indícios de industrialização, passou-se a exigir uma nova escola, assentada em bases didático-pedagógicas que atendessem as demandas das indústrias. Isso favoreceu o surgimento da moderna instituição escolar e levou Manacorda (2006, p. 249) a asseverar: “Fábrica e Escola nascem juntas”. Citando John Dewey, o autor comenta que a visão do pedagogo estadunidense era a de “uma sociedade em que a produção de fábrica se desenvolve em alto grau e exige uma correspondente mudança na proposta educativa” (MANACORDA, 2006, p. 319). Tanto no Brasil como em todo o continente, as primeiras indústrias começavam a chegar, introduzindo o uso de técnicas que contrastavam com os rudimentos agrícolas aprendidos com os jesuítas no século XVI. Cabe ressaltar que as primeiras indústrias instaladas no Brasil favoreceram o emprego da mão de obra de imigrantes europeus que vieram de contextos mais próximos da industrialização e que já tinham alguma familiaridade com a técnica industrial. Eles sentiram menos os impactos da industrialização do que aqueles nomeados de sertanejos, caboclos e crioulos.

Com a instalação das primeiras indústrias no Brasil, logo no início do século XX, a dicotomia entre campo e cidade foi se fortalecendo e as diferenças entre escolas rurais e escolas urbanas mais ainda. Apesar de o governo brasileiro ter sido representado pelas oligarquias rurais até o golpe civil e militar em 31 de março de 1964, não se tem notícia da passagem de algum presidente da República pela escola rural. Enfatizamos essa questão para dizer que as escolas rurais não tinham como propósito formar pessoas letradas para a cidade. Caso isso viesse a acontecer, seria tratado como uma exceção. Apesar de parte da elite

brasileira ser rural, assim como grande parte da população, até a década de 1970²⁶, a escola rural raramente foi reconhecida como lugar por excelência para formação, produção e disseminação do conhecimento. Talvez isso ajude a explicar a pouca produção de pesquisas acadêmicas sobre as escolas rurais no Brasil²⁷, considerando que os estudos normalmente são desenvolvidos em cidades maiores.

Paulatinamente, desde o início do Brasil República, a escola foi se tornando pública e laica, e as escolas rurais foram surgindo com a finalidade de atender trabalhadores e não de formar uma intelectualidade²⁸. Desde a Primeira República,

o domínio agrário deixa, aos poucos de ser baronia, para se aproximar, em muitos dos seus aspectos, de um centro de exploração industrial. [...] As receitas de bem produzir não se herdaram pela tradição e pelo convívio, através de gerações sucessivas, com as terras de plantio, mas são aprendidas, por vezes, nas escolas e nos livros. (HOLANDA, 2007, p. 175).

À medida que a produção agrícola foi se especializando pela mecanização tecnológica, a escola e os livros se tornaram necessários à sociedade rural. Como identificamos no Jornal de Joinville da década de 1920, formar o trabalhador para produzir de forma inteligente se tornou o

²⁶ Pela primeira vez, o censo demográfico brasileiro registrou população urbana (52.904.744 habitantes) maior que a população rural (41.603.839 habitantes) (IBGE, 2010).

²⁷ Nosella e Buffa (2008) assinalam que, nas décadas de 1950 e 1960, período anterior à criação dos programas de pós-graduação, a pesquisa e a produção historiográfica da educação brasileira, em particular a paulista, desenvolveu-se na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Verificamos que, nesse período, o registro das fontes sobre a educação brasileira girava em torno das principais cidades brasileiras: Rio de Janeiro e São Paulo.

²⁸ Diferentemente dos colonizadores espanhóis, que já na primeira década de colonização criaram a Universidade Nacional de San Marcos no Peru e a Universidade Autónoma do México em 1551, no Brasil, colonizado pelos portugueses, as universidades foram criadas somente quatro décadas mais tarde. Até então, a intelectualidade brasileira passava principalmente pelas universidades de Coimbra e Sorbonne, além de outras universidades europeias em menores proporções (HOLANDA, 2007).

objetivo basilar das escolas no Brasil — uma tendência observada até hoje²⁹.

Holanda (2000), na obra “Visão do paraíso”, procurou desvendar a herança ibérica durante a conquista do continente americano e buscou, no período medieval, informações que ajudam a entender o sentido da terra perpetuado até hoje. Mais tarde, em “Raízes do Brasil” (2007), o autor destacou que, tanto no Brasil como na América Latina, “a estabilidade dos domínios agrários sempre dependeu diretamente e unicamente da produtividade natural dos solos” (HOLANDA, 2007, p. 88) e, na ausência de uma burguesia urbana, as forças dos antigos senhores rurais predominavam. A cultura política no Brasil foi marcada pelo conservadorismo e pelo liberalismo concomitantemente. São tendências político-pedagógicas que orientaram o projeto e o plano de educação brasileira, incluindo os programas de educação rural, como o ruralismo pedagógico durante a Era Vargas.

O Brasil apresentado por Holanda (2000) e Saviani (2012) é um país que expõe uma vocação genuinamente agrícola como marca distintiva para uma destinação econômica — a produção de *commodities*. Daí a importância do ruralismo pedagógico para o Estado Novo, quando o “Jeca Tatu”, caipira grotesco e caricato de Monteiro Lobato, tornou-se um personagem relacionado a uma controversa caracterização do país pelo cultivo da terra.

Maria Konopnicka (1842-1910), escritora polonesa preocupada com o patriotismo e o destino da nação polonesa durante os anos da febre (*gorączka*) brasileira, escreveu, no primeiro verso do poema intitulado “Rota”, que por muitos anos foi considerado o hino nacional não-oficial da Polônia, as seguintes palavras: “Não abandonaremos a terra de nossa família, de onde é nosso povo, não permitiremos mudar nossa língua”³⁰. Mais tarde, em 1910, a autora foi consagrada com o poema épico “*Pan Balcer w Brazylii*” (“Senhor Balcer no Brasil”). No texto, até hoje não traduzido no Brasil, a autora descreveu a vida do ferreiro polonês Józef

²⁹ Cabe notar que as atuais políticas de educação também manifestam preocupação com a escolarização dos povos do campo, tanto que em 2010, por meio do Decreto nº 7.352, foram criadas as escolas do campo, compreendidas como “aquelas situadas em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo” (BRASIL, 2010).

³⁰ “*Nie rzucim ziemi skąd nasz ród! / Nie damy pogrześć mowy / Polski my naród, polski lud / Królewski szczep Piastowy*”. Disponível em: <<http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/rota>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

Balcerzak, que imigrou para o Brasil, mas, desiludido com a “Nova Polônia” ultramar, onde encontrou “um país maravilhoso, porém hostil” (SIEWIERSKI, 2000, p. 113), decidiu retornar ao seu país de origem. Konopnicka dialogou com seu amigo, o ferreiro Balcerzak, e escreveu o poema, no qual alertou o povo polonês do perigo do amor para além-mar, porque, de certo modo, a febre brasileira também estava provocando o esvaziamento da Polônia, um país que precisava juntar forças nacionalistas para voltar a aparecer no mapa como Estado independente.

Konopnicka foi uma escritora nacionalista que também se dedicou à literatura infantil, compondo poesias sobre o campo, como “*Na polu*” (1911) e “*W polu*” (1922), ambos os títulos traduzidos como “No campo”. Na segunda poesia, a autora retratou a beleza da natureza ao sair de manhã pelo campo de grama verde e orvalhada depois de um sono pesado. E, diante disso, as ideias são iluminadas porque vêm o sol e a vida³¹. Da mesma forma que, na história do Brasil, em alguns momentos preconiza-se o “amor à terra” na Polônia, a terra também não poderia ser deixada de lado, pois é o radical do seu próprio nome: *pole*, que significa campo, roça para plantar. Levando em conta que o radical da palavra Polônia é *pole* e significa campo, podemos dizer que polonês significa “homem do campo”, uma analogia para aproximar os poloneses de suas raízes, ao mesmo tempo em que os apontamos como homens famintos por terra. Sendo assim, não foi difícil aos poloneses amar *Brendzylia* sem nem sequer saberem quanto tempo levariam para chegar lá ou se poderiam locomover-se por terra ou por mar.

Durante as andanças pelo sertão³² do Brasil, Carneiro Leão constatou que era preciso amar a terra para civilizar³³ o país. Esse foi o

³¹ “*W POLU - Pójdziemy w pole, w ranny czas/ Młode traweczki, witam was!/ Młode traweczki zielone/ Poranną rosą zroszone./ Długoście spały twardym snem/ Pod białym śnieżkiem, w polu tem/ Teraz głoweczki wznosicie/ Bo przyszło słońce i życie*”. O poema foi encontrado na obra “*Poezie dla dzieci do lat siedmiu*” (Poesia para crianças até 7 anos) (KONOPNICKA, 1922).

³² Como podemos identificar, Carneiro Leão se apropriou do termo “sertão”, de Euclides da Cunha, a que fez várias referências para descrever as regiões que não faziam parte das cidades-capitais ou do litoral brasileiro.

³³ Para Williams (1979), a noção de “civilizar”, como absorção dos homens por uma organização social, já era conhecida, e estava baseada em *civis* e *civitas*, expresso no adjetivo “civil”, indicando: ordenado, educado, cortês. Entretanto, “civilização” deverá significar mais do que isso e expressa dois sentidos historicamente unidos: um Estado realizado que se pode contrastar com a “barbárie”, mas também um estado realizado de desenvolvimento, que implica

lema que se intensificou a partir do século XX e foi enfatizado em muitos discursos do autor, que defendeu uma educação cívica para a unificação do povo brasileiro:

Sem uma educação cívica que prepare o brasileiro para conhecer o nosso país, o valor da nossa raça e a urgência de se manter indissolúvel a nossa integridade, jámais poderemos evitar a formação de classes heterogêneas, de interesses contrários e até de nacionalidades diversas, no tumulto de poderosas correntes imigratorias que se evolumam em pontos isolados da pátria. (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 129).

Vale ressaltar que uma das principais obras de António Sérgio foi “Educação cívica”, publicada em 1915, na qual ele discorreu sobre a necessidade de uma educação que preparasse os cidadãos portugueses para a iniciativa autônoma, para que não ficassem à mercê do Estado como estavam acostumados em Portugal. No Brasil, Carneiro Leão sinalizou uma educação cívica para uma unidade nacional, a fim de evitar classes heterogêneas. Quanto à imigração, o educador brasileiro destacou que em São Paulo não parecia haver problemas com os imigrantes italianos que chegavam ao Brasil porque eles se adaptavam facilmente à língua portuguesa e não representavam perigo à harmonia nacional. Já em relação aos alemães do Sul, não arriscava dizer o mesmo, pois segundo ele, lá ecoava um brado jacobino: “Allemanismo no Brasil” (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 130). Para o autor, a língua materna poderia ser um grande empecilho porque ela mantém a sensibilidade, a cultura e a galhardia da nacionalidade de origem. Como exemplo, citou as regiões polonesas sob o domínio prussiano e russo, cujos habitantes vinham sendo impedidos de falar nos espaços públicos a língua mãe, tendo que substituí-la pelo alemão e pelo russo. Carneiro Leão (1917) entendia que o apodrecimento da língua também mata as tradições e as venerações históricas do seu país. Considerava que a melhor forma de apagar a carga histórica que os colonos imigrantes carregavam na sua língua *mater*, também como uma identidade nacional, era divulgar e ensinar “nossa história, **fazendo-a amante dos nossos fatos, carinhosa pela nossa terra**, associando-a ao progresso da civilização brasileira” (CARNEIRO

processo histórico e progresso, resultando na nova racionalidade histórica do Iluminismo que configura refinamento e ordem.

LEÃO, 1917, p.130, grifo nosso), evitando uma ameaça do pangermanismo no Sul do Brasil.

Com a ânsia de amar a terra para plantar, que não encontravam mais no velho continente europeu, os poloneses que abriam picadas na Mata Atlântica, abaixo do Trópico de Capricórnio, carregando baús e sacarias de linho, ainda pouco sabiam sobre o que encontrariam pela frente: “Os pontos cardeais mudaram, os pássaros não gorjeavam aqui como lá. O sol nascia diferente, sua trajetória era outra” (WACHOWICZ, 1997, p. 9). A eles não restavam muitas alternativas senão se apegar à foice, ao machado e à fé. Sobre os imigrantes poloneses que desembarcavam na nova terra brasileira, o autor escreveu:

O homem amou a terra renitente com teimosia. O homem e a gleba formaram uma unidade inquebrantável, eram unos. Nos escombros e nas cinzas, nas tumbas e nos monumentos, nas roças e no sertão, nos lares e nas escolas, nas cidades e nas fábricas, nasceu a fraternidade. Ela fulgurou qual sol meridiano. Dessa borrasca, desse reboar do machado, desse parto da gigantesca dor, nasceu para eles o sentimento de uma nova Pátria, o Brasil. (WACHOWICZ, 1997, p. 12).

Amar o novo era uma pré-condição que se estabelecia aos colonos imigrantes que chegavam para destocar mata virgem. Extrair berne e bicho-de-pé eram práticas inerentes à sobrevivência na nova pátria. Segundo Wachowicz (1997), não era raro saber de alguém que morreu por causa de um bicho-de-pé. No livro “Homens da terra”, o autor descreveu a vida cotidiana na Colônia Thomaz Coelho no município de Araucária no estado do Paraná:

Junto ao cemitério, no outeiro descampado, ergueram uma escola de tábuas toscas, coberta de telhas de madeira lascada. Não havia professores. Escolheram entre eles o mais desenvolvido, convidaram-no para as reuniões e até, em sua ausência, decidiam nomeá-lo como mestre. Atribuíam-lhe uma pensão, suprimento de broa, leite e outros víveres. O resto ele pode conseguir, trabalhando na lavoura depois das aulas – diziam entre si. (WACHOWICZ, 1997, p. 13).

A construção das escolas e a escolha dos professores não eram muito diferentes em outras escolas étnicas, principalmente italianas e alemãs, nas quais os prédios escolares eram erguidos a partir das condições que tinham no entorno das colônias, com ou sem apoio do país de origem. O que mudava era a relação que os imigrantes mantinham com o país de onde vieram, como podemos ver nas pesquisas de Santos (2012, 2011), que abordaram a especial importância da organização escolar para os imigrantes alemães. Segundo o autor, em alguns casos, mesmo quando ligadas às igrejas — católica ou luterana —, as escolas teuto-brasileiras se organizavam em sociedades escolares, possuíam currículos e livros escolares comuns e contavam com materiais e professores que vinham da Alemanha para auxiliar. Já para os poloneses, *každy sam sobie rzepkę skrobie* — rima muito comum que soava entre os imigrantes para sinalizar que era “cada um por si”.

Em pesquisa realizada no estado de Santa Catarina sobre as escolas étnicas, Dallabrida (2003) destacou que a auto-organização da escola de cada povo fez com que se desenvolvesse um tipo de professor *sui generis*. Da mesma forma que ocorria na Colônia Thomaz Coelho no Paraná, o autor verificou em Santa Catarina que o trabalho do professor não se limitava apenas ao ensino; dele se esperava que também dirigisse o coro da igreja e organizasse as atividades festivas da comunidade. Com frequência também era solicitado para atuar nas situações mais diversas. Em grande parte das colônias, ele não gozava de nenhuma estabilidade; poderia ser contratado e dispensado quando a comunidade julgasse oportuno. Seu prestígio dependia mais da forma como cumpria as demais funções a ele delegadas do que de seu desempenho como professor. Ressaltamos que a atividade de professor no interior das colônias era essencialmente masculina; havia raras professoras mulheres.

Após a ocupação da terra, a escola e a escolha dos professores passavam a ser elementos fundantes da auto-organização das primeiras comunidades de colonos imigrantes nas regiões rurais meridionais do Brasil, em que ainda se tinha muita mata virgem para roçar. E ocorria também que a edificação construída para abrigar o prédio escolar acabasse sendo utilizada também como capela ou igreja, possibilitando as práticas religiosas comunitárias. Mesmo com o fim do Império e o adentrar na era republicana, e diante de uma proposta positivista de sociedade para o progresso e desenvolvimento, se exigia um perfil de trabalhador imigrante que tivesse afinidade com a terra e com o artesanato, com a cor da pele branca:

A qualificação do imigrante passava, em primeiro lugar, pela condição de agricultor: a natureza do trabalho no sistema de colonização e na grande propriedade cafeeira exigia lavradores e artesões, profissões privilegiadas na legislação imigratória, inclusive no Estado Novo. Mas, também, não existiam dúvidas quanto a cor da pele do imigrante ideal, pois a maioria dos que tratam do problema imigratório descartaram como inconveniente, e até pernicioso, qualquer imigração asiática, africana e de negros americanos, com o argumento, qualquer que fosse a época, da ameaça à “formação nacional”. (SEYFERTH, 1999, p. 211).

Outras ponderações sobre imigrantes “indesejáveis” constam de matéria publicada em edição especial do Jornal de Joinville em maio de 1926 (figura 5):

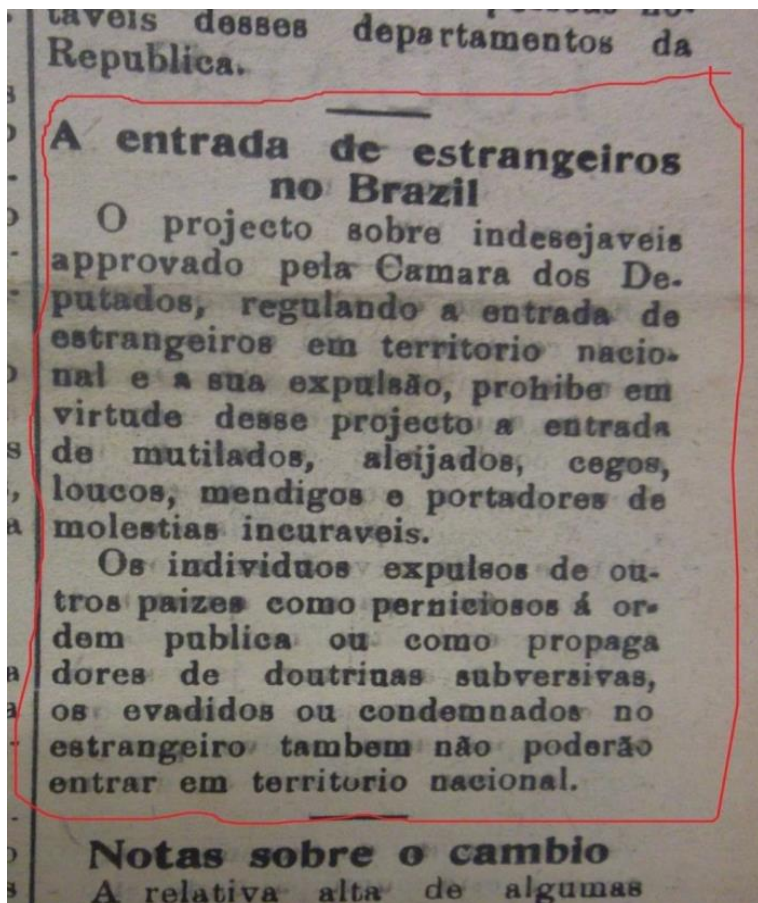


Figura 5 - A entrada de estrangeiros no Brasil.

Fonte: Arquivo Histórico de Joinville.1926.

Além das observações que Seyferth fez sobre o perfil de imigrantes no Brasil, a matéria do Jornal de Joinville de 1926 destacou medidas mais enfáticas, aprovadas pela Câmara de Deputados, que vetaram a entrada no Brasil de mutilados, aleijados, cegos, loucos, mendigos, portadores de moléstias incuráveis ou imigrantes expulsos de outros países como perniciosos. Podemos perceber aqui que a ideia de raça serviu como um mito da homogeneidade nacionalista do branqueamento, contrapondo-se à realidade heterogênea de nação da época. Brancos, artesãos e agricultores saudáveis, livres de problemas físicos ou psicológicos chegavam para fortalecer a nacionalidade

brasileira que se consolidou durante o Estado Novo e, por isso, medidas regulatórias foram tomadas quanto às políticas de imigração, destacadas na Constituição de 1937, a famosa “Lei Polaca” (BRASIL, 1937).

O Sul do Brasil e o estado de São Paulo — regiões nas quais ainda abundavam terras e faltavam trabalhadores no final do século XIX —, foram colonizados por diversas etnias brancas, sendo predominantes os descendentes de portugueses, alemães, italianos e, em menor proporção, os poloneses, ucranianos, lituanos e, por fim, os orientais. São povos que comportavam expressões culturais traduzidas em hábitos alimentares, festas, formas de organização social, sobrenomes e sotaques que revelavam singularidades de uma trajetória que caracterizou a política desenvolvimentista do país.

Após a Primeira Guerra Mundial, o analfabetismo passou a ser uma preocupação mais consistente do Estado brasileiro e as instituições escolares se tornaram uma necessidade, independentemente da localização no meio rural ou urbano. As primeiras instalações de fábricas passavam a exigir novas medidas de escolarização do povo. Para Carneiro Leão, cujo pensamento era consonante com a implementação de medidas impactantes na melhoria da qualidade da educação ofertada, o engrandecimento da pátria não podia prescindir da relação com a terra:

Cultivar a terra é a necessidade primeira, uma educação que nos leve a fazê-lo, com amor e proveito, a mais sabia medida para o engrandecimento da pátria. E não só o tamanho da terra, mas a fomentação das indústrias, a competência, a capacidade para a ação e o trabalho produtor, são os meios únicos de fazerem do Brazil, fraco e pobre, uma nacionalidade respeitada e grande. (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 35, grifo nosso).

Com a queda do cultivo de café e o fomento emergente da industrialização nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, os industriais preferiam contratar imigrantes europeus que estavam mais familiarizados com as máquinas, apresentavam índices de alfabetização mais elevados e maior experiência na disciplina do trabalho das indústrias em relação aos brasileiros natos que, em sua maioria, eram oriundos do campo e analfabetos.

2.2 O meio rural na Era Vargas

Além da depressão econômica de 1929 e a crise do café no Brasil, o panorama político-econômico do país, na passagem da década de 1920 para a de 1930, foi abalado pela deposição do presidente Washington Luís, que governou entre 1926 e 1930, e a tomada do poder por Vargas, que exerceu governo provisório até 1934. Foi nesse período, segundo Carneiro Leão (1958, p. 82), que surgiram os “regimes de violência, o tabu do Estado, as místicas racistas, o desplante, a propaganda do primado da força, a loucura coletiva, a luta, a destruição”. Esse mesmo momento histórico foi marcado por um cenário político de radicalismo, com simpatizantes do fascismo formando a Ação Integralista Brasileira (AIB)³⁴, de um lado, comunistas e socialistas agremiados em torno da Aliança Nacional Libertadora (ANL)³⁵, de outro. Essa situação levou Getúlio Vargas a fechar o Congresso Nacional, suprimir todos os partidos políticos e dar o “Golpe de Estado” com marcas de uma ditadura.

No início de 1930, a educação para melhorar a condição dos brasileiros, sob os pontos de vista intelectual, moral e econômico, foi um aporte para Vargas lançar-se como presidente de um país com vocação eminentemente agrária e 77% da população vivendo no meio rural. Diante de uma nova conjuntura de governo ininterrupto de 15 anos, novas relações se configuraram e começaram a aparecer os trabalhadores industriais. Foi o momento de “ponta pé”, de partida dos industriais, que ganharam espaço na política social e econômica do país. Logo após a tomada de poder por Vargas, em 1930, foi criado o Ministério do Trabalho e Emprego e, no ano seguinte, um sindicato como órgão consultivo e colaborativo do poder público. Em seus discursos radiofônicos, Alexandre Marcondes Filho, o último ministro do Trabalho do governo Vargas — ele exerceu o cargo entre 1941 e 1945 — enfatizou que, durante a inauguração do edifício do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, pela primeira vez Getúlio Vargas usou o vocativo “trabalhadores do Brasil” (MARCONDES FILHO, 1943).

Com o surgimento das indústrias, Vargas cunhou a expressão “trabalhadores do Brasil” no sentido de evocar os construtores da pátria

³⁴ Movimento de extrema direita criado em 1932 e liderado por Plínio Salgado, inspirado nos princípios do movimento fascista italiano e marcado pelo nacionalismo antidemocrático e anticomunista.

³⁵ Movimento criado em 1935 por vários setores sociais que se opunham à AIB, como membros do tenentismo, liberais, socialistas e líderes sindicais liderados por Luís Carlos Prestes.

que contribuíam para o progresso econômico do país³⁶. Durante seu governo se destacaram três datas comemorativas que, articuladas, representavam as ocasiões-chave de comunicação do presidente com o público trabalhador: o Aniversário do presidente, o Dia do trabalho e o Aniversário do Estado Novo. Diferentemente de outros países, nos quais os direitos foram conquistados por lutas, no Brasil coube ao Estado antecipar-se e criar uma legislação e um sindicato dos trabalhadores. Isso ajudou na distinção do presidente como “pai dos pobres” e “mãe dos ricos”. Em um de seus pronunciamentos, Marcondes Filho acentuou:

Eu ficarei aqui para retribuir aos sindicatos, com os meus sinceros aplausos pela fundação de novos aparelhos, os aplausos que dele recebi por ter obedecido a determinação do Sr. Getúlio Vargas expedindo a portaria destinada a prestigiar os órgãos de classe dos trabalhadores do Brasil. (MARCONDES FILHO, 1943, p. 37-38).

Como podemos ver, os interesses dos trabalhadores industriais foram a marca forte dos 15 anos da Era Vargas, que se propagou sob a égide do “trabalhismo”. Getúlio Vargas entrou para a história do Brasil homenageado também por uma expressão cultural característica: o samba, notadamente o composto por Edu Lobo e Chico Buarque em 1983 para a peça teatral “Vargas”, uma versão da obra “Dr. Getúlio, sua vida e sua glória”, de Dias Gomes e Ferreira Gullar (1968):

Foi o chefe mais amado da nação/ Desde o sucesso da revolução/Liderando os liberais/ Foi o pai dos mais humildes brasileiros/ Lutando contra grupos financeiros/ E altos interesses internacionais/ Deu início a um tempo de transformações/ Guiado pelo anseio de justiça/ E de liberdade social/ E depois de compelido a se afastar/ Voltou pelos braços do povo/ Em campanha triunfal. (LOBO; BUARQUE, apud GOMES, 1992, p. 42-43).

³⁶ Anos mais tarde, a partir da década de 1960, Lula — líder sindicalista brasileiro — falava aos trabalhadores do Brasil usando o vocativo “companheiros e companheiras”, referindo-se àqueles que o acompanharam em suas lutas. Ainda que o tratamento dado à classe trabalhadora venha passando por mudanças nos vocativos usados, os trabalhadores permanecem como obreiros da pátria e por isso a educação dos trabalhadores é uma medida tangente nas políticas públicas do país.

Sob uma perspectiva de governo, Getúlio Vargas também instituiu a carteira profissional para os trabalhadores urbanos; a regulamentação do trabalho feminino e infantil; o limite de oito horas de trabalho na indústria e no comércio. Também concedeu 15 dias de férias para os trabalhadores sindicalizados, criou institutos e caixas de aposentadoria para os quais o trabalhador contribuía com parte do seu salário; instalação de refeitórios para as fábricas com mais de 500 operários. O estabelecimento do salário mínimo e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, para os trabalhadores urbanos, despertou a migração campo-cidade. Ao contrário das garantias trabalhistas oferecidas no meio urbano, o campo ficou desamparado de qualquer legislação trabalhista. Em síntese, Getúlio Vargas estava com os olhos voltados para o progresso industrial do país.

Como percebemos, Vargas reconheceu o trabalhador urbano pelas leis trabalhistas, mas deixou o trabalhador rural com a herança dos mais de 400 anos de vocação agrária. As medidas do governo causaram um problema fulcral no meio rural: o êxodo campo-cidade. Diante desse contexto, em 1938 foi criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁷ — que teve como idealizador e primeiro secretário o advogado e estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas³⁸ —, para estudos e análises estatísticas e demográficas do país, e foi lançada uma campanha que visava indicar disposições favoráveis à vida rural, contribuindo, ao mesmo tempo, para incentivar a marcha de populações

³⁷ “Disponer de informações confiáveis e conhecer melhor o território nacional do ponto de vista geográfico eram demandas centrais para o projeto modernizador do governo que Getúlio Vargas instalou no país após a Revolução de 1930. Em julho de 1934 foi assim criado o Instituto Nacional de Estatística, que só foi efetivamente instalado em 1936, quando foi criado o Conselho Nacional de Estatística. Seu objetivo era coordenar nacionalmente todas as atividades estatísticas das diversas esferas administrativas. Em 1938, o Conselho Nacional de Estatística e o recém-criado Conselho Nacional de Geografia passaram a integrar o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (CPDOC, 2016).

³⁸ Camargo (2010) realizou um estudo sobre Teixeira de Freitas, que construiu sua sólida carreira pública, explorando os liames entre estatística e educação. Engajado na discussão sobre a especificidade da escola no meio rural, que deveria configurar-se de modo que estancasse o êxodo rural e favorecesse a permanência do trabalhador no campo”, sua participação foi imprescindível na criação do IBGE. Desde 1931, quando passou a integrar o Ministério da Educação, ele se empenharia intensamente pela institucionalização do campo estatístico, buscando legitimá-lo cientificamente e validá-lo como instrumento de intervenção política.

pobres para o interior e favorecer a permanência do trabalhador rural. Como exemplo dessa precaução, podemos citar algumas ações pontuais como a de 1934, quando foi criada a Escola Normal Rural de Juazeiro, no Ceará, apoiada pelas oligarquias locais movidas por uma política essencialmente agrícola e mais tarde em 1948, os serviços de treinamento, formação e aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário, no município de Betim, estado de Minas Gerais (KULESZA, 2010; LOURENÇO FILHO, 1953). Para Lourenço Filho as discussões sobre a denominada ruralização do ensino tomam corpo quando, desde 1922:

o Governo Federal, que vinha desenvolvendo alguns esforços no sentido da melhoria sanitária das populações rurais, verificava que as medidas postas em prática só poderiam alcançar pleno êxito quando apoiadas em maior extensão pela educação popular. A ideia da preparação técnico-agrícola dos mestres rurais vinha assim juntar-se à de maior preparação em higiene e profilaxia. Dando corpo a esse pensamento é que surgiu a experiência pioneira de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, e, assim também, em vários estados, um movimento de propaganda que veio a se chamar de ruralização do ensino. (LOURENÇO FILHO, 1953, p. 67).

Junto com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, e inspirado em algumas de suas ideias pedagógicas, surgiu, na década de 1930, o Movimento do Ruralismo Pedagógico, que, para Antunes-Rocha (2011, p. 130, grifo nosso), “tinha como centralidade acentuar a educação como possibilidade de garantir a fixação do homem no campo com a finalidade de conter a migração e desenvolver um **amor pela terra**”. Foi um movimento que conseguiu reunir diversos representantes do setor agrário e industrial, educadores, políticos e religiosos. Também propiciou a defesa e a preservação do folclore e das artes rurais em torno dos anos de 1930. Quanto à criação de escolas no meio rural, ela foi baseada em duas propostas. De um lado, aquelas organizadas já no início do século, em torno das ideias antiliberais de Sílvio Romero e Alberto Torres³⁹ em

³⁹ Segundo Fiori, Alberto Torres afirmava que o Brasil possuía uma vocação eminentemente agrícola: “Alberto Torres nasceu na província do Rio de Janeiro em 1865 e faleceu no ano de 1917. Aproximou-se da problemática agrícola no período em que exerceu a função de governador do Rio de Janeiro. Suas

defesa de um estado autoritário, apoiadas pelo educador Sud Mennucci⁴⁰, entre outros que idealizavam uma escola rural diferenciada daquela da cidade e acreditavam numa instituição própria, com conteúdos distintos daqueles privilegiados no meio urbano. Para Sud Mennucci, “a escola rural deveria incentivar a aprendizagem de conteúdos relacionados ao trabalho agrícola” (SANTOS, 2015, p. 48). De outro lado, Fernando de Azevedo, Teixeira de Freitas e Lourenço Filho tentaram introduzir uma perspectiva mais democrática e projetaram uma escola rural parecida com os moldes das escolas instaladas nas cidades. O segundo grupo temia que a escola se tornasse um espaço limitado para os estudantes do meio rural e argumentava que ela precisava se tornar um espaço de vida, um ambiente motivador que levasse em conta a realidade do aluno no processo de desenvolvimento individual, possibilitando melhorar a “integração das novas gerações aos seus respectivos grupos culturais” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 23). Enfim, vemos no segundo grupo uma aproximação maior com os ideários da Escola Nova.

À medida que as discussões se aprofundavam em torno da ruralização do ensino, principalmente a partir da segunda perspectiva — colocada em debate nesta tese —, constatou-se que os intelectuais envolvidos com a educação rural passavam a defender questões de maior envergadura, como a reforma do regime agrário. Nesse conjunto, Lourenço Filho (1953) destacou o desenvolvimento dos fomentos à produção agrícola, distribuição de crédito e defesa da produção; melhoria das vias de comunicação e serviços de assistência; serviços de educação de adolescentes e adultos analfabetos; missões rurais para o emprego dos processos técnicos modernos de difusão, como os de cinema; melhoria das instalações escolares; construção das casas de residência para os professores; organização regional de sua formação, com atenção às necessidades gerais de vida em cada ambiente como necessários ao desenvolvimento do meio rural.

principais reflexões sobre a realidade nacional estão nas obras ‘O problema nacional brasileiro’ e ‘A organização nacional’, ambas publicadas pela primeira vez em 1914. Considerava muito importante o mundo rural e, inserido nele, o homem do campo”. (FIORI, 2002, p. 235).

⁴⁰ Formado na Escola Normal de Piracicaba em 1910, foi professor, jornalista e escritor, tendo como obra mais famosa “A crise brasileira de educação” (1930), na qual defendeu a ruralização do ensino no Brasil. “Sud Mennucci defendia uma posição um pouco diferente da maioria dos reformadores escolanovistas ao afirmar que o Brasil era um país agrícola e pouco industrializado”. (FONSECA, 2014, p.14).

Com as intervenções de Carneiro Leão e todo o legado de aposta no ruralismo pedagógico, foram criadas escolas ambulantes nas regiões menos povoadas pelas escolas comunitárias e isoladas, com o objetivo de alfabetizar, distribuir medicamentos, fornecer preceitos de higiene e civilidade, combater a malária e outras moléstias (ANTUNES-ROCHA, 2011). Como já destacamos, esse era o momento em que o Estado procurava constituir uma identidade republicana capaz de abandonar os resquícios do cabresto e do coronelismo, na incumbência de salvar a nação das vicissitudes do período monárquico. Assim, mais do que a necessidade de ter um povo alfabetizado para votar na representação política do país, era necessário um povo civilizado para o progresso da nação⁴¹.

2.3 Os sentimentos que brotam pela terra

Segundo Carvalho (2002), no início do século XX, 80% da população vivia no meio rural, ainda sob os resquícios do colonialismo, enfrentando as mais diversas adversidades da vida agrária, acometida pelas poucas condições financeiras de sobrevivência, por bernes, bichos-de-pé e outras mazelas personificadas mais tarde por Monteiro Lobato no Jeca-Tatu⁴². A doença, a fome, as dificuldades de aprendizagem e as

⁴¹ O conceito de nação aqui adotado é o que predomina no Ocidente, definido como eminentemente político, construído para a realidade europeia e empregado para os territórios que se constituíram da colonização europeia, onde a ideia de nação e Estado estão interligados (SILVA, K.; SILVA, M., 2010). Contudo, não desconsideramos as considerações de Seyferth (2015) de que é quase impossível definir conceitualmente, para as ciências sociais, para os historiadores, o que é nação. “O Estado teria emergido sem a ajuda da nação, ou seja, o nacionalismo é posterior à ideia de Estado e é o nacionalismo que engendra a nação; não se tem nação antes do nacionalismo, o nacionalismo é que inventa a nação e é nesse sentido que o conceito é ardiloso, esquivo ou o que seja”. (SEYFERTH, 2015, p. 40).

⁴² “Jeca Tatu era um pobre caboclo que morava no mato, numa casinha de sapé. Vivia na maior pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia, e de vários filhinhos pálidos e tristes. Jeca Tatu passava os dias de cócoras, pitando enormes cigarrões de palha, sem ânimo de fazer coisa nenhuma. Ia ao mato caçar, tirar palmitos, cortar cachos de brejaúva, mas não tinha idéia de plantar um pé de couve atrás da casa. Perto corria um ribeirão, onde ele pescava de vez em quando uns lambaris e um ou outro bagre. E assim ia vivendo. Dava pena ver a miséria do casebre. Nem móveis nem roupas, nem nada que significasse comodidade. Um

perturbações metabólicas eram alguns dos problemas que preocupavam o Estado, como acentuou o médico higienista Ary Lex:

Vimos que a ocorrência da ancilostomose é enorme entre as crianças do nosso meio rural, chegando em certas regiões, a 100%. Sôme-se a esse parasitismo a subnutrição que grassa entre os habitantes do meio rural e teremos uma impressão muito nítida da fraqueza dessa gente. Nas escolas, o professor primário sente a deficiência mental dessas crianças fracas e desatentas. A dificuldade em alfabetizá-las é enorme. [...] Os adultos opilados são desanimados, fracos e produzem pouco no trabalho. É esse o principal motivo de ser o braço estrangeiro preferido ao nacional pelos fazendeiros. Um opilado produz pouco; como consequência, ganha também pouco. Ele, que tem maior necessidade de uma alimentação sadia e substanciosa, não ganha o suficiente para isso e é obrigado a ingerir alimentos de pequeno valor alimentício. Aumentam, assim, as perturbações metabólicas, transformando-se em indivíduo imprestável. Acontecendo isso com milhares e milhares de lavradores, teremos consequências desastrosas, não só sob o aspecto da saúde, como também no tocante à vida econômica do país. (LEX, 1958, p. 141).

A saúde do trabalhador rural não era uma preocupação relacionada exclusivamente à civilidade do povo, mas antes à força motora da economia do país. Assim, formar o trabalhador para bem produzir se tornou a finalidade basilar das escolas do meio rural no Brasil. Para tanto, a escola precisava desenvolver nos trabalhadores um amor à terra para bem produzir. Isso fica bastante evidente no livro “Biologia educacional” (1958) do médico Ary Lex, que, preocupado com a educação eugenista, dedicou um capítulo do livro à educação rural.

Criarão pequenas hortas anexas às escolas, onde os alunos passarão algum tempo diariamente, plantando, adubando, **semeando e observando**

banquinho de três pernas, umas peneiras furadas, a espingardinha de carregar pela boca, muito ordinária, e só”. (LOBATO, 1951, p. 329).

com carinho o desenvolvimento das hortaliças. A propósito de cada fase desse desenvolvimento, contará o professor pequenas histórias, para interessar mais os escolares na cultura do solo. (LEX, 1958, p. 227, grifo nosso).

Além da preocupação com o desenvolvimento do afeto pela terra, o livro propunha conteúdos desenvolvidos pelas orientações da Escola Nova de Friedrich Fröbel e Célestin Freinet para fins econômicos:

Quando for possível, construiremos, junto a escola maternal, um jardim onde se realizarão proveitosas aulas de jardinagem. As crianças acompanharão o desenvolvimento de várias plantas; aprenderão a semear, adubar e irrigar a terra. Nos meios rurais, teriam esses ensinamentos mais o aspecto da cultura do solo com fins econômicos. (LEX, 1958, p. 35).

O autor citou como exemplo o método froebeliano recomendado aos jardins de infância, inspirado na pedagogia de Rousseau, que prevê um ensino em contato direto com a natureza, e sugeriu atividades nesse sentido ao abordar o tema “café”:

1) Visita a um cafezal; 2) Colheita e transporte do café; 3) Desenho de um grão de café ou de um cafeeiro; 4) Modelagem em barro de um grão de café; 5) Fabricação do pó de café; 6) Histórias relativas a importância do café; 7) Canções e danças a respeito; 8) Trabalhos manuais com tijolinhos de madeira: confeccionar terreiros de café, tulhas, etc. (LEX, 1958, p. 34).

Tipo semelhante de atividade sobre o mesmo tema é encontrado na lição “Nossa fazenda de café”, do livro didático “Meu Diário”, de Luiza Dorfmond (1964), como mostra a figura 6.

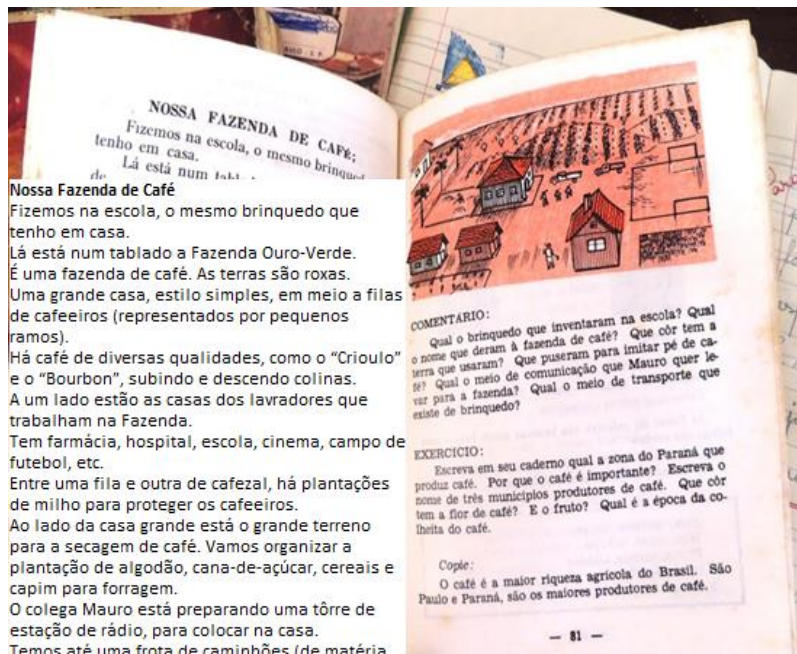


Figura 6 - Nossa Fazenda de Café – Meu Diário. v.2. 1964

Fonte: Acervo pessoal de Ademir Valdir dos Santos

O livro didático está direcionado às atividades escolares, especialmente no Paraná, e visa trazer a vida para a escola; por isso faz várias menções às riquezas naturais desse estado. Como podemos conferir, o café figurou por muito tempo como o principal produto exportado pelo Brasil, mesmo com a queda Bolsa de Nova Iorque no final da década de 1920. Até hoje o café se destaca entre as principais *commodities* do país, contribuindo expressivamente com a economia brasileira.

A lição “Nossa fazenda de café” ilustra o progresso do país ao apontar que, em meio à terra roxa, há farmácia, campo de futebol, cinema, escola e até torre para instalar estação de rádio. Vemos na fazenda de nome sugestivo, “Ouro-verde”, uma terra para amar pelas riquezas que ela apresenta àqueles que buscam por um lugar melhor para plantar. Notamos que o café, nesse caso específico, é um dos principais conteúdos escolares e ganha destaque na ilustração da capa de “Meu Diário”, como se vê na figura 7.

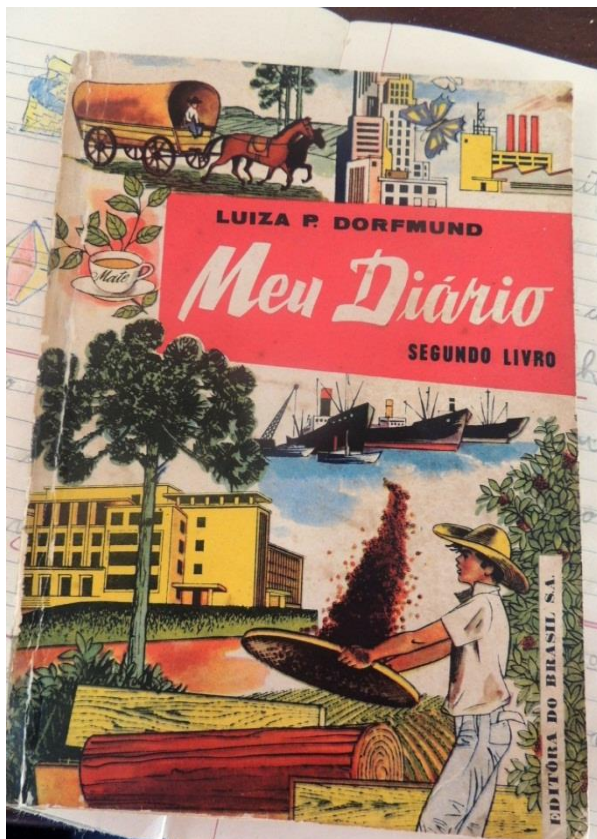


Figura 7 - Capa Meu Diário. v.2. 1964

Fonte: Acervo pessoal de Ademir Valdir dos Santos.

A capa do livro mostra um jovem adolescente peneirando café. A cena compartilha o espaço com outras imagens que revelam o cotidiano do campo e da cidade. Entre uma araucária e um pé de café, cortes de madeira, e mais acima uma concentração de prédios altos ao lado de uma fábrica, navios mercantes atracados num porto, uma xícara de mate, uma borboleta e uma carroça puxada por cavalos. São elementos bastante ilustrativos do Brasil em meados do século XX que indicam os conteúdos abordados no livro didático, supostamente elaborado com base nas concepções de educação de Fröebel e Pestalozzi introduzidas no país com o fim do Império e a Proclamação da República Federativa, quando se passou a reconhecer “a importância do conhecimento da evolução psicológica do educando e da aplicação dos processos intuitivos de

ensino” (NAGLE, 1974, p. 283). Mais tarde, também as ideias de William Kilpatrick, John Dewey e Célestin Freinet tiveram boa receptividade no Brasil. Como fundador do pragmatismo da Escola de Chicago, Dewey ressaltou o conceito de experiência para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Sobre o progresso da ciência na sociedade, o mesmo [Dewey] salienta que pelo método da experimentação é possível dirigir o homem para uma nova religiosidade, humanista e laica capaz de unificar todos os valores centralizando a justiça, o **amor e a verdade**. São elementos capazes de imprimir novos valores que lançam o desenvolvimento social pelo incremento de comportamentos inteligentes nos indivíduos. (NAWROSKI, 2010, p. 64).

À medida que bebia na fonte da Escola de Chicago, Carneiro Leão trazia a experiência como referência nos seus trabalhos, apresentando-a como parte de um processo de imitação incitado pelo interesse e pela atenção:

Sob o estímulo do meio social impulsionado pelo interesse e guiado pela atenção, o homem reconstrói a **sua experiência** à custa da **experiência dos outros**, educa-se, realiza sua aprendizagem, num processo que podemos classificar de imitação desde que lhe tiremos qualquer resquício de ação mecânica. (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 157).

A defesa de uma educação pragmática em contato com a realidade foi acenada desde as primeiras obras de Carneiro Leão. Em 1917 ele deu ênfase às aulas realizadas por meio de passeios, visitas a estabelecimentos industriais, livrarias, marcenarias, fábricas, museus e sessões cinematográficas, no mesmo período em que se multiplicavam os clubes de leitura, os pelotões de saúde, o escoteirismo, o cinema e as rádios educativas. No decorrer deste trabalho veremos que essas mesmas práticas pedagógicas estavam incidindo sobre o pensamento pedagógico português quando António Sérgio, em 1915, fazia a defesa de uma escola conectada com a vida fora dela, como descreveu Carneiro Leão:

Innegavelmente uma lição feita na pedra desde a mão escrevendo, os lábios pronunciando, os olhos vendo e os ouvidos escutando obrigam a colaboração das memórias auditivas, visuais e motoras, para a apreensão de um mesmo conhecimento, dá, não somente mais facilidade a sua aquisição, como muito mais nitidez e segurança. (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 106).

Nesse ponto podemos ver melhor um despertar de sentimentos que a escola começava a desenvolver por meio de suas práticas pedagógicas, induzidas pelas concepções da Escola Nova que iniciaram com as ideias disseminadas por Kant, Nietzsche e Rousseau e que influenciaram sobretudo a psicologia alemã. Entretanto, poucas pesquisas concederam algum destaque a uma “história de sentimentos” na educação brasileira, dando pouca importância àquilo que Nagle anunciou desde os anos marcados pelo “entusiasmo da educação”. O movimento de nacionalização presente desde 1915 aumentou a preocupação com a língua pátria para “compensar o conteúdo ‘patriótico’ sentimental e idealista do nacionalismo com um conteúdo fundado mais no ‘conhecimento’ da terra e da gente brasileira” (NAGLE, 1974, p. 272).

O progresso da ciência pela experiência ocorreu no Brasil entre o campo e a cidade, como insinua a capa de “Meu Diário”. Além do mais, o livro apresenta conteúdos da realidade como formas de realçar as experiências do cotidiano das crianças, tanto no ambiente urbano quanto no rural, pelo método da experimentação, ao qual Dewey atribuiu significativa importância para o desenvolvimento inteligente do indivíduo. Assim, compreendemos que despertar o sentimento de amor pela terra por meio da experimentação era uma das funções sociais das escolas beneficiadas com as propostas do ruralismo pedagógico, que visava à produção de riqueza econômica, à civilidade e à nacionalidade.

Todo esse conjunto de modos de agir, movido pela consciência prática provocada pela instituição escolar, é definido por Raymond Williams (1979) como uma estrutura de sentimento:

[...] estamos preocupados com significados e valores como ativamente vividos e sentidos, e as relações entre eles e as crenças formais e sistemáticas são, na prática, variáveis [...] Estamos falando de elementos característicos de impulso, contensão e tom: em especial, elementos efetivos de consciência e das relações: não o sentimento

contra o pensamento, mas o pensamento como sentido e o sentimento como pensado: a consciência prática de um tipo presente, em uma continuidade vivida e inter-relacionada. Estamos, então, definindo esses elementos com uma “estrutura”: como um conjunto, com relações internas específicas, concomitantemente se entrelaçando e em tensão. Mas também estamos definindo uma experiência social que é ainda um processo, geralmente ainda não reconhecido como social, mas tomado como privado, idiossincrático e mesmo isolado. (WILLIAMS, 1979, p. 132).

Williams nos ajuda a entender que todo esse conjunto de relações que giram em torno do homem e a terra, por meio de uma experiência social que ainda está em processo, poderia estar vinculado à formação de um sentimento de afeto pela terra no sentido de ajustar o homem nas relações de produção econômica. Segundo Lex (1958, p. 225), “o Brasil possui vastas áreas de terras férteis, grandes territórios ainda não desbravados, matas extensas, grandes zonas de riquezas materiais. A variedade de espécies do mundo vegetal que aqui se aclimaram é enorme, e a variedade das autóctones maior ainda”. O autor enalteceu a natureza como uma das principais potencialidades do mundo rural e afirmou que as terras brasileiras não estavam muito cansadas se comparadas às terras europeias, que já careciam de adubação química para continuarem produzindo, logo poderiam ser mais exploradas do ponto de vista econômico.

A preocupação com a produção de alimentos era constante para o governo de Vargas, que via a densidade populacional aumentar e os preços dos produtos alimentícios tornando-se exorbitantes. Lex (1958) comentou que, com a industrialização, o país experimentou um acentuado processo de migração e, em consequência, os campos começaram a ser despovoados e a sofrer queda na produção de grãos; daí a elevação no preço dos alimentos. O êxodo rural se apresentava então como um problema, pois “os caboclinhos desde pequenos colocam seu objetivo nas cidades. Nenhum deles quer ser, como o pai, agricultor. Querem ser marceneiros, escriturários, professores, soldados, motorneiros, tudo enfim, menos lavradores”. (LEX, 1958, p. 226).

O fenômeno de migração do campo para a cidade foi apontado como um problema mundial. Com a expansão das indústrias, logo chegou ao Brasil. Para Florestan Fernandes (2006, p. 34), “o burguês já surge, no Brasil, como uma entidade especializada, seja na figura do agente

artesanal inserido na rede de mercantilização da produção interna, seja como negociante”. Dentro de um processo de desenvolvimento capitalista, a contenção do êxodo rural demandava uma ação imediata, capaz de instigar o desencantamento pela vida urbana, e, como solução, surgiu no ruralismo pedagógico a proposta de desenvolver o sentimento de amor pela terra.

Observamos essa questão também na formação de professores, a exemplo da Escola Normal Rural de Juazeiro e dos conteúdos próprios nas escolas primárias rurais, valorizando o meio em que as crianças viviam, como foi apontado nas contribuições teóricas de Dewey, Freinet e Fröebel. Identificamos aqui a necessidade de desenvolver o amor à terra como uma estrutura de sentimento que envolve “experiências sociais em solução” (WILLIAMS, 1979, p. 136). Sobre isso, Lex (1958, p. 227) asseverou:

Para que estimulemos o nosso povo a voltar para o campo não basta fazê-lo compreender que isso é uma necessidade para o progresso da nação [...]. É mister antes de mais nada, criar ou melhorar as condições de vida do meio rural; dar aos roceiros habitações razoáveis e higiênicas, escolas, livros, assistência médica, luz, água, remédios, estradas de ferro e de rodagem, diversões. [...] Enquanto as condições do meio rural forem adversas, toda campanha educativa para a fixação no campo será improfícua; será semente lançada as rochas, onde não poderá medrar. (LEX, 1958, p. 227).

Essas considerações nos permitem compreender que os sentimentos estão atrelados às condições sociais e que, quanto mais favoráveis elas forem à vida no campo, maior será o “amor à terra”. Nesse sentido, a educação voltada para o meio rural pode agir como propulsora de um desenvolvimento da produção agrícola para abastecer os centros urbanos.

Farão os mestres sentir as crianças do meio rural que a profissão de lavrador é tão nobre como qualquer outra. Mostrar-lhe-ão a importância enorme do cultivo do solo e a repercussão sobre toda a vida do país. Procurarão interessá-los no crescimento das plantas, por meio de noções simples de ciências naturais. (LEX, 1958, p. 227).

Lex viu na escola a grande possibilidade de educar para o desenvolvimento da agricultura, mas era necessário associar a essa educação alguns elementos essenciais, como a higiene rural que trataria da alimentação, dos cuidados corporais, da higiene doméstica e do combate às moléstias; uma sociologia rural que observaria os principais problemas criados pela vida social do campo; uma educação rural com ensino da leitura e da linguagem no meio rural; atividades rurais para estimular nos mestres a simpatia pelo campo e a transmissão dela aos seus alunos.

Com uma população que já começava a trocar o campo pela cidade, em 4 de maio de 1938 foi assinado o Decreto-lei nº 406 (BRASIL, 1938), que regulamentou a entrada de estrangeiros em território nacional e praticamente pôs fim à imigração, especialmente de camponeses europeus que se encontravam às vésperas da Segunda Guerra Mundial⁴³. Além desse assunto, outros foram tratados, como a utilização do material didático nas escolas exclusivamente em português; professores e diretores de escolas deveriam ser natos brasileiros; todas as escolas deveriam ter nomes brasileiros; menores de 14 anos ficavam proibidos de aprender língua estrangeira; deveria ser intensificado o ensino de geografia e história do Brasil. A partir daí surgiu o que chamamos de nacionalização da educação — uma medida alinhavada desde 1915, como apontaram Carneiro Leão (1917), Nagle (1974), Kreutz (2005) e Santos (2015) —, que se manifestou em todo o território brasileiro.

Com relação às políticas de nacionalização do Estado, as primeiras intervenções nas “escolas alemãs” do território brasileiro ocorreram no período de 1917 a 1919, ainda durante a Primeira Guerra Mundial. Nesse momento, uma das ações nacionalizadoras atingiu os currículos escolares: passou-se a exigir o ensino bilíngue e a introdução das disciplinas de história e geografia do Brasil. Na análise de Santos (2015), a medida foi adotada como forma de varrer os supostos “quistos étnicos” do Sul do Brasil. Ademais, a partir de 1938 foram tomadas medidas mais coercitivas, quando mudanças na legislação e ações diretas do exército brasileiro começaram a intervir no cotidiano de uma parcela significativa de imigrantes no Brasil que precisaram esconder vestígios materiais e imateriais da sua cultura étnica.

⁴³ Sobre as guerras, Keiner (2015) constatou que a história da educação nunca tomou esse tema como relevante, preferindo fazer análises e reflexões sobre a importância da nação, do Estado, da cultura nacional, tornando-se a educação um instrumento pedagógico para combater o mal, com a escola assumindo a função de instruir para a pacificação; em resumo, uma “educação para a paz”.

O Estado Novo agia em nome de uma unidade nacional que exigia que todo residente em terra brasileira, do Oiapoque ao Chuí, falasse português. Com a obrigatoriedade da língua vernácula, muitas escolas foram obrigadas a encerrar suas atividades porque não cumpriam os principais requisitos exigidos pela nova legislação, entre eles o de terem professores nativos. Outras permaneceram na clandestinidade enquanto foi possível. Para Seyferth (1999), a repressão aos “quistos étnicos” foi aumentando à medida que houve uma intensificação na mudança dos currículos, com a introdução de disciplinas obrigatórias, como história e geografia do Brasil, educação moral e cívica e educação física, sendo que esta última deveria ser ministrada por instrutores militares.

Em 1944, seis anos depois da assinatura do Decreto-lei nº 406, os militares passaram a atuar com mais rigor em algumas regiões, pressionando os imigrantes a repudiarem sua língua materna. Foram apreendidos livros, revistas, jornais e documentos da memória histórica dos imigrantes. Proibida a contratação de professores que não falavam o português pelas comunidades étnicas, as escolas normais rurais tiveram relevância para a formação dos novos professores rurais, mas estes não conseguiram atender às demandas das escolas rurais. Por conta disso, professores leigos continuavam sendo aceitos nas escolas isoladas e ainda hoje podem ser encontrados nas escolas do campo. Outras formas de incutir o sentimento de brasilidade se constituíram em palestras cívicas, formação de grupos escoteiros, exposição de retratos de heróis, uso de símbolos nacionais e comemoração das datas nacionais como meios para a formação de uma “consciência nacional”.

Mesmo com a intensificação da campanha para nacionalizar a educação durante o Estado Novo, não foi possível apagar toda a identidade étnica: em algumas regiões a população urbana já era bilíngue e em espaços domésticos continuava a comunicar-se pela língua materna. No meio rural de algumas áreas do sul do Brasil, parte dos colonos desconhecia a língua portuguesa e em comunidades um tanto quanto isoladas ela não era tão necessária. Budakowska (2014, p. 111) afirmou que “a concentração de toda a afluência migratória praticamente na mesma zona permitia manter a polonidade com eficácia”. Graças a isso, Alfredo Nawroski, neto de *Pan Nawrocki*, até hoje sente orgulho de conversar com seus filhos em polonês, contando *opowieść polskie* (contos poloneses) que aprendeu com seu avô. É uma forma de não deixar perecer a língua de seus antepassados poloneses.

2.3.1 A formação de professores para o amor às escolas rurais

No entendimento de Sérgio (1939, p. 63), o professor precisava ter compromisso com a necessidade da revolução pedagógica para formar “espíritos autônomos, de trabalhadores conscientes e solidaristas, de cidadãos livres e responsáveis, habituados à intervenção nos negócios públicos”. O professor não deveria se limitar à docência, mas sim expandir sua atuação para fora da sala de aula, “ser um agente pertinaz de progresso social na povoação ou no bairro da sua escola” (SÉRGIO, 1939, p. 63).

Além do amor, António Sérgio identificou a beleza artística da música, da literatura e da pintura como elemento necessário para uma intelectualidade crítica capaz de pensar a educação. Teceu elogios aos escritos do poeta português Antero de Quental e dedicou especial atenção ao historiador português Alexandre Herculano⁴⁴, principalmente pelo papel que ele desempenhou na sociedade portuguesa como modelo moral de uma comunidade.

Sérgio compartilhava com Herculano o amor ardente pela terra na qual se nasce e defendeu que era preciso investir na agricultura. Cabe lembrar que Herculano foi viver seus últimos anos de vida entre os agricultores do distrito português de Santarém. Para António Sérgio, o historiador luso foi um digno *representative man* da nação portuguesa.

No Brasil, estudos realizados por Werle (2010, p. 48) apontaram que “a formação de professores rurais decorreu [...] de um contexto mais amplo vinculado às ideias de civilizar e levar o progresso para o campo”. Diante da necessidade de repovoar as áreas rurais com escolas, também era necessário formar, para nelas trabalharem, professores que fossem especializados em assuntos da vida rural. Por isso foi incentivada, no

⁴⁴ Alexandre Herculano (1810-1870) foi um escritor, historiador e jornalista português, um dos principais autores do romantismo em Portugal. De origem humilde, estudou no Colégio dos Oratorianos entre 1820 e 1825. Não frequentou a universidade. Em 1830 fez um curso de comércio e em seguida um curso de diplomacia. Estudou francês, inglês e alemão. Envolvendo-se com as lutas liberais que se espalhavam pelo país, foi perseguido e obrigado a emigrar para a França. Nessa época, por meio de muitas leituras, conheceu o romantismo dos escritores franceses. Quando regressou a Portugal, alistou-se no exército de D. Pedro IV, participando de várias lutas. Em 1833, foi nomeado para assessorar o diretor da Biblioteca Pública do Porto, onde ficou até 1836. De volta a Lisboa, tornou-se diretor e redator da revista Panorama, na qual publicou vários de seus estudos históricos, alguns contos e novelas, que foram posteriormente editados nos livros “A voz do profeta” (1836) e “A harpa do crente” (1838) (BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL DO PORTO, 1979).

período do ruralismo pedagógico, a difusão de escolas normais no campo por todo o país. Importa ressaltar que o modelo de escola normal rural foi pensado a partir das práticas que já vinham sendo realizadas em alguns países da América, como Estados Unidos, México e Chile. Essas questões serão mais bem explicitadas no capítulo seguinte, quando trataremos do pensamento de Antônio Carneiro Leão.

Segundo Lex (1958), ao invés de criar escolas normais rurais, o governo de São Paulo, por exemplo, optou por criar um curso de ruralismo, anexo às escolas normais existentes, com duração de três a quatro meses, e após o término do curso normal os professores estariam preparados para o meio rural. O curso consistia basicamente em quatro temáticas: higiene rural, sociologia rural, educação rural e atividades rurais, todas elencadas para melhorar as condições de vida dos trabalhadores rurais.

Sobre os professores formados pelo curso de ruralismo, Lex (1958) verificou que a maioria dos professores se sujeitou a permanecer na roça o menor tempo possível, sempre na esperança de ter a cidade como espaço de moradia e trabalho. O autor ainda destacou que,

sem a fixação do professor nos meios rurais, dificilmente se conseguirá fixar a respectiva população. A escola é o primeiro núcleo de fixação das aglomerações rurais e é preciso cuidar-se com carinho da estabilidade do professor. Não é justo mesmo deslocar-se um pobre jovem que viveu, na maior parte dos casos, em meio urbano, onde estudou e se formou, gozando todo o conforto que esse meio proporciona para um ambiente em que tudo se mostra hostil; onde surgem todas as dificuldades: péssima habitação; regime alimentar mau; falta de água e de instalações sanitárias; falta de convívio social; a chuva e a lama para agravarem a sua faina de mestre; sala de aula inadequada e material deficiente, alunos bisonhos e poucos assíduos, nas épocas do plantio e da colheita (LEX, 1958, p. 231).

O texto de Lex reforça a preocupação com a formação de professores para as escolas rurais do sertão, capazes de fixar a população nesse meio. Da mesma forma, a questão foi apontada por Carneiro Leão quando discutiu os problemas na sociedade rural. “A professora é da cidade, quase sempre da capital, os programas do meio urbano não

ensinam outra coisa, ao lado das noções gerais sem relação com o ambiente, se não o **desamor** e até o desprezo pelo meio” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 214, grifo nosso). Inferimos que a escola rural normal foi criada com o objetivo de formar professores que viviam no campo para o campo, pois, do contrário, poucos deles permaneceriam nesse espaço que, para além do trabalho, deveria ser seu espaço de vida. E mais, esses professores, como defendeu António Sérgio, precisariam ressaltar a beleza artística da vida no campo.

Reflexão semelhante à de Carneiro Leão foi feita por Miguel Arroyo, quando disse que “chega-se até a ver na escolinha rural e no professor que com esforço sai cada dia da cidade para o campo, uma espécie de instrumento perverso de inculcação da cultura urbano-industrial sobre o homem do campo” (ARROYO, 1982, p. 2). Mais tarde, o autor voltou ao assunto e salientou:

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes. (ARROYO, 2007, p. 169).

A inquietação manifestada por Arroyo não se apresentou como uma crítica reordenada pelo período pós-ditadura, mas foi retomada da mesma forma como explicitada pelos intelectuais da educação durante o Estado Novo. Nessa época, alguns dos “pensadores da educação” estavam preocupados com a civilidade para o progresso do país que deveria ocorrer pela produção agrícola e, diante disso, a Escola Nova ofertava boas estratégias pedagógicas ao ruralismo.

Ainda sobre a formação de professores para as escolas rurais, Carneiro Leão (1939) lamentou o fato de que os professores,

mandados para o interior, estudaram na capital ou nas grandes cidades, cujos problemas são urbanos. Diplomaram-se em suas escolas, viveram com suas famílias nesses ambientes, aprenderam e

praticaram por currículos organizados para as exigências da vida citadina. E não é tudo. Vão ensinar nos meios matutos e sertanejos, por programas manipulados na capital, cuja distribuição de matérias e cujos métodos preconizados só por descuido cogitam das necessidades e realidades da vida no interior. Sua aspiração é correr, seu pensamento está na cidade e na família distantes, seu sentimento é de hostilidade ao meio ambiente, sua atitude de aversão e de incompreensão ao meio que eles não compreendem e que, em retribuição, com eles antipatiza. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 281).

Essa questão já havia sido debatida pelo autor nas décadas de 1920 e 1930, quando abordou a problemática durante a “Reforma Carneiro Leão”, no seu estado natal, em Pernambuco.

A reforma da educação em Pernambuco buscou porém, tornar tal orientação uma realidade. Começou por determinar a criação de uma escola normal funcionando em regime de internato, para a preparação do professor rural. Nela, ao lado de trabalhos manuais, haveria ensino de agricultura, três horas por semana, pelo curso inteiro. Depois as escolas das zonas rurais deveriam possuir terreno suficiente para a prática do programa de trabalhos manuais e agrícolas. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 141).

Na reforma de Pernambuco ficou evidente a preocupação com as atividades manuais práticas da agricultura, das quais os professores rurais deveriam se apropriar. Em Portugal, discussão semelhante aconteceu, envolvendo as escolas-município que António Sérgio procurou empreender por meio do cooperativismo. Assim, como já foi apontado anteriormente, escolas normais, como a de Juazeiro no Ceará e mais tarde na Bahia, em Feira de Santana, transformaram-se em escolas normais rurais cujas práticas pedagógicas compreendiam atividades complementares e extracurriculares. Dentre elas, Werle (2010) citou as saídas de campo nas indústrias de laticínios, usinas, exposições de produtos hortifrutigranjeiros, exposições, festas religiosas, apresentações de atividades escolares sobre a comunidade regional, venda de produtos locais como geleias, embutidos e queijos. Também se destacaram as

gincanas e apresentações musicais nas rádios locais aos domingos pela manhã, bem como as atividades de extensão propagadas por um amor à terra.

A educação direcionada à fixação do homem no campo demandava uma série de condições, a começar pela estrutura física das escolas. De acordo com Lex (1958), tanto o prédio quanto o pátio escolar manifestavam a intenção de despertar e cultivar o amor com ações e palavras: “Junto ao prédio deve haver horta e jardim. O professor terá assim muitas atividades uteis em que possa empregar seu tempo disponível. Os alunos verificarão que as palavras de **amor ao cultivo ao solo** não são feitas de encomenda, mas sinceras”. (LEX, 1958, p. 235, grifo nosso).

Constatamos que no contexto da escola, bem como no seu plano de construção, havia aspectos preponderantes que facilitavam o amor à vida do campo. “Em relação ao prédio escolar, a escola dispõe de instalações sanitárias locais para ginástica e pátio de recreio. Bastará que tenham uma sala” (LEX, 1958, p. 235). Além da preocupação com o desenvolvimento físico traduzida pela necessidade da sala de ginástica, já existia a predisposição das “escolinhas rurais” para a multisseriação, haja vista que uma sala era suficiente para atender a todos os estudantes, independentemente da idade/série — assunto sobre o qual trataremos mais adiante a partir dos modelos de escolas rurais trazidos dos Estados Unidos.

2.4 O “amor à terra” como uma estrutura de sentimento

Após a apresentação de fatos que induzem ao desenvolvimento do “amor à terra” através da educação rural no Brasil, podemos relacioná-lo a uma estrutura de sentimento que perdura. A estrutura de sentimento é um conceito que se sobrepõe a todas as classes, porque é mais do que de pensamento e por isso não pode ser considerado uma ideologia. A expressão é tratada pela historiografia britânica, especialmente pelo galês Raymond Williams, que identificou nos escritos literários um sentimento que perpassava as classes. O autor verificou, em várias obras não conectadas, que existe, em determinado período histórico, um padrão de impulsos, inibições, tons predominantes. Ele reconheceu que “o conceito é difícil, mas ‘sentimento é escolhido para ressaltar uma distinção dos conceitos mais formais de ‘visão de mundo’ ou ‘ideologia’” (WILLIAMS, 1979, p. 134), porque a estrutura de sentimento trata de significados e valores da forma como são sentidos e vividos. A estrutura

de sentimento procura dar conta “do pensamento tal como sentido e do sentimento tal como pensado: a consciência prática de um tipo presente, numa continuidade viva e inter-relacionada” (WILLIAMS, 1979, p. 135).

O conceito “estruturas de sentimento” marcou as principais obras de crítica do autor, desde “*The long revolution*” (1961) até “Marxismo e literatura” (1979). Trazendo-o para pensar no “amor à terra” como uma estrutura de sentimento, podemos trabalhar por meio de três adjetivações culturais que o autor apresentou: **residual**, **dominante** e **emergente**. Os traços e características dominantes têm uma conexão com o futuro e com o passado. Enquanto um sentimento emerge, temos a referência de um sentimento predominante e um terceiro que já passou pelos dois processos anteriores, identificado como residual (WILLIAMS, 1979).

Assim, queremos realçar o conceito de estruturas de sentimento – que é central nesta investigação, fazendo referências ao item dominante, residual e emergente, uma vez que segundo o próprio Williams, há uma íntima relação dessa abordagem com o conceito a que recorremos: “É que para melhor compreender essa condição do emergente, do residual e do dominante, que devemos explorar o conceito de estruturas de sentimento” (WILLIAMS, 1979, p.129). Cabe acrescentar que a denominação de dominante, residual e emergente é aplicada, enquanto adjetivação, ao conceito de cultura. Quer dizer, Williams nos fala de cultura dominante, de cultura residual e de cultura emergente. Os adjetivos são necessários devido à complexidade da cultura, que segundo sua argumentação amalgama o conceito de hegemonia, que é associado ao aspecto “dominante”, assim como os aspectos sociais da tradição, instituição e formação, que compõem numa forma específica de análise histórica:

A complexidade de uma cultura se encontra não apenas em seus processos variáveis e suas definições sociais – tradições, instituições e formações – mas também nas inter-relações dinâmicas, em todos os pontos do processo, de elementos historicamente variados e variáveis. Naquilo que chamei de análise “de época”, um processo cultural é tomado como sistema cultural, com determinadas características dominantes; a cultura feudal ou a cultura burguesa ou uma transição de uma para outra. Essa ênfase nos traços e características dominantes e definidas é importante e com frequência, na prática, efetiva. (WILLIAMS, 1979, p.124).

Fica indicado, portanto, que o “dominante” é indicador de um domínio específico dentro de um processo cultural historicamente situado. Porém, está sujeito aos movimentos da história, a “[...] reconhecer as inter-relações complexas entre movimentos e tendências, tanto dentro como além de um domínio específico e efetivo.” (WILLIAMS, 1979, p.124).

Assim, os conceitos em discussão, que se aplicam à descrição de um processo cultural levando em conta “[...] as relações dinâmicas internas de qualquer processo real”, possuem nexos: “Mas vemos que temos também de falar, e, na verdade, com maior diferenciação de cada, do ‘residual’ e do ‘emergente’, que em qualquer processo real, e a qualquer momento do processo, são significativos tanto em si mesmo como naquilo que revelam das características do ‘dominante’” (WILLIAMS, 1979, p.125).

Partimos, então, para tal diferenciação. O que seria o aspecto residual de uma cultura? Para Williams:

Por “residual” quero dizer alguma coisa diferente de “arcaico”, embora na prática seja difícil, com frequência, distingui-los. Qualquer cultural (*sic*) inclui elementos disponíveis do seu passado, mas seu lugar no processo cultural contemporâneo é profundamente variável. Eu chamaria de “arcaico” aquilo que é totalmente reconhecido como um elemento do passado, a ser observado, examinado, ou mesmo, ocasionalmente, a ser “revivido” de maneira consciente, de uma forma deliberadamente especializante. **O que entendo pelo “residual” é muito diferente. O residual, por definição, foi efetivamente formado no passado, mas ainda está ativo no processo cultural, não só como um elemento do passado, mas como um elemento efetivo do presente.** (WILLIAMS, 1979, p.125, grifos nossos).

Neste sentido, a existência do aspecto residual e sua caracterização é dependente das formas históricas de hegemonia estabelecidas numa cultura como dominantes, pois estas podem até mesmo incorporar a cultura residual:

Assim, certas experiências, significados e valores que não se podem expressar, ou verificar

substancialmente, em termos da cultura dominante, ainda são vividos e praticados a base do resíduo – cultural bem como social – de uma instituição ou formação social e cultural anterior. É importante distinguir esse aspecto do residual que pode ter uma relação alternativa ou mesmo oposta com a cultura dominante, daquela manifestação ativa do residual (distinguindo-se este do arcaico) que foi incorporada, em grande parte ou totalmente, pela cultura dominante. (WILLIAMS, 1979, p.125).

Interessante e relacionada aos nossos estudos é uma exemplificação que Williams apresenta para a compreensão do conceito de cultura residual, pois tendo como referência a “cultura inglesa contemporânea”, se refere à “religião organizada” e aos modos de organização social do meio rural em oposição ao ambiente urbano industrial, como predominantemente residuais. Neste último e específico caso, pondera:

Também a ideia da comunidade rural é predominantemente residual, mas, sob certos aspectos limitados, alternativa ou oposta ao capitalismo urbano industrial, embora em sua maior parte seja incorporada, como idealização ou fantasia, ou como uma função de lazer exótica (residencial ou de fuga) da própria ordem dominante. (WILLIAMS, 1979, p.125).

O corpo teórico apresenta ainda as relações que podem se estabelecer entre os elementos residuais culturais e as culturas dominantes, explicando como podem operar as pressões pela incorporação e manutenção do residual no âmbito do dominante. Nesta direção, Williams incorpora os conceitos de tradição e experiência para compor a argumentação:

[...] em certos pontos, a cultura dominante não pode permitir demasiada experiência e prática residuais fora de si mesma, pelo menos sem um risco. É pela incorporação daquilo que é ativamente residual – pela reinterpretação, diluição, projeção e inclusão e exclusão discriminativas – que o trabalho de tradição seletiva se faz especialmente evidente. (WILLIAMS, 1979, p.126).

Resta-nos ainda dialogar com o conceito de emergente, também necessário para avançarmos na abordagem das estruturas de sentimento. Temos que para o autor:

Por “emergente” entendo, primeiro, que novos significados e valores, novas práticas, novas relações e tipos de relação estão sendo continuamente criados. Mas é excepcionalmente difícil distinguir entre os que são realmente elementos de alguma fase nova da cultura dominante (e nesse sentido “específico da espécie”) e os que lhe são substancialmente alternativos ou opostos: emergente no sentido rigoroso, e não simplesmente novo. (WILLIAMS,1979, p.126).

Neste momento, entretanto, o autor chama a atenção para as relações inexoráveis entre os conceitos de residual e emergente com a conceituação do dominante, que necessitam ser consideradas na dinâmica dos processos culturais:

Como estamos sempre considerando relações dentro de processo cultural, as definições do emergente, bem como do residual, só podem ser feitas em relação com um sentido pleno do dominante. Ainda assim, a localização social do residual é sempre mais fácil de compreender, já que grande parte dele (embora não toda) se relaciona com formações sociais anteriores e fases do processo cultural, nas quais certos significados e valores reais foram gerados. Na subsequente omissão de uma determinada fase de uma cultura dominante há então um retorno aos significados e valores criados nas sociedades e nas situações reais do passado, e que ainda parecem ter significação, porque representam áreas da experiência, aspiração e realização humanas que a cultura dominante negligencia, subvaloriza, opõe, reprime ou nem mesmo pode reconhecer. (WILLIAMS,1979, p.126).

Porém, se para a relação entre o dominante e o residual a questão se põe nos termos anteriores, em que se indica que a “localização social

do residual é sempre mais fácil de compreender” devido ao fato de que a cultura residual está ligada a outros momentos de geração de significados e valores, que se vinculam a arranjos sociais estabelecidos em períodos históricos progressos do processo de produção da cultura, há que se considerar novos elementos quando se trata do emergente. Williams (1979, p.127) explana sobre o conceito de emergente tomando-o como sinônimo de “aparecimento” e referindo-se, inicialmente, à estrutura de classes dentro da organização social conforme a teoria marxista: assim, a estruturação das sociedades reais comporta uma base social de onde podem emergir fatores do processo cultural contrários ou divergentes em relação ao dominante. Por exemplo, assistimos na história o aparecimento de componentes de uma nova formação cultural como o surgimento de uma nova consciência de classe e da classe operária, embora isso não tenha ocorrido de modo semelhante em diferentes contextos, mas comportando práticas desiguais e incompletas. As dinâmicas do emergente enfrentam problemas como a oposição à sua incorporação e condicionantes que as atrelam ao passado, o que pode gerar limitações. Williams (1979, p.127) pondera que as dinâmicas de aparecimento e incorporação enfrentam a reação da cultura dominante, citando como exemplo o enfrentamento daquelas emergências protagonizadas por sindicatos e partidos operários, que são alternativos e se opõem às classes dominantes:

O processo de aparecimento, nessas condições, é então um movimento constantemente repetido, e sempre renovável, para além de uma fase de incorporação prática: habitualmente tornada muito mais difícil pelo fato de que grande parte da incorporação parece um reconhecimento, uma admissão e, assim, uma forma de aceitação. (WILLIAMS, 1979, p.126).

Williams chama ainda a atenção para a possibilidade de confusão entre o “localmente residual”, que pode ser um modo de resistir à incorporação à cultura dominante, e o “geralmente emergente”, pois o processo de aparecimento cultural é complexo. E acrescenta um alerta sobre a dificuldade de “reconhecer” o aparecimento, já que podemos identificar evidências práticas a seu respeito, mas teoricamente nos confrontamos com o fato de que não se trata apenas de compreender fatos significativos que ocorrem “contra” ou “fora” do modo dominante, uma

vez que o esgotamento das práticas, energias e intenções humanas não se dá em um modo de produção particular.

O que temos realmente de dizer, como uma maneira de definir os elementos importantes tanto do residual como do emergente, e como um meio de compreender o caráter do dominante, é que nenhum modo de produção e, portanto, nenhuma ordem social dominante, nunca na realidade, inclui ou esgota toda a prática humana, toda a energia humana e toda a intenção humana. (WILLIAMS, 1979, p.128).

O problema fica posto em termos de como os modos de dominação agem seletivamente, e também de modo excludente, sobre as práticas humanas, com o objetivo de incorporá-las. Mas atentemos ao fato de que tanto o residual como o emergente criam resistências. Ou seja, as culturas residuais e emergentes buscam preservar suas experiências, práticas e significados, o que pode levar a modificações na ordem social a despeito dos modos como a cultura dominante busca se apossar daquilo que pretende manter como vigente no meio social. Nos termos de Williams (1979, p.128), pondo em jogo o conjunto de práticas e experiências humanas diante dos processos de exclusão e repressão que nutrem o objetivo de incorporação pela cultura dominante:

Há sempre, embora em graus variados, consciência prática, relações específicas, habilitações especiais, percepções específicas, que são inquestionavelmente sociais, e que uma ordem social especificamente dominante negligencia, exclui, reprime ou simplesmente deixa de reconhecer. Uma característica distintiva e comparativa de qualquer ordem social dominante é até que ponto chega a toda gama de práticas e experiências, numa tentativa de incorporação. (WILLIAMS, 1979, p.128).

Conforme o autor em apreço, há que se considerar a complexidade histórica dos processos que envolvem, em termos das classes sociais e das áreas humanas envolvidas, às práticas emergentes e residuais em relação às dominantes. Neste ponto da exposição teórica presente em *Marxismo e Literatura* (1979), Williams remete à exploração

do conceito de estruturas de sentimento como uma necessidade para melhor compreensão do emergente, do residual e do dominante na sua formulação teórica. Pois segundo o que afirma, entender a cultura dominante não a restringe a uma “prática imediata”, mas tem a ver com uma “emergência preliminar” ainda desarticulada.

O que importa, finalmente, no entendimento da cultura emergente, em distinção da cultura dominante e residual, é que ela não é nunca apenas uma questão de prática imediata. Na verdade, depende crucialmente de descobrir novas formas ou adaptações da forma. Repetidamente, o que temos de observar é, com efeito, uma *emergência preliminar*, atuante e pressionante, mas ainda não perfeitamente articulado, e não o aparecimento evidente que pode ser identificado com maior confiança. (WILLIAMS, 1979, p.129).

Mas o que são as estruturas de sentimento? Para apresentar tal conceito, Williams tece primeiramente uma argumentação crítica sobre os processos históricos de descrição e análise, expondo que em sua maioria tendem a remeter ao passado, onde a atividade cultural do homem é dada em termos de ações concluídas e produtos acabados, os quais são projetados na vida contemporânea. E neste movimento de transposição, acaba-se por transformar o componente histórico em formas fixas no presente, em que “[...] as relações, instituições e formações em que estamos ainda ativamente envolvidos são transformadas, por esse modo de procedimento, em todos formados, e não em processos em formação e formativos” (WILLIAMS, 1979, p.130). Para Williams, tal procedimento, se extrapolado, pode levar a novas formas de compreender a separação entre o social e o pessoal, que irão determinar a superação do estabelecimento, no agora, da existência de formas fixas explícitas idênticas àquelas do passado produzido. Oferece-nos, então, uma proposição analítica que se pauta numa distinção entre social e pessoal, que antagoniza passado e presente, simultaneamente opondo o que é fixo e o que se move:

Se o social é sempre passado, no sentido de que é sempre formado, temos na verdade de encontrar outros termos para a experiência inegável do presente: não só o presente temporal, a realização deste instante, mas o presente específico de ser, o

inalienavelmente físico, dentro do que podemos realmente discernir e reconhecer instituições, formações, posições, mas nem sempre como produtos fixos, definidores. E então, se o social é fixo e explícito – as relações, instituições, formações, posições conhecidas – tudo o que está presente e se move, tudo o que escapa ou parece escapar ao fixo, explícito e conhecido, e compreendido e definido como o pessoal: este, aqui, agora, vivo, ativo, “subjetivo”. (WILLIAMS, 1979, p.130).

Aprofunda-se a argumentação que distingue o passado do presente, mas agora em termos de caracterização do pensamento. Neste ponto, o fulcro está na afirmação de que aquilo que atualmente reconhecemos como pensamento é diferente daquilo que no passado se descrevia como tal; e por isso, somos levados a contrapor ao conceito hodierno de pensamento “[...]termos mais ativos, mais flexíveis, menos singulares – consciência, experiência, sentimento – e então observamos até mesmo estes serem atraídos para formas fixas, finitas, em distanciamento”, o que é relevante especialmente para as obras de arte e a literatura, que buscamos analisar como “presentes” por meio de “leituras” ativas, uma vez que “E é também o fato de que a feitura da arte nunca está, em si, no tempo passado. É sempre um processo formativo, com um presente específico” (WILLIAMS, 1979, p.131).

Neste momento o ideário de Raymond Williams é conectado com os diversos modos com que os processos da realidade têm sido afirmados e localizados em diferentes momentos na história; as “atualidades” correspondentes a cada momento, mesmo que específicas, acabam sendo “vividas todo o tempo”, expressas em dualidades distintivas quanto à sua natureza e à relação com perspectivas ideológicas:

Mas são com frequência afirmadas como as próprias formas, em contraposição a outras formas conhecidas: o subjetivo, em distinção do objetivo; a experiência, em oposição à crença; o sentimento, em oposição ao pensamento; o imediato, em oposição ao geral; o pessoal, em oposição ao social. O poder inegável dos dois grandes sistemas ideológicos modernos – o “estético” e o “psicológico” é, por ironia, sistematicamente derivado desses sentidos de situação e processo, onde a experiência, o sentimento imediato, e a

subjetividade e a personalidade são generalizados e resumidos novamente. Contra essas formas “pessoais”, **os sistemas ideológicos de generalidade social fixa, de produtos categóricos, de formações absolutas, são relativamente impotentes, dentro de sua dimensão específica.** (WILLIAMS, 1979, p.131, grifos nossos).

Da citação anterior se depreendem críticas de Williams ao caráter “fixo” do social, atribuído por Marx e ratificado por alguns marxistas. Quanto a isso, critica o atrelamento ao passado e a fixidez, complementando:

Não obstante, é a redução do social a formas fixas que continua sendo o erro básico. Marx o disse, com frequência, e certos marxistas o citam, de maneira fixa, antes de voltarem às formas fixas. O erro, como ocorre com frequência, está em tomar os termos de análise como termos de substância. Falamos, assim, de uma visão de mundo ou de uma ideologia predominante, ou de uma perspectiva de classe, com frequência como evidências adequadas, mas nessa inclinação regular para um tempo verbal de passado e uma forma fixa, supomos, ou mesmo nem sabemos que temos de supor, que elas existem e são vividas de forma específica e definitiva, em formas singulares e em desenvolvimento. (WILLIAMS, 1979, p.131).

De modo a nos conduzir à conceituação de estruturas de sentimento, Williams (1979), focaliza o que denomina de “formas sociais”, que podem ser compreendidas como perspectivas analíticas e de categorização social, defendendo que devido à sua complexidade não devem ser tratadas de modo reducionista, pois isso implicaria prejuízo da análise social na medida em que as complexidades conhecidas são convertidas em formas fixas. Propõe então que as formas sociais sejam admitidas para “[...] significação imediata e atual do ser”, e que aspectos como a “imaginação humana”, a “psique” e o “inconsciente” (este com “funções” no plano artístico, mitológico e onírico) sejam desenvolvidos e considerados ao lado de “condições sociais específicas” (WILLIAMS, 1979, p.132). E complementa o raciocínio acrescentando que esta postura diante das relações em sociedade permite o diálogo com as formações,

tradições e instituições humanas, envolvendo as crenças, a educação, os sistemas explicativos e argumentativos, a consciência social e prática, gerando um tensionamento entre o ato de interpretar e a experiência. Conforme Williams:

As formas sociais são, evidentemente, mais reconhecíveis quando são articuladas e explícitas. Vimos isso desde as instituições até as formações e tradições. Podemos vê-lo novamente desde os sistemas dominantes de crenças e educação até os influentes sistemas de explicação e argumentação. Todos eles têm presença efetiva. Muitos são formados e deliberados, e alguns, fixos. Mas, quando todos foram identificados, não formam um inventário total nem mesmo da consciência social quando são vividos, ativamente, em relações reais, e, além do mais, em relações que são mais de trocas sistemáticas entre unidades fixas. Na verdade, exatamente porque toda consciência é social, seus processos ocorrem não só entre, mas também dentro, da relação e do relacionado. **E essa consciência prática é sempre mais do que um tratamento de formas e unidades fixas.** Há uma tensão freqüente entre a interpretação recebida e a experiência prática. (WILLIAMS, 1979, p.132, grifos nossos).

A importância da “consciência prática”, dentro desta elaboração teórica, está no fato de que estabelecerá conexão com o “sentimento” e o “pensamento”. Uma vez que, para Williams, a consciência prática é, geralmente, diferente da “consciência oficial”, o que além de admitir uma liberdade relativa, conecta-se com o efetivamente vivido:

A consciência prática é aquilo que está sendo realmente vivido, e não apenas aquilo que acreditamos estar sendo vivido. Não obstante, a alternativa real as formas fixas recebidas e produzidas não é o silêncio: não a ausência, o inconsciente, que a cultura burguesa mitificou. É um tipo de sentimento e pensamento que é realmente social e material, mas em fases embrionárias, antes de se tornar uma troca plenamente articulada e definida. Suas relações com o que já está articulado e definido são, então,

excepcionalmente complexas. (WILLIAMS, 1979, p.133).

Williams exemplifica, vinculadamente ao teor da citação acima, que na história de uma língua se pode observar tal processo, porque:

Apesar de continuidades substanciais, e em certos níveis decisivas, em gramática e vocabulário, nenhuma geração fala exatamente a mesma língua de seus antecessores. A diferença pode ser definida em termos de acréscimos, eliminações e modificações, que, porém não constituem as únicas modificações. O que realmente se modifica é alguma coisa bastante geral, numa ampla gama, e a descrição que com frequência melhor se aplica a essa transformação é o termo literário “estilo”. É uma modificação geral, e não uma série de escolhas deliberadas, e não obstante se podem fazer escolhas nela, bem como se podem escolher efeitos. (WILLIAMS, 1979, p.133).

Nesse momento, alarga-se a recepção e compreensão do leitor, levando-o a aproximar-se ainda mais do conceito de estruturas de sentimento. Para tanto, a argumentação investe na direção de conjugar a perspectiva histórica de análise para as particularidades de relações e experiências sociais. E por fim, delimitamos as estruturas de sentimento de “amor à terra” entre os imigrantes poloneses no Brasil, desde a sua chegada até os dias de hoje.

No recorte histórico brasileiro (1910-1961), buscamos caracterizar o sentimento do “amor à terra” pela perspectiva **dominante**, período em que a escola rural se consolidou no Brasil para a fixação do homem no campo por meio de sentimentos de afeto à terra. Assim, nomeamos o Decreto n.º 8319, de 1910, que inaugurou o ensino agrícola no Brasil. Como cultura dominante, se consolidou durante a “Era Vargas” no movimento promovido por alguns intelectuais da educação, chamado de “Ruralismo Pedagógico” cumprindo uma função primorosa e conhecida entre os estudiosos da educação rural, seja pelas tarefas práticas ou pela valorização do ser humano:

O Ruralismo Pedagógico do Estado Novo era pragmático em mais de um sentido: primeiro, porque construiu a ideia de uma escola voltada para

as tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das populações pobres do campo; segundo, porque reescreveria a noção de valorização do ser humano, de desenvolvimento da natureza humana, pretendendo que se acreditasse que menos valia mais, em um discurso ideológico bastante aceito e legitimado, referido, isto sim, aos sistemas dos grupos sociais hegemônicos. (PRADO, 1995, p. 14).

Neste período, as ideias educacionais no Brasil, estavam sendo influenciadas pelas concepções pedagógicas da Escola Nova, onde por meio do *Manifesto dos Pioneiros*⁴⁵ o pragmatismo na educação soava como uma novidade às políticas educacionais. Ideias de uma pedagogia humanista encontradas nos escritos de Montessori, Freinet, Fröbel, Dewey entre outros, envaideciam as práticas pedagógicas no Brasil, com saídas de campo para visitar o cafezal e após o retorno, a realização do registro no caderno da realidade, da vida ou de campo. Em 1946 passamos pelo Decreto Lei 9613, conhecido como Lei Orgânica do Ensino agrícola, que visava sobretudo à preparação de profissionais técnicos para a agricultura, até a instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61 do dia 20 de dezembro de 1961 assinada pelo presidente João Goulart, que nada mencionou sobre a educação rural no país (LEITE, 1999). Assim, tomamos este silenciamento para concluir o período dominante do sentimento de “amor à terra” no Brasil.

⁴⁵ O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acessado em 9 de fev. de 2016.

Vale destacar que na “Era Vargas” foi consolidado aquilo que melhor expressou o “amor à terra” por meio do Ruralismo Pedagógico⁴⁶. Um sentimento que não fica explícito como uma ideologia, mas se expressa nas questões culturais e sociais que permeiam a escola, onde identificamos pelos conteúdos, metodologia e concepções dos intelectuais da educação, a estrutura de sentimento no seu estágio dominante, indicado por um domínio específico num processo cultural historicamente situado. O período também foi marcado por uma medida de regulação dos imigrantes, imposta por Vargas, que chegavam com resíduos culturais para amar *Brendzylia*. Amar o exótico, que as terras da América e especialmente do Brasil propiciavam, foi de certo modo interrompido pelo Decreto-Lei nº 406 de 4 de maio de 1938, que dispôs sobre a entrada e regulação de estrangeiros no território nacional. Enfim, foi uma era marcada pela retração da imigração e pela imposição de um espírito nacionalista, que exaltava as riquezas naturais e espirituais da pátria brasileira (PEREIRA, 2011).

O que vem após 1961, destacamos como um período **emergente** do sentimento de “amor à terra”, que passando pelo residual e dominante, se reelabora em novos significados, valores, práticas e relações com a terra reconhecidos entre os descendentes de poloneses no Brasil. São relações que emergem do estágio residual e dominante de afeto pela terra, mas com experiências, aspirações e realizações humanas que ainda não foram reconhecidas durante o estágio dominante e por isso se configuram em novas afinidades.

O período **residual** foi formado no passado, mas ainda está ativo no processo cultural. Demarcamos aqueles resíduos poloneses que os imigrantes poloneses trouxeram a partir da promulgação da Lei nº 601, conhecida como “Lei das Terras”, que a partir de 1850 despertou uma *gorączka* (febre) nos camponeses europeus, uma vez que traziam resquícios da sua cultura ao desembarcar no Brasil. Identificamos esses resquícios como livros de poesia, cânticos religiosos, almanaques, além do folclore, da comida, da língua e de tantos outros elementos que ainda hoje caracterizam a cultura étnica dos descendentes de poloneses, que inclui elementos do passado, mas que são variáveis no processo cultural contemporâneo (WILLIAMS, 1979).

⁴⁶ Segundo dados de Carneiro Leão (1917; 1939), o país precisava se desenvolver e com a instalação das primeiras indústrias, a migração campo-cidade era uma ameaça, portanto a proposta do Ruralismo Pedagógico foi relevante neste período.

Para os estudiosos de Raymond Williams no Brasil, como Cevasco (2001) e Duarte (2013), a estrutura de sentimento permite a elocução, a enunciação, dentro de um universo compartilhado de expectativas e necessidades. O sentimento de uma época e de um lugar remete à noção de tradição seletiva de determinada ambiência social, definida como algo digno de ser perpetuado por motivos como: relações de poder político, disponibilidade econômica e visibilidade cultural, mas também a clivagem ideológica com determinadas orientações intelectuais que se fixam na cultura e definem o limite da circulação de ideias opostas ou contrárias no seu tempo. Sarlo (2005, p. 89) acentuou que “Williams, na Argentina, era um desvio para fora da ideologia francesa”. Em relação ao autor, importa informar que ele nasceu numa aldeia ao pé de *Black Mountains*, na divisa de Wales, “onde os prados são de um verde vivo que contrasta com o vermelho da terra arada e as árvores mais próximas da minha janela são carvalhos e azevinhas” (WILLIAMS, 2011, p. 14). Sarlo identificou no pesquisador a possibilidade de reconstrução do passado com a probabilidade de captar o sentido e os modos de vida em determinado período, a fim de demonstrar como eles se combinam numa maneira de pensar e de viver.

Williams tinha decidido recuperar um sentido do efetivamente vivido que se apresenta ao mesmo tempo como o resistente e o obscuro que a reconstrução não pode abandonar sem renunciar a sua potencialidade explicativa, perdendo, com isso, a dimensão concreta da experiência do passado. [...] Verdadeira trama do vivido no passado ou instrumento do surgimento do novo que ainda não se impôs de todo, a **estrutura de sentimento** é uma noção quase tão inapreensível quanto o que busca definir-se por intermédio dela. (SARLO, 2005. p. 90, grifo nosso).

Segundo Sarlo, esse é um conceito-chave do autor, que lhe custou caro por causa da complexidade de questões que denota, das situações de sua aplicabilidade e da apropriação que muitos estudiosos fazem e tentam transpor para as mais diversas situações que a questão dos sentimentos pode despertar. Em entrevista concedida a Perry Anderson e mais dois colegas da *New Left Review*, publicada na obra “A política e as letras”, Williams (2013, p. 153) disse que “o conceito foi desenvolvido, inicialmente, a partir da evidência de articulações reais disponíveis em

textos e obras que puder ler. [...] Eu gostaria hoje de usar o conceito de forma bastante diversa entre as classes”.

Quando foi perguntado sobre como desenvolveu o conceito, o autor se ateve em discriminar a questão, salientando que o usou pela primeira vez ao verificar que, no estudo de um período, é possível reconstruir a vida material, a organização social e as ideias dominantes que identificava, principalmente nas obras literárias — não como uma estrutura de pensamento, mas de sentimento determinado por um padrão de impulsos, inibições e tons. Aqui percebemos que os parâmetros teóricos de conceituação se unem para definir as estruturas de sentimento, conjugando elementos como visão de mundo, crenças, significados e valores vividos e sentidos de modo ativo, num conjunto de relações que podem variar historicamente e que se vinculam com mecanismos de interpretação e seleção e com as experiências:

Tais modificações podem ser definidas como modificações nas *estruturas de sentimento*. O termo é difícil, mas “sentimento” é de “visão de mundo” ou “ideologia”. Não que tenhamos apenas de ultrapassar crenças mantidas de maneira formal e sistemática, embora tenhamos sempre de levá-las em conta, **mas que estamos interessados em significados e valores tal como são vividos e sentidos ativamente e as relações entre eles e as crenças formais ou sistemáticas são, na prática, variáveis (inclusive historicamente variáveis), em relação a vários aspectos, que vão do assentimento formal com dissentimento privado até a interação, mas nuançada entre crenças interpretadas e selecionadas, e experiências vividas e justificadas.** (WILLIAMS, 1979, p.134, grifos nossos).

Todavia, Williams ainda acrescenta que uma definição correlata e válida para estruturas de sentimento seria “estruturas de experiências”, que permite conceber na carga semântica as componentes experiência social, consciência, pensamento e continuidade:

[...] num certo sentido, a melhor palavra, a mais ampla, mas com a dificuldade de que um dos seus sentidos tem o tempo verbal do passado que é o obstáculo mais importante ao reconhecimento da área da experiência social que está sendo definida.

Falamos de elementos característicos do impulso, contenção e tom; elementos especificamente afetivos da consciência e das relações, e não de sentimento em contraposição ao pensamento, mas de pensamento tal como sentido e de sentimento tal como pensado: a consciência prática de um tipo presente, numa continuidade viva e inter-relacionada. (WILLIAMS, 1979, p.134, grifos nossos).

A presença do termo estrutura é também explicitada, mas de modo que noções como relações internas, de processo e hierarquização sejam consideradas. Para Sarlo, “a estrutura de sentimento é um *compositum* em que os tons, matizes, os desejos e as restrições são tão importantes quanto as ideias ou as convenções estabelecidas” (2005, p. 91) e complementa que, “na medida em que ela capta os tons de uma época, permite ver o que há de comum entre discursos e práticas cujos materiais são diferentes. O que impregna um período, para além das diferenças sociais, se inscreveria no campo recoberto por essa noção” (SARLO, 2005, p. 91).

Além disso, levando em conta a perspectiva de que, enquanto estruturas, podem sofrer incorporação a instituições e formações, o que, segundo Williams, implica a formação inicial de uma nova estrutura de sentimento “no verdadeiro presente social”:

Estamos então definindo esses elementos como uma “estrutura”: como uma série, com relações internas específicas, ao mesmo tempo engrenadas e em tensão. Não obstante, estamos também definindo uma experiência social que está ainda *em processo*, com frequência ainda não reconhecida como social, mas como privada, idiossincrática, e mesmo isoladora, mas que na análise (e raramente de outro modo) tem suas características emergentes, relacionadoras e dominantes, e na verdade suas hierarquias específicas. Essas são, com frequência, mais reconhecíveis numa fase posterior, quando foram (como ocorre muitas vezes) formalizadas, classificadas e em muitos casos incorporadas às instituições e formações. (WILLIAMS, 1979, p.134).

Adiante, o autor faz uma consideração de ordem metodológica, mediante a qual deixa claro que as relações em torno do conceito de estruturas de sentimento estão suportadas por uma teoria cultural. Uma estrutura de sentimento é uma “hipótese cultural”, que tem relevância especialmente para a literatura e a arte. Sendo assim, é

[...] derivada na prática de tentativas de compreender esses elementos e suas ligações, numa geração ou período, e que deve sempre retornar, interativamente, a essa evidência. É inicialmente menos simples do que as hipóteses mais formalmente estruturadas do social, mas é mais adequada a gama prática da evidência cultural: historicamente certa, mas ainda mais (e é o que tem maior importância) em nosso atual processo cultural. (WILLIAMS, 1979, p. 135, grifos nossos).

Para finalizar esta abordagem da conceituação de estruturas de sentimento, conforme Raymond Williams, trazemos à tona o fato de que a metodologia de pesquisa utilizada nesta tese em parte se apoia num *corpus* literário composto por escritos pedagógicos sobre a educação no meio rural. Assim, adotamos como referencial histórico-analítico o conceito de estruturas de sentimento, uma vez que os escritos sobre educação, especificamente, fornecem indícios de uma estrutura de pensamento sobre a educação rural no Brasil. Mesmo para Williams (1979, p.135, grifos nossos):

A ideia de uma estrutura de sentimento pode estar especificamente relacionada com a evidência de formas e convenções – figuras semânticas – que, na arte e literatura, estão com frequência entre os primeiros indícios de que essa nova estrutura se está formando. [...] mas com uma questão de teoria cultural, está é uma maneira de definir formas e convenções na arte e literatura como elementos inalienáveis do processo material social – não pela derivação de outras formas e pré-formas sociais, mas como formação social de um tipo específico que pode, por sua vez, ser considerada como a articulação (com frequência, a única articulação plenamente existente) de estruturas de

sentimento que como processos vivos, são experimentadas de forma muito mais ampla.

Arriscamo-nos ainda a discorrer sobre a perspectiva de aplicabilidade, enquanto hipótese cultural, das estruturas de sentimento à pesquisa de cunho histórico que nos propomos. Para tanto, dialogamos com o referencial de Williams tendo por base suas ponderações sobre as possibilidades e limites do tratamento aplicado à arte, que buscaremos ampliar ao longo da aplicação metodológica específica contida nesta tese.

Neste sentido, Williams (1979, p. 136) acrescenta que “As estruturas de sentimento podem ser definidas como experiências sociais *em solução*, distintas de outras formações semânticas sociais que foram *precipitadas* e existem de forma mais evidente e imediata.” Mais adiante, explica, com base no exemplo da arte, que nem sempre o aspecto cultural em foco se relaciona com uma contemporânea estrutura de sentimentos. No caso específico da arte, a relação entre as culturas dominantes, residuais e emergentes encaminha o analista para uma solução vinculada a estruturas de sentimento, desde que situadas na temporalidade e nos percursos geracionais:

As formações efetivas da maior parte da arte presente se relacionam com formações sociais já manifestas, dominantes ou residuais, sendo principalmente com as formações emergentes (embora com frequência na forma de modificações e perturbações nas velhas formas) que a estrutura de sentimento, *como solução*, se relaciona. Mas essa solução específica não é nunca um mero fluxo. É uma formação estrutura (sic) que, por estar na margem mesma da disponibilidade semântica, tem muitas das características de uma pré-formação, até que as articulações específicas – novas figuras semânticas – são descobertas na prática material – por vezes de formas relativamente isoladas, que só mais tarde são vistas como parte de uma geração (com frequência, de uma minoria) significativa, e que por sua vez em muitos casos tem ligação substancial com seus antecessores. (WILLIAMS, 1979, p.136).

Acrescenta, ainda, que a estrutura de sentimento: “É, assim, uma estrutura específica de elos particulares, ênfases e supressões particulares e, em suas formas mais reconhecíveis, de profundos pontos de partida e

conclusões particulares” (WILLIAMS, 1979, p.136). Alavancados por tais afirmações e pelos aspectos teóricos e metodológicos que evocam, caminharemos ao longo desta investigação, perscrutando pelos “elos particulares”, “ênfases e supressões”, “pontos de partida e conclusões particulares”, relacionados à hipótese cultural que levantamos, por meio da qual denominamos o “amor à terra” como uma estrutura de sentimento, gerada no contexto histórico de formações sociais do meio rural e que considera, principalmente, a contribuição da escola no processo.

No entanto, buscamos averiguar com mais afinco os elementos que podem estar compondo uma estrutura de sentimento no pensamento de Antônio Carneiro Leão quando trata especificamente dos problemas da sociedade rural, bem como as soluções que propõe por meio das instituições escolares ao levar a situação do sertão brasileiro a Sorbonne. De acordo com o intelectual da educação brasileira, as escolas precisam se expandir pelo sertão para além do uma educação elementar, tratar dos problemas que se mostram mais visíveis ao identificar as condições de vida do homem do campo como higienização, alimentação, condições de saúde, ajardinamento das moradias, alcoolismo e demais doenças que acometem a força física, justamente daqueles que precisam mais despende do esforço físico no dia a dia da lavoura, como veremos no capítulo a seguir.

3. A EDUCAÇÃO CONFORME O PENSAMENTO DE ANTÔNIO CARNEIRO LEÃO: DO SERTÃO À SORBONNE

“A atitude do homem de estado brasileiro não pode ser a do plantador de couves, mas de semeador de carvalhos”

(Carneiro Leão, 1939)

Antônio Carneiro Leão foi talvez, dos brasileiros do nosso tempo, aquele que viu os seus livros, as suas obras, traduzidas em inglês e isso teria determinado que chamasse a atenção não só do Brasil; mas, sobretudo, ele passou a ser conhecido nos meios universitários norte-americanos e agora, traduzido em francês, tem também certo prestígio nos meios universitários franceses. [...] A verdade é que ele tinha um grande nome na Argentina, nos meios culturais franceses e norte-americanos. É, assim, compreensível que, com o falecimento de Dewey, tendo então o presidente do Instituto de França pensado em dar-lhe um substituto na área da América, o nome de Carneiro Leão se impusesse a esta escolha. Ele, aliás, tinha desse fato um envaidecimento muito natural e compreensível, porque é uma honra extraordinária que alguém, num instituto como aquele, veja o seu nome colocado no mesmo nível de John Dewey (ATHAYDE, 1966 apud NISKIER, 2001, p. 18-19).

Começamos este capítulo com o discurso de adeus a Antônio de Arruda Carneiro Leão, proferido pelo presidente da Academia Brasileira de Letras, Austregésilo de Athayde, em 3 de novembro de 1966, após a morte daquele que foi sucessor de John Dewey no Instituto da França, ocorrida em 30 de outubro de 1966. Como podemos observar, Carneiro Leão foi um distinto educador brasileiro que levou para fora do seu país um panorama da realidade social brasileira, tornando-se conhecido nos meios universitários e culturais franceses e norte-americanos. Ele, que expressou, em suas obras, as influências dessas duas vertentes pedagógicas, especialmente a estadunidense e a francesa, traçou um plano de desenvolvimento social e econômico para o país no qual a educação rural teria como função social aflorar o amor pela terra.

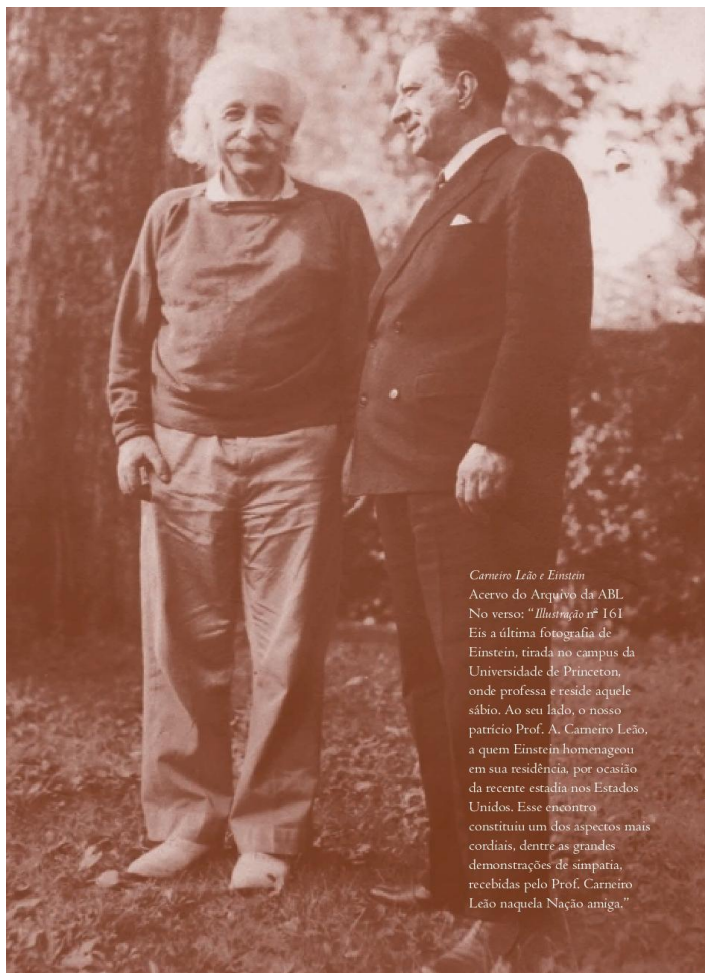
Carneiro Leão dialogou com a sociedade rural por meio das ideias e práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas em outros países que também apostavam no desenvolvimento do meio rural, como Estados Unidos, México e Chile. Preocupado em consolidar uma nacionalidade brasileira, o educador viu, nas práticas pedagógicas estadunidenses, elementos importantes que deveriam ser adotados no Brasil, inclusive para superar uma questão social: a educação dual. Orientado pelas ideias de modernização e expansão escolar nas primeiras décadas do século XX, Carneiro Leão problematizou a experiência de várias escolas agrícolas, principalmente no estado de São Paulo, mas sem perder a perspectiva de um projeto nacional de educação rural. O educador mostrou sua inquietação diante dos problemas sociais do meio rural que encontrava nas suas viagens pelo sertão e por isso ressaltou, em suas produções teóricas, a importância da formação de professores para as escolas rurais com disciplinas que contemplassem essa realidade social, como uma sociologia rural e uma psicologia experimental, da construção de escolas nas áreas mais distantes do litoral brasileiro, da ampliação de redes de comunicação e transporte, como rádio, cinema e transporte escolar, além de práticas pedagógicas voltadas à realidade do aluno.

3.1 A vida de Carneiro Leão em meio à realidade da sociedade rural

Antônio Carneiro Leão nasceu na cidade de Recife em 1887, onde se formou bacharel em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito do Recife em 1911. Em seguida foi professor universitário, ministrando a disciplina de filosofia na Faculdade do Recife. Em 1914 se mudou para o Rio de Janeiro e continuou trabalhando na área educacional, tendo sido nomeado diretor geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro, exercendo o cargo de 1922 a 1926. Envolvido com a campanha para a educação popular, retornou para Recife onde empreendeu, em 1928, a reforma educacional de Pernambuco que levou o seu nome. Um ano mais tarde foi designado secretário de Estado do Interior, Justiça e Educação daquele estado.

Ao ser nomeado diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais em 1934, criou e dirigiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil. Além de exercer docência na Universidade do Recife, foi professor universitário em várias instituições nacionais. Visitou e realizou conferências em universidades de países como Estados Unidos, França, Uruguai e Argentina. Foi casado com Madeleine Sathie

Augustine Manuelle, professora catedrática de língua e literatura francesa da Faculdade Nacional de Filosofia. No período entre 1945 e 1957, Carneiro Leão foi diretor (decano) da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo por isso participado com conferências em diversas instituições. A figura 8 mostra o educador brasileiro com Albert Einstein na Universidade de Princeton em Nova Jersey, Estados Unidos.



Carneiro Leão e Einstein
Acervo do Arquivo da ABL.
No verso: "Ilustração nº 161
Eis a última fotografia de
Einstein, tirada no campus da
Universidade de Princeton,
onde professa e reside aquele
sábio. Ao seu lado, o nosso
patriótico Prof. A. Carneiro Leão,
a quem Einstein homenageou
em sua residência, por ocasião
da recente estadia nos Estados
Unidos. Esse encontro
constituiu um dos aspectos mais
cordiais, dentre as grandes
demonstrações de simpatia,
recebidas pelo Prof. Carneiro
Leão naquela Nação amiga."

Figura 8 - Antônio Carneiro Leão e Albert Einstein em Nova Jersey. (s/d)

Fonte: acervo do Centro de Memória da Academia Brasileira de Letras.

Em uma das suas últimas publicações, “Panorama sociológico no Brasil” (1958), encontramos uma lista de títulos honoríficos: professor emérito da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil; doutor *honoris causa* em filosofia e letras pela Universidade de Paris; *doutor honoris causa* pela Universidade Autônoma do México; membro *honoris causa* das universidades argentinas de Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Tucuman, Cuyo, Litoral e do Instituto Argentino de Sociologia e da Sociedade Boliviana de Sociologia; presidente *honoris causa* da Conferência de Educação em Quito em 1951; vice-presidente de honra do 4º Congresso Latino-Americano de Sociologia, reunido no Chile em julho de 1957. Também foi oficial da Legião de Honra da França e da Ordem do Leão Branco da Tchecoslováquia; membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do Instituto de França, da Real Academia Espanhola, da Academia das Ciências de Lisboa e de inúmeras outras associações acadêmicas internacionais.

Ressaltamos essa apresentação para mostrar a relevância desse intelectual para a sociedade brasileira e principalmente para a educação. Lembramos que ele realizou diversas viagens pelo Brasil a fim de compreender a situação da sociedade a partir da realidade concreta do sertanejo brasileiro. Sobre o inusitado do sertão, Guimarães Rosa (1965, p. 374) escreveu: “o sertão não tem janelas nem portas. E a regra é assim: ou o senhor bendito governa o sertão, ou o sertão maldito vos governa”. Entender um mundo sem portas e janelas, à luz da psicologia experimental, foi um desafio instigante para o educador e marcou suas publicações, principalmente aquelas que ressaltam a educação popular.

Em muitas passagens de suas produções literárias, Carneiro Leão fez menção à obra de Euclides da Cunha, a quem chamou de “vanguardeiro da plêiade dos sociólogos” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 56). Apontou que o livro “Os sertões” se constituiu numa sociologia regional aplicada sobre a vida do sertanejo — a quem Sérgio Buarque de Holanda (2007) ironicamente chamou de homem cordial —, que *de per si* criou sua identidade e deu uma cara ao Brasil.

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. [...] É desgracioso, desengonçado, torto. [...] A pé, quando parado, recosta-se invariavelmente ao primeiro umbral ou parede que encontra; a cavalo, se sofria o animal para tocar duas palavras com um conhecido, cai logo sobre um dos estribos, descansando sobre a espenda da sela. Caminhando, mesmo a passo rápido, não traça trajetória retilínea

e firme. Avança celeremente, num bambalejar característico, de que parecem ser o traço geométrico os meandros das trilhas sertanejas. E se na marcha estaca pelo motivo mais vulgar, para enrolar um cigarro, bater o isqueiro, ou travar ligeiramente conversa com um amigo, cai logo — cai é o termo — de cócoras, atravessando largo tempo numa posição de equilíbrio instável, em que todo o seu corpo fica suspenso pelos dedos grandes dos pés, sentado sobre os calcanhares, com uma simplicidade a um tempo ridículo e adorável. [...] Entretanto, toda essa aparência de cansaço ilude. [...] Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormidas. O homem transfigura-se. (CUNHA, 2005, p. 113).

Foi instigado pelo interesse na vida desse homem transfigurado que Carneiro Leão iniciou sua mobilização para estudos no sentido de compreender a situação da sociedade rural, os seus problemas e a sua educação. Ele buscou entender as dificuldades enfrentadas pela população e conhecer a verdadeira realidade da sociedade fundamentada no mundo agrário. Carneiro Leão (1939, 1954, 1958) citou a obra “*A Brazilian mystic: being the life and miracles of Antonio Conselheiro*” (1920), do escritor inglês Cunninghame Graham, que descreveu o sertanejo como aquele que herdou do sangue indígena a resistência e a paciência e dos brancos a inteligência e o **amor individual** sob as **luzes iluministas**. Resistência indígena e inteligência branca traduzem o viés do olhar de Carneiro Leão por meio de um parlamentar inglês que fez fortuna como pecuarista na Argentina.

Mas Carneiro Leão não ficou somente na “terra do Sol” e dos “cangaceiros”. Também destacou, na literatura brasileira, os contos de Simões Lopes Neto e Manuelito Orneias, com os quais buscou demonstrar a bravura do homem dos pampas e a paixão pela terra fértil, além dos romances de Érico Veríssimo para falar sobre uma “região tão amplamente favorecida pelo destino que o estrangeiro, que pisa seu solo, **nele se fixa definitivamente**” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 66, grifo nosso).

A respeito da região que mais recebeu colonos imigrantes para plantar o Brasil, o autor escreveu:

Os pampas, como as demais regiões do Brasil, têm seu sortilégio. Goza-se, até à vertigem, a embriaguez do espaço, do silêncio e da solidão. Sem fadiga caminha-se léguas e léguas na imensidão atraente, na perseguição teimosa de horizontes que recuam sempre. Um pouco de melancolia paira sobre essas terras uniformes nas quais, não podendo cantar por entre as folhagens das árvores, o vento é triste, quando não se mostra bravo como o “minuano”, ou selvagem como o “siroco” do deserto, que desmonta inteiramente as frágeis arquiteturas das dunas. Mas que pode o vento dos pampas sobre os eivais infinitos que se curvam tão docemente à sua passagem? (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 66).

Nos quase dez anos seguintes à sua formação em ciências jurídicas e sociais, Carneiro Leão fez incursões pelo sertão, envolvendo-se com as questões sociais e políticas brasileiras, dentre as quais a educação popular⁴⁷ ocupou lugar de destaque e motivou a produção do livro “O Brazil e a educação popular” (1917), no qual ele asseverou:

O Brazil precisa se convencer de que não são conchavos políticos nem regimes, não será o parlamentarismo nem a revisão constitucional nem nada disto que lhe dará a segurança futura, mas o trabalho, a iniciativa, a energia aplicada e perseverante. [...] Que se convençam todos de que para a grandeza de um povo a educação paira acima de partidos, de políticos e até de instituições. (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 34).

Antes de qualquer pensar, existe o dispêndio de energia física para o Brasil crescer, e o autor fez a mesma aposta que António Sérgio fez em Portugal: quando o trabalho puder ser interligado com a escola, melhores serão os resultados. À medida que o educador foi apreendendo a dinâmica da vida na sociedade rural, foi vislumbrando na educação a solução para a disparidade no sertão. O viajante identificou no litoral um amontoado de pessoas formando as principais cidades do Brasil e, quanto

⁴⁷ O autor chamava a atenção para a educação popular como aquela destinada aos menos afortunados, custeada pelo governo e realizada nas escolas de primeiras letras (CARNEIRO LEÃO, 1917).

mais se distanciava desse espaço em direção ao sertão, observava a densidade populacional diminuindo e a desigualdade aumentando: “No decênio de 1910-1920, o Brasil cresceu 14,9% sobre a população global. A população urbana cresceu, neste período 18,8% sobre o total anterior, ao passo que a população rural apenas de 3,2%” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 36). As disparidades na distribuição da população brasileira foram ilustradas por Fernando de Azevedo em “A cultura brasileira” (1944), como podemos ver na figura 9:

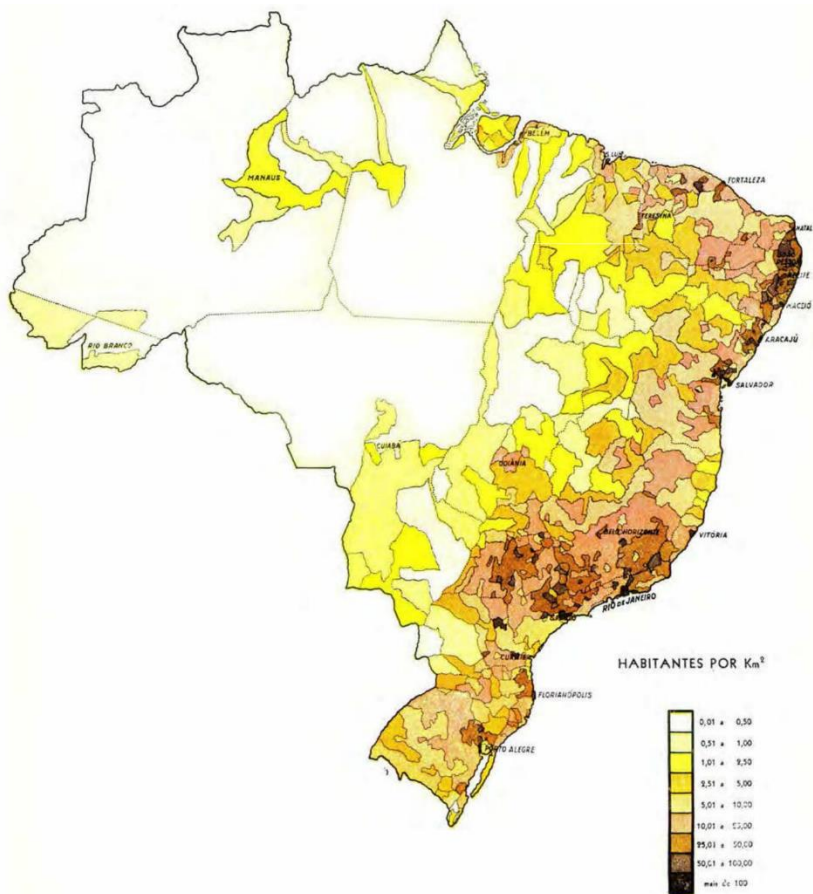


Figura 9 - Mapa da densidade da população, por município, em setembro de 1940.

Fonte: Azevedo (1944, p. 132)

A preocupação com o aumento populacional das cidades situadas no litoral foi apontada por Carneiro Leão desde a segunda década do século XX, quando fez essa verificação *in loco*. Diante de tal constatação, ele viu na educação a possibilidade de melhorar e tornar atrativa a vida no sertão com vistas a manter a perspectiva positivista de ordem e progresso numa sociedade que precisava civilizar o povo na perspectiva de Durkheim (1955), segundo a qual a escola deveria preparar o povo para viver em sociedade para a consolidação de uma unidade nacional. Com o auxílio de Hobsbawm (1990), entendemos que os adeptos da ideia liberal de nação acreditavam que a razão conduziria a humanidade a superar as diferenças culturais para formar uma única pátria. Assim, as diferenças entre os povos precisariam ser suplantadas para a formação de um Estado-Nação. Esse entendimento, iluminado pelo liberalismo desde as revoluções burguesas, ajuda a compreender a preocupação que Carneiro Leão manifestou em todas as suas obras com referência à construção de uma nacionalidade única. Segundo Hobsbawm (1990, p. 159), “se houve um momento em que o ‘princípio de nacionalidade’ do século XIX triunfou, esse momento foi o final da Primeira Guerra Mundial, mesmo que isso não fosse nem previsível nem intencional por parte dos futuros vencedores”.

Enquanto aprofundava seus estudos no campo da educação, Carneiro Leão encontrou na sociologia da Escola de Chicago uma possibilidade de corrigir os problemas da sociedade por meio de um magistério apropriado, que fosse conhecedor da realidade brasileira, e foi assim que inaugurou uma sociologia adequada para o sertão brasileiro. Para o autor, “uma vez que a Sociologia é o estudo dos fatos sociais, orientado nos princípios e nos métodos que permitem explicá-los e utilizá-los para compreender e conduzir a vida em sociedade, disciplina alguma será mais necessária à formação da juventude da hora atual” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 17).

Preocupado em formar professores que fossem capacitados para a aplicação do método sociológico, Carneiro Leão procurou organizar algumas questões que julgava serem importantes e elaborou um conjunto de lições, lançado pela primeira vez em 1940 com o título “Fundamentos de sociologia”. Para o autor, era essencial apresentar aos futuros professores uma forma adequada de tratar a sociologia e de levá-la para as instituições escolares. E a melhor forma de disseminar a importância da sociologia foi tratar da disciplina na formação de docentes que se dava no âmbito das escolas normais da época.

A sociologia educacional proporcionaria ao futuro professor conhecer a realidade educacional brasileira e daria condições de pensar

sua ação pedagógica. Para Carneiro Leão (1954), nada poderia ser mais coerente que tratar da formação daqueles que iriam formar ou educar as futuras gerações brasileiras. Realizar essa formação mediante o estudo aprofundado do berço dessas gerações, conhecendo sua realidade social, suas verdadeiras vivências, problemas e raízes, era primordial para a educação brasileira.

O educador foi um dos fundadores da sociologia no Brasil e criou a cadeira de sociologia experimental durante a reforma da educação de Pernambuco, em 1928. Conforme o autor, foi criado o vocábulo “brasilidade”, mas não foi dado conteúdo a ele. A pedido do governador de Pernambuco, ele e seu conterrâneo Gilberto Freire criaram a disciplina de sociologia para a formação de professores da Escola Normal de Pernambuco. Anos mais tarde, a cátedra de sociologia de Gilberto Freire da Universidade do Distrito Federal foi sucedida por Antônio Carneiro Leão. Para esse intelectual da educação brasileira, a sociologia era capaz de “auscultar as realidades brasileiras, de sondar a vida social, regional e nacional presente, de modo objetivo e científico” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 1). Quatorze anos mais tarde (em 1954), ao prefaciá-la a segunda edição do seu próprio livro, “Fundamentos de sociologia”, o autor apontou, como finalidade da sociologia, “auscultar as palpitações sociais no mundo contemporâneo, visando coletar dados suficientemente ricos para guiar a política” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 7). Enquanto, na primeira edição, ele acentuou a investigação para a ciência, na segunda, enfatizou-a para uma orientação política.

Para o autor, a escola de formação de professores era o melhor espaço para que a sociologia “estudasse os problemas sociais contemporâneos pelo método da **experimentação**” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 7), pois acreditava que, dessa forma, era possível organizar a educação do povo. Verificamos, nesse ponto, uma forte aproximação com as ideias de John Dewey, evidenciada no momento em que o educador brasileiro identificou, no conceito de **experiência**, o elemento necessário da educação para a sociedade e para a vida, e também quando, citando a Escola de Chicago, indicou como finalidade primeira das ciências sociais o “estudo das relações entre o **homem**, a **terra**, a **planta**, os **animais** e os **outros homens** da mesma região” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 2, grifo nosso). Entendemos que ali brotava o amor pela terra desenvolvido pelos conteúdos escolares.

Consideramos interessante aqui retomar a lição “Nossa fazenda de café” do livro didático “Meu Diário” (figura 10), de Luisa Dorfmond (1964), e destacar algumas palavras-chave contidas no texto “Rumo ao

campo”: campo, campônio, labor, terra, semente, homem e amor, e ainda o fragmento “labor que engrandece a nação”.

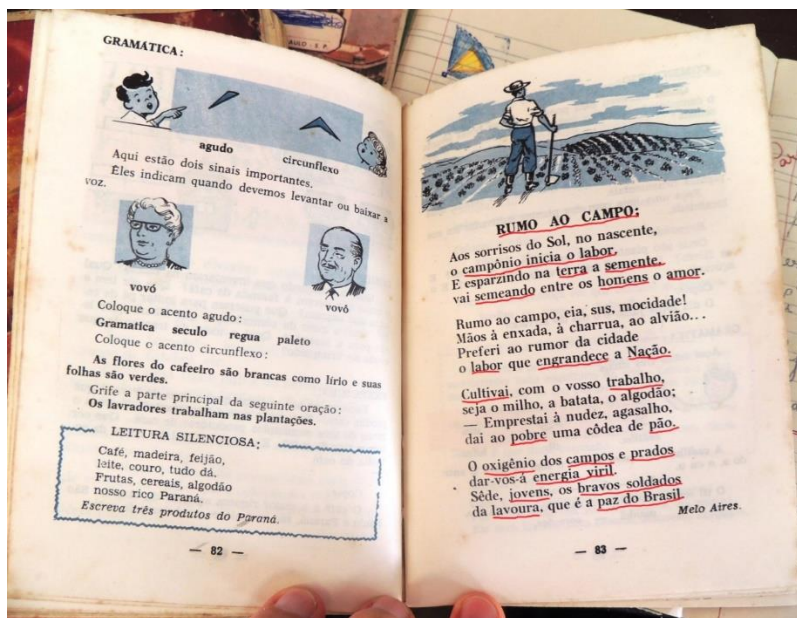


Figura 10 - Nossa Fazenda de Café - Meu Diário. V.2. 1964. (Grifos nosso)
Fonte: Acervo pessoal de Ademir Valdir dos Santos.

O heroísmo do campônio foi evidenciado em 1957 numa das aulas magistrais de Carneiro Leão na Sorbonne: “O esforço dos campônios e dos sertanejos para povoarem o campo e o sertão, contribuindo assim para a riqueza do Brasil, é verdadeiramente heroico” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 62). O educador destacou a coragem e acentuou a necessidade de escolas, considerando que o homem do campo constituía a reserva legítima da nacionalidade, mas enfrentava muitos problemas: “Um dos mais angustiosos, quanto às consequências, são as dificuldades e, muitas vezes, impossibilidade de educar os filhos. As escolas estão longe, muito longe” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 62). Percebemos que o educador fez uma denúncia sobre o precário nível de instrução escolar no país, quando disse que no Brasil as escolas ainda estavam muito longe, ou seja, o ato heroico dos sertanejos não se dava pelo grau de escolarização, mas pela bravura no processo de povoamento de áreas muitas vezes inóspitas.

Não descartamos uma visão romanceada do autor em relação ao campo, já que ele mesmo argumentava que, no domínio da ficção, o romance tem importância maior que a obra científica, a partir do entendimento de que a literatura não é uma palavra vã, mas sim “uma força com a qual devemos contar” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 62). Assim como Williams, Carneiro Leão usou o romance e a literatura para disseminar uma estrutura de sentimento: o amor pela terra. Williams (2013), ao escrever “O campo e a cidade”, buscando entender a leitura que se fazia das casas de campo na sociedade rural orgânica da Inglaterra, constatou que a literatura carregava premissas sociopolíticas explícitas. Podemos inferir, portanto, que a literatura tem uma força bastante propositiva quando se procura identificar o amor à terra como uma estrutura de sentimento capaz de expressar o pensamento do educador brasileiro, para quem “mesmo em Sociologia a beleza e a poesia têm os seus direitos” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 64).

Sobre as belezas da vida no campo, José Augusto, que abordou a política americana de educação em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1944, enfatizou que “Carneiro Leão considerou Horace Mann⁴⁸ a maior figura da história da educação norte-americana, realizando a sua construção pedagógica sobre **as bases do amor**⁴⁹ e preparando pela educação esse espírito de liberdade que faz dos Estados Unidos o modelo dos povos democráticos” (AUGUSTO, 1944, p. 342-343, grifo nosso). O artigo da revista apontou uma referência que influenciou o pensamento de Carneiro Leão e pode ser mais explorada em

⁴⁸ Horace Mann, após ser eleito para atuar como secretário da Educação de Massachusetts em 1837, promulgou uma grande reforma educacional que o deixou conhecido como “pai da escola comum”. Ele liderou o Movimento da Escola Comum, garantindo que cada criança poderia receber uma educação básica financiada por impostos locais. O educador acreditava que a escola pública era fundamental para a boa cidadania, para a participação democrática e o bem-estar social. Mann foi influente no desenvolvimento das escolas de formação de professores e as primeiras tentativas para profissionalizar o ensino. Acreditava que a qualidade das escolas rurais deveria ser elevada e que o ensino era a chave para melhorar a vida no meio rural. (BIOGRAPPHY, 2015, tradução nossa).

⁴⁹ Horace Mann pretendeu e obteve a escola comum aos filhos dos ricos ou dos pobres, a fim de apagar os preconceitos aristocráticos que separavam em estabelecimentos distintos os filhos de um mesmo povo; sustentou a necessidade da coeducação dos sexos e a tese de que o ensino deve ser dado preferentemente pelas mulheres, cujas aptidões são maiores que as dos homens para transmitir ao cérebro da criança as noções elementares de que carecem, como esboço geral da cultura. (BIOGRAPPHY, 2015, tradução nossa).

outros estudos, como o de Mirian Warde (2016), que tratou do periodismo educacional nos Estados Unidos.

A segunda edição de “Fundamentos de sociologia” (1954) é composta por 28 aulas de sociologia com indicações de tópicos para estudo e discussão e outros para pesquisas e relatórios, além de uma apresentação bibliográfica sobre cada tema para os estudantes e outra, mais aprofundada, baseada numa bibliografia estrangeira para os mestres. Essa edição inclui comentários elogiosos de 17 renomados críticos e pensadores brasileiros e estrangeiros, como o psicólogo e educador francês Henri Wallon, da Sorbonne:

Fundamentos de Sociologia orientam com maestria os estudantes brasileiros no estudo de uma sociologia precisa e objetiva, capaz de ver a um tempo os fenômenos comuns às sociedades contemporâneas e os peculiares a regiões bem determinadas. A importância desse livro há de ser grande num país como o Brasil em que as condições de vida tão diversas oferecem tantas possibilidades de transformação. (WALLON apud CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 215).

Uma sociologia que oferece possibilidades de transformação. É assim que a obra de Carneiro Leão foi compreendida por pensadores como Henri Wallon e Pitirim Sorokin, da Universidade de Harvard: “Fundamentos de Sociologia são trabalhos de fôlegos, altamente estimuladores no campo da sociologia” (SOROKIN apud CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 215). Coriolano Alberini, da Universidade de Buenos Aires, comentou: “É mister acentuar a originalidade dos pontos de vista, a **experiência tão concreta** dos assuntos tratados, o seguro método de investigação e a elegância da forma de Fundamentos de Sociologia” (ALBERINI apud CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 217). Gilberto Freire também deixou gravadas no livro as suas considerações:

‘Fundamentos de Sociologia’ é um livro moderno na sua orientação geral de técnica de indagação sociológica: ótimo na apresentação didática do material reunido, estimulante e sugestivo quanto aos problemas sociais dos nossos dias e, principalmente do nosso país, para os quais atrai a atenção do leitor em geral e do estudante de

sociologia em particular. (FREIRE apud CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 217).

Essa obra atrativa para a sociologia, aliada às produções de Gilberto Freire, tomou lugar no Brasil, especialmente na formação de professores, já que Carneiro Leão não fez uma sociologia geral, mas uma sociologia da educação. Apresentamos algumas considerações da obra para ilustrar os cenários de intelectuais que dialogavam com Carneiro Leão nesse momento. É importante informar que a primeira edição de “Fundamentos de Sociologia” (1940) coincidiu com o ano de lançamento da segunda edição de “Sociedade rural: seus problemas e sua educação” (primeira edição em 1939 e segunda em 1940) e que, entre a vasta relação de referências bibliográfica das 28 lições de “Fundamentos de sociologia”, oito delas indicam “Sociedade rural: seus problemas e sua educação”. É a obra do autor mais citada, o que não causa espanto, pois trata de conteúdos semelhantes. Ainda que Carneiro Leão tenha dedicado três capítulos em “Fundamentos de sociologia” para a sociologia urbana, foi na sociologia rural que focou sua maior atenção.

A obra que referencia a sociedade rural é composta basicamente de quatro partes que tratam da sociologia de “sertanejos e matutos”, destacadas pelo autor para a construção da unidade nacional dos territórios que começavam a se degenerar. Carneiro Leão inseriu fotografias da época que mostram a realidade do sertanejo brasileiro, a exemplo da figura 11.



Figura 11 - Casa de Fazenda na Bahia.

Fonte: Carneiro Leão, 1939.

Com as ilustrações, o autor revelou, na primeira parte da obra, questões emblemáticas como saúde e higiene, dietética alimentar, monocultura, regime de vida e de trabalho, doenças e carências vitamínicas, habitação, mobilidade e êxodo para a cidade, a “hemiplegia nacional” (sobre a política desnacionalizadora e antieconômica de embelezamento e endeusamento das capitais e cidades litorâneas) e a necessidade de civilizar o Brasil por meio da escola moderna. A educação, nesse sentido, ganhou espaço na segunda parte da obra, na qual o autor dedicou um capítulo especial à “área da cultura e o problema da escola” e seis capítulos para discutir o meio rural brasileiro, ressaltando a diversidade nos aspectos físicos, históricos e sociológicos na perspectiva de construção de uma brasilidade, além da cultura, dos pontos de vista psicológico, antropológico e sociológico. Também evidenciou o papel da escola na construção da unidade nacional, o conceito moderno de educação, a doutrina de Dewey e sua influência universal, a ecologia humana para a adaptação do homem ao meio natural e a necessidade de uma alfabetização apropriada para o campo

Na terceira parte, o educador se ateu em buscar experiências fora do país que deram certo no que convinham ao melhoramento das condições de vida no campo. Citou como referências as “missões culturais” do México, os *clubs* de rapazes e moças nos Estados Unidos e as “escolas consolidadas”, às quais António Sérgio também teve acesso, mais a experiência positiva no Chile relatada pela professora da Universidade Oficial, Amanda Labarca. Por último, deu ênfase à organização da escola rural ao dissertar sobre a escola e os fins essenciais da educação por meio de uma conexão entre política educacional e desenvolvimento econômico do território, apontando para elementos como a escola e os problemas do solo, a escola e a situação do lar, a escola e o meio cultural, a escola e o meio social, a escola e a vida espiritual.

Percebemos quão grande foi a aposta do educador na escola rural para resolver questões que se estendiam desde o cultivo dos solos até a vida espiritual do povo. Essa temática é mais bem compreendida na lição III de “Fundamentos de sociologia” (1954), que traz uma ilustração esquemática da ecologia humana (figura 12).

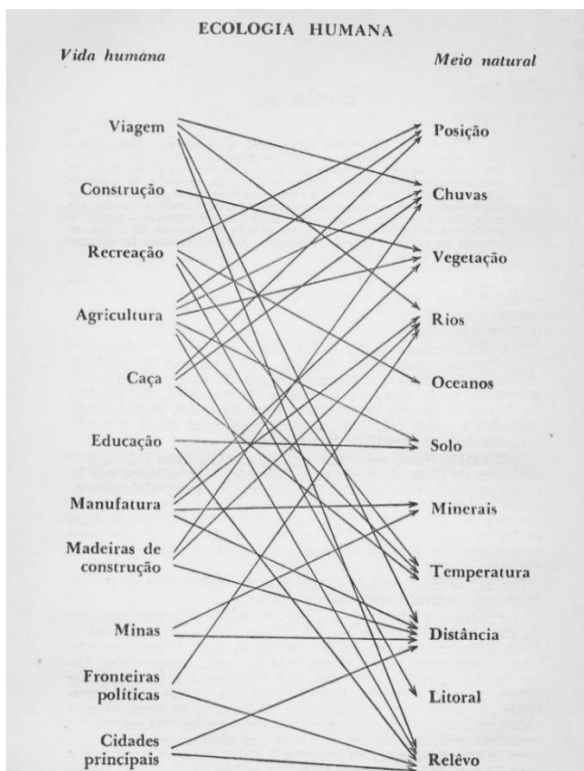


Figura 12 - Ecologia Humana.

Fonte: Carneiro Leão, 1954.

O autor destacou, na primeira coluna, elementos da vida humana que se relacionam com o meio natural, como um sistema de relações íntimas entre o homem e a terra e tudo aquilo que permeia esse conjunto. Tais elementos foram levantados pela Escola Sociológica de Chicago⁵⁰ e

⁵⁰ Embora Carneiro Leão não tenha mencionado, cabe destacar, nesse contexto, a presença no Brasil do sociólogo estadunidense Donald Pierson, que veio investigar as relações raciais no país. Os estudos por ele desenvolvidos na cidade de Salvador (Bahia) entre 1935 e 1937, resultaram na sua tese de doutorado, intitulada “*Negroes in Brazil: a study of race contact at Bahia*” (“Branco e pretos na Bahia: um estudo de contato racial”), defendida em 1939 (e publicada em formato de livro em 1942) na Universidade de Chicago sob orientação de Robert Park, um dos criadores e principais teóricos da Escola de Chicago, que em 1936 publicou o artigo “*Human ecology*”, no qual comparou a ecologia

as relações entre vida humana e meio natural foram elevadas à categoria de ciência como “ecologia humana”.

Vemos de um lado o meio natural: posição, chuvas, vegetação, rios, oceanos, solo, minerais, temperatura, distância, litoral, relevo; do outro lado verificamos a ação daqueles elementos como fatores decisivos nas viagens, na capacidade construtiva do homem, na recreação, na agricultura, na caça, na educação, na manufatura, nas madeiras de construção, nas minas, nas fronteiras políticas, no levantamento das cidades principais. Dai percebemos, facilmente, as relações íntimas entre o homem e a terra. (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 27).

Na figura 12 vemos todos os elementos relacionados ao homem e à terra e, portanto, a uma sociedade rural que representava a realidade concreta do Brasil na primeira metade do século XX. Verificamos o quanto Carneiro Leão se dispôs a observar a realidade do Brasil e colaborou com dados empíricos para a elaboração de uma sociologia rural brasileira. Tanto “Sociedade rural: seus problemas e sua educação” (1939) como as demais obras que consultamos — “Fundamentos de sociologia” (1954), “O sentido da evolução cultural no Brasil” (1946) e “Panorama sociológico do Brasil” (1958) — dedicaram parte dos seus capítulos à sociedade rural. Podemos então dizer que a defesa de uma educação para o meio rural de Antônio Carneiro Leão estava baseada numa sociologia rural, munida pelos princípios da ecologia humana da Escola de Chicago e orientada pelo positivismo francês que, conforme Carneiro Leão (1958), teve forte influência no Brasil e em outros países da América, como México, Cuba e Chile. Esse olhar sociológico buscava examinar diferentes grupos sociais apresentados pelos elementos da geografia ou ecologia humana, que visavam à adaptação e à aderência do campônio à terra para o progresso nacional. Assim, entendemos que a sociologia vinha a ser uma ciência de adaptação social, sobretudo da capacidade do camponês de dominar a terra.

Damos destaque à função social da escola neste trabalho, considerando a profunda influência de um pensamento funcionalista, como foi o de Émile Durkeim (1955), para quem o Estado tem importante

humana com a ecologia animal e vegetal e argumentou que os laços que prendem os homens à terra são físicos e vitais e não os dos costumes e da moral.

papel na educação. No entendimento do autor, tudo o que é educação precisa estar submetido ao Estado e sob influência dele, assim como a educação privada precisa estar sob sua fiscalização. A educação tem a função coletiva de adaptar a criança ao seu meio social, logo, não se pode deixar o trabalho de fora para dar um sentido social à escola. Para Durkheim (1955), a educação precisava assegurar um conjunto de ideias e **sentimentos** compartilhados em prol de uma coletividade para que o indivíduo não se esfacelasse. Entre os percussores da sociologia no Brasil, Carneiro Leão citou Émile Durkheim e Maurice Halbwachs da Escola Francesa, Max Weber e Georg Simmel da Escola Alemã, mas foi da Escola dos Estados Unidos que ele recebeu o maior suporte filosófico e teórico acerca da sociologia como aquela que trata as grandes inteligências de forma **descritiva** e **experimental**.

Em 1889, a Universidade de Columbia criou o *field work* (trabalho de campo) e mais tarde surgiu a *local survey* (pesquisa local) na Universidade de Chicago. Foram estratégias que contribuíram para os estudos da ecologia humana, que visava “colocar os grupos em seus quadros naturais no espaço, no tempo, na cultura” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 14). O conceito tomou importância quando foi capaz de dar maior “incremento e significado aos estudos de comunidades rurais, urbanas, políticas e outras” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 14), as mesmas que haviam aparecido anteriormente nos estudos de Gilberto Freire, Fernando de Azevedo e Oliveira Vianna.

A ecologia humana e a sociologia regional — conceitos evidenciados nas pesquisas estadunidenses — apresentaram-se como um método bastante eficiente para conhecer o sertanejo que vivia no Brasil. O mesmo conceito foi concebido na Alemanha como antropogeografia e na França como geografia humana ou social. Com ambos se buscava identificar a adaptação do homem ao seu habitat, isto é, o *modus vivendi* entre o **homem** e a **terra**. A partir desse conceito, Carneiro Leão (1954) observou que, na colonização do Brasil, os negros se mostravam “perfeitamente imunes” a algumas doenças parasitárias, enquanto os estrangeiros do Sul temiam algumas “estegomias”⁵¹.

Um indivíduo criado em determinado meio físico, sujeito a um tipo de alimentação, imigrando para ambiente inteiramente diverso, sofre uma modificação de tal natureza em seu metabolismo

⁵¹ Estegomias são doenças causadas pelo vírus transmitido por um mosquito, a exemplo da malária e da dengue.

que acaba enfraquecendo-se, diminuindo a resistência não só para o trabalho como para as enfermidades. (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 22).

Porém, diferentemente de plantas e animais, o homem tem o poder da mobilidade e, mais do que isso, o conhecimento das **experiências do passado**, a **imaginação** e a **inteligência**, o que lhe permite predeterminar um possível futuro. Assim, o autor visualizou a importância do conceito de ecologia humana para o desenvolvimento da civilização como referência das situações concretas. Ele citou cinco obras que expõem a realidade brasileira — “Os sertões” de Euclides da Cunha, “A Amazônia: a terra e o homem” de Araújo Lima, “Populações meridionais do Brasil” de Oliveira Vianna, “Casa grande e senzala” de Gilberto Freire e “Outro Nordeste” de Djacir Menezes — e delas extraiu temas relevantes, como os problemas da habitação, alimentação, vestimenta e regime de trabalho, que precisavam de uma intervenção pedagógica para serem solucionados. Sobre a vestimenta, por exemplo, Carneiro Leão demonstrou estar preocupado com a variedade de climas no Brasil, principalmente com o calor do clima tropical predominante. No Nordeste brasileiro, segundo ele, era possível encontrar, entre os homens do campo ou os carregadores de açúcar na cidade, homens que trabalhavam “nus da cintura para cima” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 39).

Em “A sociedade rural” (1939), o autor identificou como um problema, não menos importante, o sertanejo que migrava para o litoral do país para “triumfar”, enquanto outros sujeitos ficavam no interior da Amazônia esquecidos e morriam anonimamente com atestado de soberbo material humano que o Brasil possuía. Ao prefaciar o livro, o higienista Arthur Neiva destacou que Carneiro Leão tratou dessas questões com profundo conhecimento de causa e, por isso, a obra significou um contínuo “agitar de ideias”.

Carneiro Leão fez um excelente livro que conforta pelo interesse que demonstra pelo grande Brasil, às vezes tão esquecido, pela coragem com que disse certas verdades. Não se tendo deixado contaminar pelo desânimo mostrou que é portador de uma chama de ideal que não pode extinguir-se, e que há de iluminar os caminhos si por ventura os detentores do poder quiserem acompanhá-los nos exemplos que mostrou, nos remédios que apontou, no desapego que evidenciou, batendo-se com arte,

inteligência, conhecimento, pela solução dos problemas que mais interessam ao futuro de todo o nosso povo. (NEIVA, 1939, p. 14).

O inteligente receituário médico de Carneiro Leão, destacado no prefácio assinado por Arthur Neiva, apontou caminhos para o progresso do país por meio de soluções que o autor foi buscar para a educação rural no México e nos Estados Unidos, pois, desde os primeiros escritos, Carneiro Leão manifestou inquietação com o progresso do Brasil: “O nosso mal é vivermos uns a esperar pelos outros e o Brazil, como não tem outros em que esperar, aguarda um grande milagre” (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 35). Em relação ao povo que só espera, Carneiro Leão acreditava que a sabedoria não estava em separar a ação do pensamento, pois ambos são fatos sociológicos que precisam ser estudados e interpretados.

Toda relação entre os povos, toda atitude na política interna das nações, e todo impulso para a construção do “amanhã” deverão contar com a união indispensável do pensamento e da ação. É a consciência dessa verdade que é mister estabelecer e propagar e aí está a alta missão das universidades. (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 115).

Nesse sentido, o autor atribuiu à universidade o caráter universal de fazer aliança entre as ciências, a filosofia, as letras e as técnicas. Aqui notamos um conflito de pensamento, pois sabemos que os homens de ação não são os homens de pensamento na cultura ocidental, senão num sentido pragmático — contudo, ele foi um intelectual que propôs uma imprescindível reforma da educação para os homens de ação no Brasil. Carneiro Leão se mostrou audaz e afirmou que essa forma de compreensão nasceu em Atenas “há quase dois mil e trezentos anos” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 116) pela educação liberal, na qual o pensamento era desinteressado, superior, da classe nobre, desenvolvido para comandar, e a ação era própria da classe inferior dedicada a servir. Em resumo, a educação liberal e a educação utilitária eram trincheiras que separavam as classes e mantinham uma falta de solidariedade incompreensível.

Desde os fins do século XVIII as **instituições libertadoras inglesas e norte-americanas**, os **ideais igualitários dos homens de 1789**, na **França**, não conseguiram, durante todo o século

passado, modificar de modo sensível esse conceito da educação. No fundo, a preocupação era preparar para a administração da coisa pública, para o lazer, situando socialmente o indivíduo. Em virtude da sobrevivência de tal disposição do espírito as indústrias e o comércio eram ocupações quase aviltantes. Apenas o **agricultor, ou, antes, o grande senhor de terras que plantava e colhia**, ou criava por sua conta, podia, **ao lado dos possuidores de diplomas**, conquistar foros de “bom tom” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 120, grifos nossos).

Os trechos grifados sintetizam as vertentes de pensamento e sentimento de Carneiro Leão, em defesa do homem da terra que se igualava ao possuidor de diploma. Holanda (2007) asseverou que na América Latina, mais do que nos países hispânicos, que logo atribuíram importância às universidades, os portugueses no Brasil se gabavam de diplomas universitários europeus, sem, muitas vezes, nunca frequentar a universidade, apenas pelo “bom tom” do seu título comprado. Isso foi confirmado por Carneiro Leão quando destacou que os primeiros colonos na América Latina não desdenhavam da ação prática, mas seus filhos tinham obsessão pelo diploma universitário para o emprego público e a política: “Em geral há plethora nas funções de administração e plethora por gente que não se preparou devidamente para tais misteres” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 111). Era o que se comprovava quando profissionais liberais, como advogados, engenheiros e médicos, esbarravam-se em órgãos públicos, ocupando cargos desnecessários. Com o tempo, percebeu-se que as técnicas negligenciadas pelas universidades de Coimbra e Salamanca criaram um abismo que afastava o pensamento da ação. Enquanto isso, Carneiro Leão (1958, p. 138) observava que “a América inglesa não crê na virtude soberana do diploma. Ela conta, por certo, menos oradores eminentes, menos latinistas distintos, menos dialetos sutis do que a América latina, mas construiu uma civilização forte, organizada e sinceramente democrática”.

O educador admitiu que se foi o tempo em que o “abre-te sésamo” da inteligência se constituía por si só. Esse foi um erro, sobretudo no que se referia à separação e à incompatibilidade entre a velha filosofia de pensamento e a ação, o que representou, para o autor, um feudalismo de ensino. Foi um dos únicos momentos em que ele reconheceu o poder da industrialização, no sentido não de garantir progresso para o Brasil, mas de revolucionar o conhecimento — retomando as contribuições de

Williams (2013), a Revolução Industrial foi decisiva para a ampliação da linguagem e da comunicação. Entretanto, outras áreas também começaram a caminhar de mãos dadas, como a física e as ciências naturais, a economia e a história e mais tarde a sociologia. Em relação ao progresso das ciências sociais, durante suas últimas aulas magistrais na Sorbonne, Carneiro Leão (1958) destacou, em colaboração com Gilberto Freire, que os Estados Unidos foram os responsáveis pela sofisticação dessa nova ciência inaugurada com genialidade pelos franceses.

3.2 O campo como possibilidade de desenvolvimento rural

Na última obra consultada, “Panorama sociológico do Brasil” (1958), que reúne as seis magistrais lições ministradas na Sorbonne no ano anterior e que foram traduzidas no Brasil, verificamos que muitos dos conteúdos já tinham sido tratados em produções anteriores — “Sociedade rural” (1939) e “Fundamentos de sociologia” (1954). Contudo, ao expor o panorama sociológico brasileiro, o educador se revelou muito mais “ácido” em relação à migração campo-cidade, talvez pelo fato de a questão não ter sido tão evidenciada nas décadas de 1930 e 1940 e ter ganhado relevância somente nos anos de 1950. Se, até então, o autor havia se mostrado bastante sutil ao abordar as diferenças entre campo e cidade, com foco maior na diferença entre as mentalidades, inclusive acentuando, em alguns momentos, que os camponeses precisavam aproximar-se da cidade, não para se identificar completamente, mas para aprender com os cidadãos o caminho da civilidade, em “Panorama sociológico do Brasil”, Carneiro Leão, coadunando com Fernando de Azevedo (PEREIRA, 2011), enfatizou que o êxodo do campo para a cidade estava se tornando um problema grave no Brasil. As empresas de transportes ofereciam caminhões — “paus-de-arara” — por preços módicos para aqueles que quisessem partir para as grandes cidades.

Bravas criaturas que não levam com elas senão esperança e boa vontade e que só vão encontrar desenganos! O pior é que elas trazem para a cidade a mesma maneira de julgar os homens e as coisas, que tinham no sertão. Viam-se já acolhidas como nos seus ambientes — de braços abertos. Haviam-lhes contado tão belas histórias! E eis que, após fadigas inimagináveis sofridas dentro do caminhão, como sardinhas em latas, alimentadas com bananas e água fresca, encontram-se diante do

trágico problema do alojamento. Nem uma porta se abre, tudo está repleto. Diante daquelas pobres fisionomias desfeitas, daquela debilidade evidente, daquele aspecto doente, nenhuma fábrica, ninguém se aceita para trabalhar. É a odisséia angustiada em busca da vida. (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 34).

A trajetória dos “paus-de-arara” mereceu minuciosa descrição do autor que, em seguida, apontou a aglomeração de “barracos” ao redor das cidades que se multiplicavam como cogumelos: “A cozinha compõe-se de seis tijolos para fazer o fogo. Acima o céu, defronte o mar, atrás as árvores; a única peça é feita de algumas tábuas mal ajustadas e de um teto de velhas caixas de madeira, de ferro ou de zinco” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 34). Constatamos que o barraco construído defronte ao mar passou a constituir um problema para o Estado, mas não ainda para o morador, visto que “os habitantes das ‘favelas’ nunca são amargos. Cantam, riem, tagarelam, discutem, brigam, por vezes trabalham, razoavelmente, e não se sentem infelizes” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 34).

A preocupação com os barracos foi evidenciada no decorrer da obra por um homem que anunciou seu discurso na primeira pessoa do plural, não apenas como um estudioso da causa, mas como alguém que falava do seu país, num espaço de importância para a formação da intelectualidade brasileira, focalizando os homens da terra: “Desinteressamo-nos demasiado do meio rural com proveito das cidades litorâneas. Entretanto o homem da gleba merece a atenção de todos os sociólogos e de todos os brasileiros em geral” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 62). Numa perspectiva semelhante, Fernando de Azevedo entendia

que a gestão educacional, para implantar a escola rural e vencer os seus problemas, deve [...] conhecer a política de povoamento, os problemas de rarefação demográfica e a presença de pequenos grupos muito isolados, dispersos, quase selvagens, a passividade das populações dispersas e abandonadas, as condições naturais do solo e do clima, a fertilidade da terra, de riqueza do subsolo, os problemas econômicos decorrentes dos mercados de produção, médias de consumo individual, as redes de comunicação, a densidade dinâmica, o grau de concentração de vida coletiva,

condições econômicas de cultura. (PEREIRA, 2011, p. 84).

Assim como Azevedo, Carneiro Leão enfatizou a comunicação e o transporte, desde os seus primeiros escritos, como problemas que ainda não haviam sido sanados, levando em conta a extensão territorial de 8.515.767,049 quilômetros quadrados (IBGE, 2016) que correspondem a mais da metade da América do Sul: “Entre o matuto do Nordeste, o homem do sertão, o vaqueiro, o criador, o garimpeiro de Mato Grosso, de Minas Gerais, da Bahia, o ervateiro do Paraná, o seringueiro do Pará, do Amazonas e do Acre, o pescador das pequenas povoações marítimas, a distância é enorme” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 146).

Diante das grandes montanhas que descem sobre o mar, a vegetação das florestas e o sistema fluvial da terra, transmitia-se a ideia de um país de abundante natureza, cores e luzes, onde a comunicação e o transporte eram elementos indispensáveis para o crescimento e o progresso. Como exemplo, o autor citou um fato que ocorreu pela falta de ligação ferroviária entre o Nordeste e a capital do país: “No Rio Grande do Norte, há anos atrás, em dado momento, o litro de feijão e de milho desceu a cem réis enquanto no Rio se compravam os mesmos cereais vindos do Chile a mil e duzentos réis e mais, a mesma quantidade” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 55). Assim, o autor acentuou a importância das estradas de ferro e rodagem pelo interior do Brasil, ponderando que “felizmente podemos dizer hoje que quase não há região rural isolada, porque em toda parte penetra pelo menos um *Ford*⁵²” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 55) — tipo de automóvel que já circulava pelas colônias de imigrantes no Brasil no início do século XX, como se vê na figura 13.

⁵² Sobre a sociedade rural nos Estados Unidos, Cyr (1945) destacou que havia uma forte barreira que separava a cidade do campo. Mas aos poucos a barreira foi desaparecendo pela introdução do automóvel, das estradas de rodagem, da entrega gratuita de correspondência, do telefone e do rádio. Outrora os lavradores iam muito pouco à cidade, somente para fazer os negócios necessários, onde se sentiam em terreno estranho. “Hoje, a população toma realmente parte na vida da cidade: frequenta suas igrejas, pertence a suas instituições, vai aprender em suas escolas. A escola secundária rural tem representado, porém, importante fator na afirmação da vila, ou da cidade, como centro da vida comunal. Metade dos alunos matriculados vem das fazendas. O ideal seria estar a escola a serviço da vida social de cada comunidade”. (CYR, 1945, p. 13).



Figura 13 - Igreja e Escola polonesa no Brasil - 1925

Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia.

O Ford modelo T, estacionado embaixo da árvore, conota mobilidade entre as comunidades por meio de veículos próprios e não mais somente por carroças puxadas por bois ou cavalos. Em 1925, os automóveis estavam chegando no Brasil e, para Carneiro Leão, eles vinham para facilitar o acesso e diminuir o isolamento entre as colônias de imigrantes, mas também entre o sertão e o litoral.

Carneiro Leão chamou a atenção para a vida no campo a partir da literatura, fazendo referência a Tales de Andrade, que em 1919 lançou a obra “Saudade” e contribuiu para a formação da literatura infantil brasileira. O livro conta a história de Mário, que após se mudar com a família para a cidade, sentiu falta da vida no campo que já não existia mais, ficou distante; por isso o nome “Saudade”. Nessa obra, Andrade se mostrou avesso à modernidade e à urbanidade.

Dantes, quando possuía a fazenda, tudo parecia cair do céu por descuido. Não pagava aluguel de casa, não pagava água, lenha, café, feijão, arroz, batatas, cebola, banha, leite, queijo, manteiga, frangos, ovos, verduras, frutas, flores...Agora? A despesa, já despropositada, crescia cada vez mais. Tudo custava muito dinheiro. Mas não era só isso. Percebia-se explorado pela maioria dos que o rodeavam. Ainda naquele dia arranajara mais um desafeto. E por quê? Somente porque não lhe emprestara certa quantia de dinheiro que estava no banco. (ANDRADE, 1967, p. 12).

O autor mostrou que a ingenuidade e a inexperiência, misturadas à falta de caráter do homem da cidade, levam à falência as pessoas de bem que vêm do campo. E para piorar a situação, tudo aquilo que era abundante no sítio, passou a ser comprado e vendido na porta da casa e isso enjoava àqueles que não estavam acostumados a ter que pagar para poder comer.

Mais tarde, já tomado pela modernidade urbana, o mesmo autor publicou, em 1964, “Campo e cidade” e se revelou encantado com o que a cidade proporcionava, como carros, bondes, gente pelas ruas. A cidade parecia um lugar agradável onde ele poderia viver alguns anos por conta dos seus estudos na Escola de Agronomia:

Levantei-me. Curiosamente, procurei ver a ambiciosa Escola Agrícola. Majestosa! exclamei, avistando-a de relance e à distância. Adiante, à medida que o bonde avançava, ela deixara de aparecer, encoberta por maciços de árvores. Porém, ao fim da linha, dali a instantes, logo que descemos e caminhamos um pouco, pude vê-la. Encontrei-me ante o monumental edifício. Contemplei-a, de baixo para cima. Lembrei-me de palácios e castelos das histórias maravilhosas. Extasiei-me. Arrebatadamente, eu me antevi aluno. E me antevi **Agrônomo** (ANDRADE, 1964, p. 34, grifo do autor).

A publicação de “Campo e cidade” foi posterior aos escritos de Carneiro Leão. Destacamos a obra apenas para ressaltar o quanto a modernização urbana influenciou o pensamento de um dos autores que abriu o campo da literatura infantil no Brasil. Na obra que deu início à sua escrita, “Saúde”, Tales de Andrade supervalorizou o meio rural. Para ele, o homem do campo deveria ser respeitado e, para tanto, precisaria ter amor à pátria; as crianças também precisariam identificar-se com as riquezas e belezas do campo, concebendo um sentimento nacional pelo país. Se compararmos a primeira obra com a segunda, podemos acompanhar um deslocamento no pensamento do autor em relação ao campo. Na primeira, a cidade representava o lugar de gente “trampolineira”, onde as pessoas que vinham do campo eram facilmente ludibriadas e por isso ligeiramente fadadas ao fracasso e ao insucesso. Na segunda, escrita 40 anos mais tarde, valorizou tudo o que a cidade fornecia, como os cursos agrícolas e a formação em agronomia, que era tanto melhor para o meio rural como se antever agrônomo.

Carneiro Leão (1954) concordava com Tales de Andrade no que se referia ao ar livre, à abundância de alimentos, mas não queria dizer que a vida no campo fosse sadia, porque encontrou muitas mazelas nesse espaço. Contudo, ele dedicou especial atenção ao meio rural por entender que, no Brasil, a matiz da civilização era o campo que se estendia desde a cana-de-açúcar do Nordeste, passando pelo café e o leite do Sudeste, até a criação de gado no Sul. E tacitamente concordou com o autor de “Saudade” quando este anunciou que a miséria no campo tomou amplitude após a abolição dos escravos e o grande progresso da indústria favoreceu o melhor aparelhamento das cidades, dando mais possibilidades de conforto, porque nelas se estabeleceram serviços de saúde pública, água e esgoto, enquanto o campo caiu no esquecimento.

Depois da abolição, no campo a situação piorou. Durante a escravidão, o escravo, que era propriedade do senhor e morava em senzalas próximas à casa grande, era medicado, defendido como um bem cuja perda acarretava prejuízos sérios. Uma vez, substituído pelo braço assalariado, o trabalhador deixou de ter a assistência do proprietário de terra. Se adoecia, era rendido por outro. Esse abandono só podia contribuir para o alastramento de endemias e o aumento da miséria. (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 59).

Verificamos, no pensamento do autor, a necessidade de ter um “senhor” para assistir os trabalhadores rurais, pois, à medida que os engenhos iam desaparecendo por conta do aprimoramento do capital, os trabalhadores eram tomados pelas moléstias endêmicas do campo que causavam perturbações físicas e psíquicas. Também se registrava alto consumo de bebidas alcoólicas, como o higienista Ary Lex havia pontuado:

A maior difusão do alcoolismo é encontrada no meio rural. O vício aí domina a todos, velhos e moços, homens e mulheres. Muitos tomam diariamente seu copo de pinga e quase todos os roceiros aproveitam o domingo para ficar bebendo nas vendas das estradas, até gastarem o último centavo ou até caírem em embriagues completa. [...] No Brasil, das bebidas alcoólicas, a mais usada pelos pobres é a pinga. Chega-se a dizer mesmo

que ‘a pinga é o consolo do pobre.’ (LEX, 1958, p. 251).

Sobre o consumo da aguardente, Candido destacou que não se tratava de uma “pinga” destilada em boas condições nos alambiques de pequenos sítios, mas de produto industrializado ou semi-industrializado. “Toda casa tem a sua garrafa, para pequenos goles dos adultos, para fricções nas crianças, para cordiais de uns e outros, em caso de resfriado, friagem e doença” (CANDIDO, 2010, p. 155), além daquela consumida em excesso durante os fins de semana nas vendas das vilas. Para Carneiro Leão (1939), civilizar e modernizar a sociedade eram palavras de ordem e a escola deveria fazer parte desse processo por meio da função social que lhe foi atribuída, entre elas a produção de maior variedade de alimentos e a redução do consumo alcoólico, conforme Durkheim (1955), para quem a escola deveria preparar as pessoas para viver em sociedade, dando especial atenção à formação para o trabalho e para a civilidade. Assim, passou-se a questionar a organização do ensino e se propôs um novo modelo educacional para o país, capaz de contribuir para a construção da identidade nacional com resultados eficazes. A proposta da Escola Nova, que se intensificava em alguns países, foi adotada no Brasil como um programa político de educação que apresentava a visão de um segmento da elite intelectual que vislumbrava participação na sociedade brasileira por meio de uma nova proposta organizacional de educação, apropriada para despertar o interesse pela vida no campo expressa na proposta pedagógica do ruralismo pedagógico.

Em “Sociedade rural”, Carneiro Leão (1939) começou falando sobre a fertilidade e a riqueza da terra, a pujança da raça, a inteligência da gente e a doçura do clima. Mas, apesar dessa abundância e beleza, o Brasil não conseguia ultrapassar a República da Argentina, que tinha um território menor e apenas um terço da população brasileira. A renda per capita brasileira em libras esterlinas era de 6,5, enquanto a dos Estados Unidos era de 136,0. São dados que o autor levantou para apontar questões sobre o mau uso da terra que “em se plantando dá”, pois o que faltava era “gente para plantar”. Segundo ele, existiam grandes extensões de terra no país que precisavam de gente para serem destocadas e plantadas.

Carneiro Leão advertiu que o fascínio pelas indústrias fazia esquecer aquilo que realmente o país era — fundamentalmente agrícola — e que, com o deslumbramento pelas cidades do litoral que seguiam crescendo, a sociedade rural era ignorada e havia terras que ainda nem tinham sido colonizadas: “Enquanto as cidades vivem o ano de 1938, no

sertão não faltam comunidades cuja vida se arrasta pelas proximidades de 1800” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 17). Essas constatações corroboraram a matéria publica pelo Jornal de Joinville em 1920 sobre a necessidade de uma escola eficiente para os camponeses que continuavam aplicando as técnicas aprendidas com os jesuítas. Era o mesmo cenário observado por António Sérgio nos anos de 1920 em Portugal, onde predominava o pouco avanço das técnicas agrícolas. O educador brasileiro viu no povo do campo uma “reserva legítima da nacionalidade” e argumentou que, no Brasil, ninguém “deveria ocupar cargo de administração estadual ou federal, ser presidente, governador, secretário ou ministro, de agricultura, viação e obras públicas, fazendas, justiça, trabalho e saúde, sem ‘um saber de experiências feito’ demoradamente pelo interior” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 18-19), pois, somente dessa forma, os “homens do governo” estariam aptos para a construção da nacionalidade brasileira.

Diante dessa preocupação, o autor apontou a educação como um dos primeiros elementos a serem pensados para mobilizar um amplo esforço civilizador, advertindo que, sem solução para o problema da saúde, da nutrição, do conhecimento, do domínio da terra, da cultura e da sociedade, a **escola** seria inócua. Em suas viagens pelo interior do Brasil, ele constatou que a população branca tendia a procurar a região formada até então pelos estados mais próximos da região Sul do Brasil para cultivar as terras de clima mais temperado. Já o sertão nordestino e a região da Amazônia eram habitados por cafuzos e mamelucos que tinham mais inclinação a levar uma vida de migração movida pelas intempéries climáticas.

Nesse ponto, o pensamento de Carneiro Leão se aproximava das ideias de Sud Mennucci, a quem Monarcha (2007), nomeou de “pai do ruralismo brasileiro”. Para Santos (2015), Mennucci acreditava que a falta de instrução do homem rural era um empecilho para o desenvolvimento do país e que a ruralização do ensino era uma forma de resolver o problema. Segundo Monarcha (2007, p. 32), “Sud Mennucci está em ascensão, sua autoridade intelectual é incontestada e acatada por aqueles que se detêm a pensar o Brasil interior [...] torna-se doutrinador, enfático e onipresente”. E destaca que:

separar o ensino das cidades dos meios rurais e do ensino da zona litorânea. É mister diferencia-los quanto a sua orientação e ao alcance, cindi-los para que produzam mentalidades absolutamente diversas e que, no entanto, reciprocamente se

completem para o equilíbrio social do organismo nacional. Em última análise, temos de criar, com características próprias e intrínsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar. E cria-los sem que um inveje a sorte do outro e se julgue em plano inferior na escala social. (MENNUECCI, 1932, p. 118).

No tocante à função social da escola rural, Carneiro Leão e Sud Mennucci demonstravam compartilhar de um pensamento muito próximo, haja vista a forte defesa que Carneiro fez no tocante à colonização e à expansão de escolas pelo meio rural. Num país extenso, o educador encontrou áreas de terras propícias à produção, mas também terras sáfaras que exigiam um trabalho especial e penoso. Nenhum trabalhador era acometido pela ignorância, mas pela miséria, e todos se adaptavam à infraestrutura de cada região. Em suas jornadas, Carneiro Leão constatou que, tirando os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, os demais possuíam escassas populações que eram, em sua maioria, acometidas pelo alcoolismo, pela moléstia de Chagas (o autor aproveitou para elogiar o trabalho de Oswald Cruz), pelos aleijados, impaludados, opilados, papudos, entalados. Outras doenças ainda se destacavam, como sífilis, tuberculose, verminose, disenterias, lepras, úlceras, deficiências ou vícios na alimentação. Nos dez primeiros anos de atividade, Carneiro Leão fez uma espécie de diagnóstico do povo brasileiro, especialmente do rural, com o qual trabalhou pelo resto de suas pesquisas, aproximando-se da sociologia e da psicologia experimental da Escola de Chicago e do positivismo francês. Contudo, Carneiro Leão nunca fez menções às auto-organizações dos camponeses como aqueles fortalecidos durante a década de 1950 pelas Ligas Camponesas ou aqueles que surgem dos movimentos ligados à promoção da cultura popular e alfabetização de adultos. Em outras palavras, sempre olhou para a sociedade rural com o conhecimento prévio orientado por correntes de pensamento pedagógico como aquelas sob a vertente pragmática da Escola de Chicago.

No capítulo V de “Fundamentos de sociologia”, o autor tratou da sociologia rural, “cujo escopo é o conhecimento da estrutura, da evolução e das manifestações da vida no campo” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 40). Sua principal referência eram os Estados Unidos, onde as questões da vida rural eram atendidas por uma grande quantidade de universidades, colégios e escolas que ministravam cursos intensivos sobre a vida no campo.

Já em 1930 havia nesse país, 600 professores e 20.000 alunos nos cursos de sociologia rural, estudando problemas relacionados com a vida no campo, psicologia social rural, instituições rurais, influência dos diversos fatores topográficos e climáticos, comunicações, transportes e bem estar social. (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 40).

O educador manifestou preocupação com a diminuição da população rural por conta do êxodo campo-cidade e evidenciou que, no início, as cidades não abandonaram nem a lavoura nem a criação, mas depois, cidades maiores como Nova Iorque, Londres e o Rio de Janeiro careciam da produção, recorrendo a regiões mais distantes para o abastecimento de víveres. Carneiro Leão conseguiu visualizar que, à medida que a cidade crescia, tanto de forma horizontal quanto verticalmente com a construção de arranha-céus, mais se necessitava do campo para viver e comer.

No que diz respeito à alimentação, o autor descreveu, com indignação, a dieta que encontrou entre os trabalhadores rurais no sertão. Iniciou sua análise apontando que, na época dos escravos, os negros se alimentavam melhor que o trabalhador do seu tempo, que “não diz nunca ‘vou almoçar ou jantar’ mas apenas: ‘enganar a fome’” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 55). Outra questão que interferia na alimentação era o alastramento da monocultura, que não permitia que os trabalhadores pensassem em plantar frutas e verduras para alimentar-se. A alimentação era exclusivamente à base de carne — boi, porco, carneiro, cabrito —, acompanhada de pimentas-do-reino, banha e toucinho. Para Candido (2010), a alimentação do caipira do estado de São Paulo se resumia basicamente em torno do arroz, feijão e farinha de milho, acrescida às vezes de carne de porco, ovos, galinha, alface e couve, raramente eram acrescidas batatas e carne de caça, e por fim as iguarias supremas como pão de trigo e carne de vaca. Enfim, a base da alimentação do trabalhador da terra consistia naquilo que era mais facilmente produzido pelo lavrador, a começar pelo arroz, feijão e milho. Para Carneiro Leão, essa era uma “dieta inconveniente” para milhares de brasileiros. E foi justamente pela falta da produção de legumes e verduras que Carneiro Leão identificou a carência de vitaminas que acarretava inúmeras doenças. Para ele, a má alimentação significava o mais profundo desequilíbrio de energia e vidas humanas no Brasil. Cândido (2010, p. 60), constatou que a alimentação ocorria ao “modo dos sertanistas, como

quem contenta com o mínimo para não demorar as interrupções da jornada [...] alimentação suficiente para sustentar a vida; organização social limitada à sobrevivência do grupo”. O autor que se interessou pela cultura do caipira, destacou que a dieta do paulista foi sendo criada pelo que o homem encontrava no meio natural, à medida que reconhecia, selecionava e definia as plantas e animais para consumo próprio, constituindo assim sua cultura alimentar.

Ao destacar as endemias do sertão, Carneiro Leão (1958) ressaltou que Euclides da Cunha, mais por intuição do que por orientação científica, chamou erroneamente de hemeralopia (diminuição ou perda de visão provocada pelas reações à luz dos sertões baianos) os sintomas da avitaminose que causava cegueira no sertão. Quando o autor descreveu a habitação dos sertanejos e matutos, a escrita foi realizada com apurada precisão, ao ponto de podermos imaginar as moradias que encontrou em suas viagens. Seguindo as prescrições da sociologia experimental, o estudo foi bastante descritivo, de forma a analisar minuciosamente as situações.

Aliás a promiscuidade com animais domésticos não é privilégio dos habitantes dos mucambos do Nordeste ou do Norte. Em pleno São Paulo, em muitas fazendas encontramos colonos estrangeiros, principalmente italianos, morando em casas fechadas, em companhia de galináceos e bacinhas. De ordinário tais animais alojam-se com a maior sem-cerimonia sob as mesas ou sob as camas. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 87).

Esse convívio dos homens com os animais foi relatado pelo autor como uma mazela que precisava ser tratada pela educação da escola rural, inclusive no estado de São Paulo, que vinha se destacando na economia. Ao que parece, nenhuma escola conseguia fazer isso, já que, em nenhum momento, o educador se ateu em descrever alguma instituição escolar por ele encontrada no sertão que se preocupasse com o melhoramento das condições de vida. Entretanto, expôs, com inúmeros detalhes, modelos eficazes de instituições escolares nos Estados Unidos, como se observa na figura 14.



Figura 14 - Escola Isolada e Escola Consolidada nos EUA.

Fonte: Carneiro Leão, 1939.

O que esta tese debate, Carneiro Leão (1939, p. 106) já evidenciou com todas as palavras: “O Brasil sempre foi país essencialmente agrícola”. Para o educador, até a abolição da escravatura, o prestígio da vida foi rural. Tanto na monocultura da cana-de-açúcar quanto nas fazendas de criação, a civilização caminhou pelas mãos dos senhores rurais que eram chefes de família, governantes, juízes e autoridades policiais. Nas fazendas, atuavam um capelão para os cultos e um mestre para as aulas dos filhos dos proprietários. Com o fim do Império e a institucionalização da República, o governo e toda a administração pública permaneceram no litoral e o interior dos sertanejos e matutos foi perdendo a referência do “senhor”; o campo foi ficando sem um “orientador”. Essa crise de orientação pela qual o sertão do país passou durante a Primeira República fez surgir a necessidade de implementação de uma escola única, e mais do que isso, que se começasse a fazer investimentos na formação de professores para a educação dos sertanejos por meio da sociologia rural, ou seja, com base na ligação do homem com a terra.

Conforme Carneiro Leão (1939), a função do poder público nas mãos dos senhores rurais teve vantagens para a manutenção da ordem. Diferentemente de outras nações latino-americanas que conquistaram sua independência pela luta armada, a colônia portuguesa se tornou

independente mediante a constituição de um Império comandado por Dom Pedro I, (filho do rei de Portugal, Dom João VI), cujo sucessor, Dom Pedro II, empreendeu um reinado pacífico até a revolução republicana promovida pela aristocracia fundiária que estava estremecida com a libertação dos escravos, a sua principal mão de obra. A Proclamação da República trouxe aquilo que Sérgio (1967) chamou de uma república com os vícios da monarquia, como a dificuldade de praticar a justiça social perante os massacres políticos, assassinatos encomendados, eleições mentirosas, capangas e cangaços.

O ruralista segue com sua argumentação controversa. Com a perda dos escravos e o fim do Império, os senhores rurais foram perdendo os seus títulos, começaram a arrendar ou vender suas terras e a transferir-se para a cidade. Por conseguinte, em muitas regiões do país restou uma população sem orientadores e professores, pois nem o capelão nem o mestre permaneceram nas terras do interior. Desde a Proclamação da República no Brasil, novas relações de produção se estabeleceram entre os colonos, arrendatários e parceiros para definir um novo cerne da nacionalidade brasileira, fruto do caldeamento do colono com o indígena — o sertanejo.

Carneiro Leão (1939), auxiliado pela obra de Euclides da Cunha, constatou que o sertanejo era um fascinado por sua terra, mas as condições climáticas devoravam a roça, o gado, a mulher, os filhos. Mesmo assim, o sertanejo insistia e partia para outros campos. Se chovesse, ficaria mais feliz ainda. O autor observou a grande mobilidade no país, o que expressava a facilidade que o brasileiro tinha de mudar-se durante as secas do sertão, quando decidia “emigrar, voltando, às primeiras chuvas como as andorinhas na primavera” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 154), ou, então, quando o empregado trocava de patrão e/ou precisava mudar de moradia e até de profissão.

Entre os senhores rurais, a mobilidade também parecia necessária quando mandavam seus filhos para os meios literários, acadêmicos e artísticos da cidade, “desprezando cordialmente a vida àspera do interior” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 135). O educador observou que os proprietários de terras aspiravam ter filhos advogados, médicos e engenheiros; por isso era comum, entre os fazendeiros, mandar os filhos para estudar longe. Já no final do Império, alguns deles começavam a encaminhar seus filhos para as escolas de técnicas agrícolas, para a formação em agronomia, veterinária ou engenharia de máquinas — aqueles cursos legitimados pelos 591 artigos do Decreto nº 8.319, de 1910.

A “hemiplegia nacional” foi apontada por Carneiro Leão (1939) como a política que tinha interesse somente pelo litoral e pelas maiores cidades, esquecendo totalmente o interior. O autor entendeu que era hora de promover a política agrícola para “esse mundo, infestado de malfeitores, abandonados a si mesmo, órfão do conforto e da vida” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 138). Aflito com aquilo que diagnosticava nas suas jornadas pelo interior, lançou uma questão digna de um projeto político que prosperou com muita vivacidade no movimento do ruralismo pedagógico de Vargas, além de outros projetos posteriores cotejados por tais ideias: “Como reter o homem no campo e no sertão sem lhe tornar a vida mais fácil, mais risonha, mais humana, sem lhe proporcionar, ao lado do acesso fácil nos centros consumidores, uma educação de trabalho” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 142). Em Portugal, a preocupação com o povoamento do meio rural era expressada da mesma forma por António Sérgio, que incumbia ao Estado a intervenção no povoamento das terras aráveis, ainda não apropriadas legalmente pelos cultivadores, e sugeria “o parcelamento das terras do povoamento rural em lotes que permitissem desafogada existência a uma família de cultivadores; a disposição das novas casas em aldeias novas, ou em aglomerados de cooperação econômica nas imediações das vilas e das cidades” (SÉRGIO, 1932, p. 334). Para Sérgio, as propriedades deveriam ser compradas por meio de um pagamento escalonado ou arrendadas por famílias de cultivadores ou cooperativas com tamanho máximo de 100 hectares, nunca mais do que isso. O processo de colonização das propriedades deveria ocorrer com “obras de eletrificação rural, arborização, irrigação, crédito, mais assistência técnica e educativa” (SÉRGIO, 1932, p. 335), e o regime de produção, a partir de um projeto bem delineado pelo educador: o sistema cooperativo de produção adotado nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Ao apresentar o cooperativismo como um sistema de produção, António Sérgio (1932) se mostrou bastante conhecedor da realidade social do seu país e principalmente do solo arenoso do Algarve ao solo montanhoso do Norte. Assim também fez Carneiro Leão ao ressaltar, em “Panorama sociológico do Brasil”, que, “para aconselhar ou não a emigração de grupos humanos para certas regiões é *mister* conhecê-los em seu *habitat* de origem, conhecer-lhes a cultura” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 72).

Segundo as orientações da Escola de Chicago, conhecer a cultura era uma forma de compreender a organização da vida de um povo, para “corrigir, ampliar, aperfeiçoar e enriquecer” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 72). Preocupado com a extensão de lavouras desertas que viu na região central do país e com o acentuado êxodo rural, o educador brasileiro

declarou a expectativa que tinha em relação às áreas de todo o território do Distrito Federal e acentuou que ficaria muito satisfeito quando “as casinhas pobres, cercadas de matagal forem habitadas por alfabetizados com gosto pelo trabalho agrícola” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 139). Movido por esse desejo, o autor citou um trabalho que já tinha realizado durante a sua reforma da educação no estado de Pernambuco em 1928:

Começou por determinar a criação de uma escola normal funcionando em regime de internato, para a preparação do professor rural. Nela, ao lado de trabalhos manuais, haveria ensino de agricultura, três horas por semana, pelo curso inteiro. Depois as escolas das zonas rurais deveriam possuir terreno suficiente para a prática do programa de trabalhos manuais e agrícolas. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 141).

Aquilo que o educador almejou para o Brasil já tinha sido contemplado na reforma que levou seu nome, “Reforma Carneiro Leão”. Nela, o educador procurou demonstrar a importância da escola moderna para o desenvolvimento do país. Enquanto pensava no projeto de reforma, realizava conferências pelo país e no estrangeiro, como na Argentina, Uruguai, Estados Unidos e França, onde teceu crítica às universidades e às escolas oficiais que se formavam na América Latina, “ajoujadas a uma filosofia bolorenta e ineficaz, uma meia ciência dogmaticamente sob o guante da censura metropolitana, alheia às realidades naturais e sociais” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 138). E como proposta, tomada da sua reforma, fez a seguinte proposição:

O interesse público, a consideração pela escola só pode ser útil para facilitar a sua influência construtiva no ambiente social. Nos meios pobres e incultos, a escola educa, atua sobre a família de modo a lhe melhorar a existência, defender-lhe a saúde, amparar-lhe a vida moral, influenciando em preparação de um ambiente favorável ao desenvolvimento normal da criança, entregue a sua guarda, nos centros abastados e cultos ela consegue auxiliar e assistir os pequenos necessitados, que são multidão (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 50).

Sobre as ideias estadunidenses de educação rural cotejadas por Carneiro Leão, constatamos que a Pedagogia da Alternância foi importante para os jovens franceses permanecerem nas propriedades com suas famílias, podendo alternar “tempo escola” com “tempo comunidade”. Os Estados Unidos adotaram esse sistema para alternar os conteúdos escolares, principalmente naquelas escolas rurais que tinham poucos alunos por turma. Dentre as alternativas para esses casos, a alternância foi uma que funcionou.

Um dos planos foi o da **combinação e alternância dos anos**, já empregado em 30 estados, com resultados francamente favoráveis. Segundo esse plano, recomenda-se a fusão do quarto e quinto anos, nos estudos de geografia e educação física; o programa do quarto ano é dado durante um período letivo, e o do quinto, no outro. Da mesma maneira, o sexto e sétimo anos acham-se combinados para o estudo de certas disciplinas. (CYR, 1945, p, 21, grifo nosso).

O plano de grupo também estava contemplado pela Pedagogia da Alternância na França e teria sido implementado em território estadunidense:

O **plano de grupo** deu bons resultados nas escolas rurais de Nova Jersey. Esse plano permite rotação de três anos, estando cada ano organizado ao redor de um tema central com as disciplinas que devam ser ensinadas. Cada ano começa aproveitando as experiências reais e concretas da criança, elevando-se gradualmente a assuntos mais remotos no tempo e no espaço, com o desenvolvimento dos temas centrais: ‘O Lar e a Vida do Lar’, ‘A Fazenda’, ‘A Vida da Comunidade’. (CYR, 1945, p. 22, grifo nosso).

Contudo, as disciplinas escolares precisariam estar associadas à cultura do campo por meio das experiências relatadas pelos estudantes que aprendiam, em cooperação, a conhecer a comunidade para participar na solução dos seus problemas. O currículo deveria, pois, originar-se das necessidades e interesses da comunidade à qual servia, crescendo até a compreensão do Estado, da Nação e do mundo. Carneiro Leão definiu a cultura do campo como a soma de atividades pelo equipamento material

e fatores imateriais do grupo: “São as relações íntimas entre o homem, a terra, a planta, os animais, os outros homens da mesma região que dão vida e forma à área cultural, fazendo-a uma e não outra” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 181).

Ainda falando sobre a cultura, podemos tomar o termo ao pé da letra para tratar do cultivo da terra. Quanto a isso, Carneiro Leão (1939) informou que, no Brasil, inúmeras espécies vegetais e animais foram importadas da Europa, África, Ásia e da própria América, como, por exemplo, alguns tipos de *commodities*, como a cana-de-açúcar, o café e mais tarde a soja. Em relação aos animais, segundo o autor, estudos indicavam que as primeiras cabeças de gado foram trazidas na metade do século XV de Andaluzia, região da Espanha, transportados até Assunção no Paraguai, e por lá se espalharam por toda a região Sul da América. Assim, o Mundo Novo fazia trocas contínuas com o Velho Mundo. Enquanto os europeus levavam os minerais e toda a produção da terra necessária a seus prazeres, a América Ibérica recebia plantas, animais e mão de obra que ainda faltavam, consolidando-se numa colônia produtora para as necessidades europeias.

Povos de diferentes nacionalidades, com baús, animais, plantas, hábitos culturais e toda sua carga simbólica, desembarcavam em terra que ainda precisava ser amada. Ao pensar numa educação para a civilização, Carneiro Leão (1939) constatou que era fundamental conhecer especialmente o solo e o clima, a flora e a fauna propícias à fixação e ao desenvolvimento de um grupo social. E esta era a tarefa mais eficiente da escola: “o desenvolvimento da capacidade de fixação e da habilidade de exploração, enriquecimento do solo e criação de uma vida natural e social variada e progressiva” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 191). Por isso, a educação escolar foi de extremo interesse político nesse momento.

Acertado andou nosso governo quando, na Constituição de 10 de Novembro procurou acentuar como de importância precípua o ensino técnico profissional. Si, ao lado da técnica das indústrias e dos ofícios urbanos, ele der a das indústrias agrícolas e, *modus in rebus*, o respeito às imposições regionais, a preocupação e a defesa da saúde, a capacidade de viver, dominando e aproveitando, em benefício próprio e da Nação as forças latentes do solo esquecido, terá realizado a maior obra em prol da civilização brasileira. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 197).

Vemos aqui o quão importante foi o programa do ruralismo pedagógico para a sociedade rural, que estava de acordo com a quarta Constituição Brasileira ou a Constituição Polaca⁵³ de 1937, pois a escola precisava formar para uma unidade nacional por meio de um currículo adaptado a cada região do país. Para Carneiro Leão (1939, p. 198), aqueles que se afastam, ignorando o meio onde vivem, “comprometem o ritmo da evolução normal, fazem-se uns deslocados, uns elementos de perturbação”. Então, a escola não deveria somente ensinar a ler, escrever e contar, como fazia; “ela se tem de tornar uma **agência** de desenvolvimento de vocações, de habilidades e de capacidades individuais e sociais, acordes ao educando e aos ambientes nos quais ele evolue” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 201).

Carneiro Leão fez uso de uma frase de João Fairbanks, engenheiro que trabalhou na construção da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande do Sul e no prolongamento da Sorocabana *Railway*: “O operário rural alfabetizado, si não tiver amor ao seu trabalho, acabará abandonando a roça” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 201). Percebemos, nas palavras do autor, que o amor era uma força que deveria ser despertada para assegurar a permanência do homem na roça. Por isso ele reforçou, citando Fairbanks, que “a educação rural deve ser encaminhada de modo a levar de um lado o indivíduo a controlar-se e modificar-se a si mesmo, de outro a controlar e a modificar o meio” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 201-202). De acordo com sua avaliação, a educação no interior do Brasil sempre se fez dentro de um empirismo comodista e alheio a qualquer orientação científica ou compromisso com a ciência.

Com relação à mentalidade rural, Carneiro Leão asseverou que era necessário considerar, acima de tudo, a psicologia social, aquela que identifica uma mentalidade própria dos meios rurais que depende tanto do meio físico quanto das condições políticas, econômicas e sociais desses espaços. O que ele apresentou como psicologia social rural de grupos

⁵³ A Constituição de 1937 ficou conhecida como a Carta Magna “polaca” porque, “ao contrário das anteriores (a de 1891 e a de 1934), [...] não seguiu a metodologia republicana clássica — ou seja, um anteprojeto elaborado por alguma comissão e posteriormente aprovado pelo Congresso. Foi obra individual do jurista Francisco Campos [...] Não por acaso, a Constituição de Campos passaria a ser chamada pelos seus críticos de “polaca”, numa referência à outorgada pelo Marechal de Jozsef Pilsudski (1867-1935), líder do golpe militar que o levou ao poder na Polônia em 1921. O apoio popular, em função da simpatia pessoal do ocupante do poder, tornara-se, em muitos países, a principal força motriz da unidade política”. (SILVA, 2016).

sociais em ambiente rural se compatibilizou ao que Williams (1979) identificou como elementos da estrutura de sentimento: impulsos, inibições e tons influenciados pela natureza: “O povo rural vive em condições de meio peculiares. Tais condições influem e dirigem sua vida espiritual e sua atividade. O pensamento e a ação são influenciados pelo meio natural, como pela integração mental dentro do grupo” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 63). Aqui fica mais claro que o autor pretendia despertar e manter altivos os pensamentos e as ações da vida no meio rural, sob os impulsos de uma vida espiritual equilibrada em conformidade com a natureza.

No contato do homem com a natureza, inebriado por impulsos e desejos, Carneiro Leão identificou, como características da mentalidade do homem do campo, alto grau de lealdade familiar, grande desenvolvimento de relações democráticas entre o lar e a comunidade e desinteresse pela moda, isto é, pouca influência externa sobre as vestimentas, o mobiliário e as relações sociais. Em síntese, o autor constatou que o homem rural ainda era pouco influenciado pelos valores urbanos e, assim, conseguia manter sua identidade de homem da roça, caipira, sertanejo e outros atributos que surgiam em torno desse sujeito identificado como o homem do campo.

O indivíduo do meio rural tem mais confiança em si do que o da cidade. E isso se compreende. Seu trabalho é sempre um trabalho direto, cujo resultado, pode-se dizer, se dirige muito pela capacidade ação e pela atividade pessoal. Ele tem mais iniciativa, produz uma determinada tarefa com maior segurança. (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 65).

Como consequência, o homem do campo, que ainda não havia sido atraído pela modernização urbana e pelos modismos da cidade, seria mais facilmente educado pela escola. Ainda como característica desse sujeito, Carneiro Leão salientou que no meio rural não existia preocupação com a limitação da natalidade e a família crescia despreocupadamente. Aqui aparece uma questão sobre a qual Durkheim (1955) já havia advertido: a escola precisa estar atenta ao controle social das ações e do pensamento do homem.

Outro aspecto apontado por Carneiro Leão e que estava fortemente arraigado no homem do campo era a desconfiança em relação a pessoas estranhas. Ele percebeu isso em situações no interior do

Nordeste, quando um forasteiro chegava a uma habitação e exclamava: “O de casa!”, ao que alguém interrogava: “O de fora, quem bate?” e o visitante respondia: “É de paz!”. Segundo Carneiro Leão (1954), isso indicava que a criatura era amiga e deveria ser acolhida com cortesia e deferência. Ao estudar o banditismo social no meio rural, Hobsbawm (1975) afirmou que cidade e campo são demasiadamente diferentes como comunidades humanas e que, no campo, a maioria dos camponeses não confia nos citadinos, haja vista que as famílias camponesas aparentemente apresentam valores mais consolidados sobre patriotismo e religião, como Carneiro Leão observou em suas andanças pelo interior do Brasil.

Como ponto extremo da mentalidade do meio rural, Carneiro Leão (1954) demarcou esse espaço como eminentemente conservador. O que produzia revolução nas ideias desse povo era o atrito entre os indivíduos e a interação mental dos grupos modificando as bases das instituições e dos conceitos sociais: “Encontramos em certos meios rurais uma alta dose de superstição e de fanatismo, contrastando com o desenvolvimento acentuado do instinto de combatividade, de agressividade e até de banditismo” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 66). Em relação ao banditismo, Hobsbawm (1975) assinalou que ele se constitui numa ação heroica para a sociedade camponesa, uma forma de autoajuda, mas os bandidos não têm outra referência a não ser o campesinato: “São ativistas, e não ideólogos ou profetas dos quais se deve esperar novas visões ou novos planos de organização política” (HOBBSAWM, 1975, p. 18-19).

A solidão, a incerteza da vida dentro de um ambiente incerto, as injustiças, o ódio de famílias e de grupos, o crime e a propensão à misticidade que levam ao cangaço também conduzem ao fanatismo. O beato e o cangaceiro são produtos do mesmo ambiente natural e do mesmo meio social (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 66).

Da mesma forma, o historiador britânico observou que o sertão do Nordeste brasileiro era uma região de cangaceiros e de santos, de líderes messiânicos rurais, em que banditismo e milenarismo caminhavam historicamente de mão dadas. O banditismo foi explicado por Hobsbawm como manifestação de liberdade quando é difícil ser livre numa sociedade camponesa na qual a maioria das pessoas está presa aos grilhões da autoridade e do trabalho físico no campo. Segundo Ianni

(2004), messianismo e misticismo eram formas de aguentar as tensões produzidas pelas mazelas da roça, numa região e numa época em que

os valores religiosos e mágicos perpassavam toda a ideologia, onde a religião possuía sentido tão pragmático que as roças eram benzidas e se acreditava curar as pessoas rezando sobre as feridas, onde servia inclusive para justificar as desigualdades e legitimar a estrutura social existente, onde há que estranhar que tenha sido impregnada de crenças religiosas e de misticismo a atmosfera explosiva e emocionalmente carregada que as tensões produziam. (IANNI, 2004, p. 123).

Para Hobsbawm, a terra, como um elemento sagrado, essencial à sobrevivência, necessita ser cultivada sob uma organização familiar e de mutirões: “Os campos têm de ser semeados e é preciso colher; até mesmo as rebeliões camponesas têm de ser interrompidas para que se faça as colheitas [...] Mulheres e filhos são como uma âncora que prendem a um local identificável” (HOBBSAWM, 1975, p. 24). Para Candido, os mutirões sob a cooperação vicinal são essenciais para o lavrador dar conta da colheita de um ano agrícola: “Um velho caipira me contou que no mutirão não há obrigação para com as pessoas, e sim para com Deus, por amor de quem se serve o próximo; por isso, a ninguém é dado recusar auxílio pedido” (2010, p. 82). Percebemos nesta passagem que as práticas culturais dos mutirões se constituem por meio de um dever moral de fundamento religioso, de ajuda ao próximo em benefício da produção para a sobrevivência. Sobre o avanço do capital no campo, dado pela contratação da força de trabalho para o canavial pelo usineiro, Ianni (2004) afirmou que a família é um fator que ajuda a fixar o homem no campo e quando o homem é casado, ele é mais estável e mais ainda quando tem filhos; ele se apega à casa e ao lugar, sendo capturado para o trabalho de uma forma dócil.

A respeito do homem que vivia no campo, Carneiro Leão (1954) defendeu que, para existir harmonia na vida coletiva organizada, era necessário o controle social, que precisaria ser estabelecido por alguns elementos fundamentais, como a simpatia, a sociabilidade e o sentimento de justiça, e ter as funções específicas de conquistar e manter a ordem, a proteção e a eficiência social. Segundo Durkheim (1955), essas funções são garantidas na lei e na crença desenvolvidas por alguns instrumentos institucionais como o Estado, a igreja, a escravidão, a disciplina militar e a família. Carneiro Leão fez uma explanação sobre a desenvoltura de cada

instrumento, destacando que a escravidão foi extinta, mas por um bom tempo foi uma instituição regulada pela lei. Assim como a escravidão, a religião também vinha perdendo força, mas desenvolvia “grande esforço, para a reconquista da autoridade por intermédio do império espiritual” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 187). E por fim, o autor enfatizou que o controle social é altamente importante para julgar o grau de civilização de um povo.

Para Carneiro Leão, as revoluções no meio rural eram excepcionais, enquanto na cidade eram efervescentes: “No meio rural há mais uniformidade de pensamento e de **amor à tradição** (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 69). A Guerra de Canudos, por exemplo, representou um desajustamento da sociedade rural, envolvendo “antes reações, manifestações de retardamento mental do que aspirações de progresso” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 69). Essa constatação não foi compartilhada por Hobsbawm (1975), para quem o cangaço no Nordeste foi um ato de resistência expressado pelo banditismo de tradicionalistas revolucionários que sonhavam com um mundo de igualdade, fraternidade e liberdade, embora isso não passasse de um sonho do pensamento liberal. Ainda sobre o banditismo rural, o historiador acentuou que “os ricos e poderosos tendem cada vez mais a encarar os bandidos como ameaças às propriedades que devem ser extirpadas, e não como mais um entre os fatores que entram no jogo de poder” (HOBSBAWM, 1975, p. 93). A instalação de escolas no meio rural, à medida que exercia um controle social, também amenizava as ações do banditismo — fenômeno tão bem exposto na literatura brasileira e que Carneiro Leão captou na obra de Euclides da Cunha.

3.3 A realidade social do meio urbano na primeira metade do século XX

Planejar o espaço escolar foi significativo na proposta da escola moderna, seja para o campo como para a cidade. Isso ficou claro nas instruções para as escolas da cidade, que deveriam ser construídas especificamente para esse fim, em praças ou parques, ser arejadas, com boa claridade, e ainda terem mobília própria. Vários profissionais, incluindo artistas, médicos e pedagogos, estavam atentos a essa questão, pois grande parte da vida infantil se processa na escola e era preciso um local adequado para atender os alunos. A escola deveria ensinar bons hábitos de saúde às crianças, como exercícios ao ar livre e boas maneiras, e também preocupar-se com tratamento dentário e complementação

alimentar. A obra “Biologia educacional” (1958) abordou a construção das instituições escolares como um receituário dentro das concepções da Escola Nova:

Localizar-se-á a escola no centro da zona ou bairro a que ela vai servir. Procure-se uma rua tranquila, sem bondes ou linhas de ônibus à porta, para evitar ruídos nocivos ao ensino. Distancie-se o prédio escolar das fábricas, usinas ou estações, onde se produzem fumaças e odores desagradáveis; dos mercados, feiras, fábricas de sabão, serrarias, casernas ou hospitais. (LEX, 1958, 97).

Conforme as orientações de Lex, o estilo arquitetônico mais aconselhado para os prédios escolares era o da arquitetura moderna, levando em conta o exemplo de vários países que haviam se inclinado para um modelo funcional: “Temos de admitir hoje uma arquitetura que aproveite todas as conquistas científicas, visando realizar o máximo dentro da higiene pedagógica” (LEX, 1958, p. 99). Antes de concentrar-se em uma questão estética, como na época imperial — citamos como exemplo o colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que foi inspirado na arquitetura colonial da América espanhola —, a arquitetura das instituições escolares do início do século XX estava mais voltada para a acessibilidade e a higienização. As escolas precisavam, portanto, de uma estrutura básica que comportasse, “além das salas de aula, todos os compartimentos e anexos indispensáveis à vida escolar: vestiário, sala de ginástica, pátio, galpão, ‘atelier’ de trabalhos manuais, mictórios e privadas, sala dos professores, diretoria, secretaria, gabinete dentário, sala de depósitos e outros (LEX, 1958, p. 111).

A construção de escolas, no entendimento de Carneiro Leão, era fundamental para um país tão grande, com inúmeras cidades se formando nas mais distintas regiões, e deveria propiciar uma aparente unidade física e política. O autor considerava que era “preciso não esquecer a unidade nacional, mas sem desconhecer as diferenças naturais de regiões naturalmente dissemelhantes” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 164), e que, para construir uma unidade nacional, era indispensável estudar, transmitir e despertar a cultura local. Assim, o educador trouxe os conceitos de educação moral e os princípios da democracia apresentados por Dewey, salientando que a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência: “A filosofia de Dewey tem influído grandemente em toda parte, até mesmo em ambientes espiritualistas, si

por amor ao grupo, pela preocupação social não se esquecer o indivíduo” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 171, grifo nosso). Para reforçar seus argumentos acerca da função da educação escolar, o educador buscou compreender, a partir das contribuições teóricas do francês Édouard Claparède, neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, a funcionalidade da educação quando esta se funda na necessidade do indivíduo de saber, pesquisar e trabalhar. Mesmo assim, Carneiro Leão não se mostrou entusiasmado com os rumos que os centros urbanos vinham tomando no Brasil e nem se ateu nas discussões em torno das questões da urbanidade.

Em relação à cidade, ou à sociologia urbana, como tratou em sua obra, o autor não se mostrou muito animado, dedicando ao tema capítulos mais curtos, nos quais diagnosticou que a cidade era uma febre recente que atingia os filhos do campo. A cidade atraía pela velocidade, pela facilidade de locomoção, levando os homens a um deslocamento contínuo e rápido demais. Os homens da cidade trabalhavam em locais e turnos diferentes estabelecidos desde a racionalização do *taylorismo*: “A necessidade de ganhar mais está atirando o homem moderno à vertigem da atividade” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 83). Essas considerações nos permitem inferir que, para o educador, a modernidade, elevada pela racionalidade da industrialização, não estava fazendo bem para o Brasil, pois ele não apontou entusiasticamente benefícios da cidade, senão algumas lamentações semelhantes às encontradas na obra “Saudade”, de Tales de Andrade:

Foi-se a época em que o chefe de família chegava a casa à tardinha, vestia chambre ou pijama e calçava chinelos confortáveis para repousar despreocupadamente no convívio da mulher e dos filhos. Agora, quando não é um novo trabalho o motivo de sua ausência do lar, de sua circulação pelas ruas, é o cinema, o teatro, a casa de chá, o clube, o futebol, as *boites*. (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 84).

Os costumes trazidos pela modernidade, segundo o autor, também interferiam na vida de mulheres e crianças. As ruas passaram a ser a casa do povo, haja vista a grande circulação de pessoas, inclusive de famílias que começaram a sair de casa e ir para a rua. Outra preocupação apontada mais tarde pelo educador se referia a pouca presença da mãe/mulher no entorno familiar. As crianças passavam a ser deserdadas pela mãe e procuravam a rua como refúgio. Essa era, para o educador,

“uma verdadeira ameaça à educação da geração que surge” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 26), considerando que, tanto para Dewey quanto para Durkheim, as gerações mais velhas precisavam transmitir as informações e os conhecimentos para as gerações mais novas.

As profissões na cidade também começavam a mudar: as atividades de engraxate, vendedor ambulante, lixeiro, carregador de fretes, vinham sendo desvalorizadas pelas pessoas capazes de ascender socialmente, ficando tais serviços para alguns imigrantes inábeis ou brasileiros que não encontravam outro trabalho. Carneiro Leão (1939) apresentou dados estatísticos sobre a população brasileira que revelaram que os únicos estados que registravam crescimento populacional desde o fim do Império eram aqueles que estavam mais próximos da região Sul. Com o esgotamento das minas de ouro, a desvalorização da cana-de-açúcar e a queda nos preços do café, eram as cidades do litoral sul que cresciam e também os campos do sul povoados por colonos imigrantes. Carneiro Leão demonstrou que a população do Sul dobrou em 50 anos, enquanto a do Nordeste diminuiu e a do Centro Sul apresentava um leve aumento. Esses dados nos interessam porque levamos em consideração as escolas de imigrantes na investigação sobre as escolas rurais no Brasil, justamente na região que vem tendo o maior crescimento populacional desde o fim do século XIX.

O educador atestou que as cidades do início do século XX eram precárias, com ruas estreitas, sem saneamento, luz e higiene. Desde o século XVII, São Paulo se destacava, mostrando ter mais capacidade e energia que outros estados e ficando conhecida como a cidade dos fazendeiros que tinham mais orgulho das suas fazendas do que da cidade onde moravam. No entanto, os primeiros anos do século XX foram significativos para mudanças físicas e sociais, observadas no momento em que a cidade de São Paulo construía sua primeira cidade-jardim, sob inspiração inglesa, e buscava, nos limites de pequenos centros citadinos, reunir as vantagens do meio urbano e do rural.

De ordinário a cidade-jardim forma-se num movimento cooperativo. Os seus terrenos são adquiridos e as casas construídas dentro de um plano geral de antemão estabelecido. Nela, perfeitamente situados, constroem-se o centro comercial, o centro industrial, os locais de recreio, os jardins públicos, as praças. Como no seu intuito sobressai a preocupação de solidariedade, constroem-se clubes de operários, jardins de

infância, maternidades, creches, centros de saúde.
(CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 88).

Inferimos que a cidade de São Paulo foi a primeira a organizar a vida urbana dentro de um projeto de modernidade e conforto, seguindo um modelo de organização arquitetônica inglesa com os tons da natureza brasileira, como a ornamentação das praças e jardins com plantas de espécies encontradas no Brasil. Depois da Cidade-Jardim foram construídos o Jardim América e o Jardim Europa. Eram projetos que, segundo Carneiro Leão (1954), deveriam ser levados para as periferias da capital brasileira e outras grandes cidades, como Recife, Salvador e Porto Alegre. Visto por outro ângulo, esse cenário conotava que, assim como estávamos copiando um modelo de modernização da educação, também estávamos copiando um modelo de cidade modernizada.

No que se refere à saúde, parece que as doenças na cidade começavam a ser mais preocupantes que aquelas que Carneiro Leão encontrou no meio rural, onde o ar livre do campo, o trabalho fora dos recintos fechados e a permanência da mulher no lar favoreciam a boa saúde. Na cidade predominavam moléstias que eram raras no campo, como tuberculose e sífilis, além das doenças mentais. Como um problema peculiar das cidades, o autor apontou grande incidência de loucos solteiros, cuja vida decorria fora da família — situação que, segundo ele, além de perturbação mental, provocava divórcios, uniões extralegais, nascimentos ilegítimos e suicídios. Já no campo, as famílias eram mais numerosas e os filhos viviam mais ajustados ao ambiente familiar, à religião, aos hábitos, preconceitos e simpatias. Aqui compreendemos por que, anteriormente, o autor afirmou que o meio rural era espaço da manutenção da ordem e do conservadorismo necessários à nacionalização, enquanto no meio urbano, pelo acúmulo de pessoas nos arranha-céus, que o autor nomeou de “pequena cidade vertical” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 84), as relações humanas começavam a deteriorar, indicando uma ameaça à ordem social.

Entre orientações conservadoras e liberais, buscamos, no Dicionário Político de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), informações sobre o conservadorismo que reconhece, no poder e na coação política, um fator importante para a sociedade, intimamente ligada à finitude humana, o que vem a ser um cimento político capaz de impedir que a sociedade caia na anarquia. Compreendemos que a orientação conservadora foi um elemento fundante para a unificação de um Estado tão grande sob o mesmo poder, ao mesmo tempo em que dividiu espaço

com o liberalismo, no sentido de manter a ordem pelo equilíbrio político e econômico.

Sobre o liberalismo, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) destacaram que o conceito se manifesta sob dois aspectos: como uma teoria crítico-empírica atual ou como alguma experiência que pertence ao passado e está definitivamente acabada. Quanto a isso, preferimos apostar na primeira, considerando que o conceito surgiu no Estado inglês no século XVI e se espalhou pela Europa após a Revolução Burguesa, chegando em seguida à América. Após as ideias liberais serem plantadas em território americano, intelectuais do início do século tomaram-nas para seus projetos de nação e nacionalidade, como verificamos nas ideias de um dos expoentes da educação brasileira que revelou um pensamento e um sentimento conservadores, tocados por ideias liberais encontradas principalmente nos projetos de educação desenvolvidos em países como França e Estados Unidos.

3.4 Os principais aspectos da vida social no meio rural brasileiro

Carneiro Leão realizou um estudo bastante aprofundado sobre o sertão no Brasil, a ponto de fazer um levantamento sobre a distinção da inteligência das pessoas que viviam no meio rural e daquelas que viviam no meio urbano. Sobre isso, escreveu o seguinte: “não nos parece acertado declarar haver mais inteligência no meio urbano, ou melhor, ser o homem rural de inteligência inferior à do homem urbano. As diferenças existentes não atestam inferioridade biológica ou psicológica intrínseca do homem no campo” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 97). O autor ressaltou que o campo somente perdia na questão da cultura porque constatou que “no campo, **a escola [era] inferior**, quer na parte material quer na intelectual” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 97, grifo nosso).

Em defesa da educação rural, o intelectual destacou, da mesma forma que Lex (1958) e Arroyo (1982), que, no meio rural, a escola era uma desajustadora da vida social, porque “os professores, preocupados, em regra, com a cidade e com os programas da vida do meio urbano de onde vieram e onde vivem em pensamento, ministram conhecimentos desintegradores, em desacordo completo com a existência no campo e suas finalidades” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 97). Também apontou diferenças entre campo e cidade: enquanto, no campo, as mudanças demoravam a acontecer por conta da homogeneidade racial, na cidade havia maior heterogeneidade social e se discutia o valor do casamento e

a possibilidade do amor livre, “o que, se enunciado, no campo constituiria um escândalo” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 100).

O autor elaborou um quadro com as principais diferenças relativas ao mundo rural e ao mundo urbano, dentre as quais destacamos, no quadro 1, aquelas que julgamos ser mais relevantes para este estudo e que buscam despertar razões e emoções do mundo rural.

Tabela 1 – Diferenças entre mundo rural e mundo urbano

| | Mundo rural | Mundo urbano |
|------------------------------|---|--|
| Ocupação | A passagem de uma ocupação para outra é raríssima | A passagem de uma ocupação para outra é muito comum |
| Meio | Relações diretas com o meio rural | Predomínio do meio cultural sobre o rural |
| Mobilidade | Normalmente a corrente migratória se faz do campo para a cidade | Somente nos períodos de catástrofe a corrente migratória se dirige da cidade para o campo. |
| Sistema de integração | O homem é considerado nas suas relações com os demais como uma pessoa | O homem nas suas relações sociais é considerado sobretudo como um número ou simples endereço |

Fonte: Adaptado de Carneiro Leão (1954, p. 102-103)

As diferenças são ressaltadas principalmente pelas manifestações do campo e da cidade tocadas pelos processos de modernização. Isso não quer dizer que elas ocorriam somente no espaço urbano; incidiam sobre ambos os meios, mas em ritmos diferentes. Como se observa no quadro 1, as transformações no mundo rural demoravam mais a acontecer, provavelmente porque, segundo Carneiro Leão (1954, p. 105), “a ação do passado sobre o presente, é ali, muito mais constante e mais viva e muito mais insistente a manutenção de certos padrões e a conservação de determinados aspectos de cultura”.

Para o educador, o meio rural permitia aos artistas terem espontaneidade com a natureza, enquanto na cidade se desenvolvia uma cultura mais internacionalizada e por isso era um espaço de pensar e criar. Por outro lado, Carneiro Leão acreditava que no campo as pessoas que ali viviam eram mais solitárias e fechadas, visto que “o meio rural é mais individualista, o urbano mais apto a associação” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 107). Logo, uma escola com os princípios que Antônio Sérgio

destacou para Portugal seria mais conveniente nesse meio, uma escola que fosse organizada sob as orientações do cooperativismo a fim de ajudar as pessoas a organizarem seus modos de produção e de vida.

Como exemplo dessas características, Carneiro Leão citou alguns povos da América do Sul, como os do Paraguai e da Bolívia, que possuíam uma cultura mais fechada e, por isso, *sui generis*. Outros países, como Argentina e Peru, que tinham um contato maior com o estrangeiro, não apresentavam uma identidade nacionalista tão definida. Percebemos que, para o autor, o meio rural era importante para preservar e construir a nacionalidade do país por meio das ações e sentimentos que ali se desenvolviam, pois foi isso que ele constatou:

Foi precisamente o meio rural, com seu espírito conservador da língua, dos ideais, das tradições, do gosto dos antepassados no meio das **populações campesinas polonesa, tcheca, finlandesa** que manteve integral, através dos tempos e da dominação estrangeira, **a alma da Polônia**, da Tchecoslováquia, da Finlândia. (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 105, grifos nossos).

Ainda hoje encontramos a “alma da Polônia” quando ouvimos netos e bisnetos de Stanislaw Nawrocki dizerem a seus familiares que não se pode perder nem sequer um pedaço de terra herdado. De acordo com Carneiro Leão (1954, p. 106), “esses países e esses povos são modelos de persistência, de espírito nacional, de resistência a todas as forças desnacionalizadoras — cavaliosas ou violentas”; logo, são povos que com mais resistência mantêm sua alma nacionalista. Para o educador, são nações que mantiveram o “fogo sagrado da nacionalidade”, como no caso da Irlanda agrícola, pátria do *home sweet home*, que, pelas canções populares, repassadoras da alma nacional que não foram combatidas pelo domínio inglês, sustentou sua cultura de origem.

Ademais, identificamos, na força da língua e da religião para a manutenção do folclore de um povo, um elemento cultural necessário à nacionalidade. Isso se confirma pelo fato de, até hoje, descendentes de Stanislaw Nawrocki recitarem *poetyckie i piosenki* (poesias e canções polonesas) que falam das belezas da vida no campo, como as que estão no livro de Maria Konopnicka, intitulado “*Poezie dla dzieci*” (“Poesia para crianças”), publicado em 1911 (figura 15.a) e trazido por *Pan Nawrocki* para o Brasil. Outro livro foi lançado mais tarde, em 1922, com outras poesias para crianças até sete anos (figura 15.b) — “*Poezie dla*

dzieci do lat siedmiu” (“Poesia para crianças até sete anos”). A primeira obra foi presente de *Pan Nawrocki* para seu neto primogênito Alfredo e possibilitou a ele e a outros netos e bisnetos a proficiência na língua polonesa.



Figura 15 - a) Poesia para crianças (1911); b) Poesia para crianças até sete anos (1922). Fonte: a) Acervo de Alfredo Nawroski. Fonte: b) Fonte: Wikisource (2015)

Além de herdarem algumas glebas, os netos de *Pan Nawrocki* foram habilitados para a leitura na língua polonesa por meio de poesias que falam de uma “bênção divina” a quem cultiva o campo. Frases do livro “*Poezie dla dzieci*” (figura 15a), como as contidas na poesia “*Na Polu*”, ecoam entre seus familiares e mantêm altivos os sons da língua que os imigrantes poloneses trouxeram.

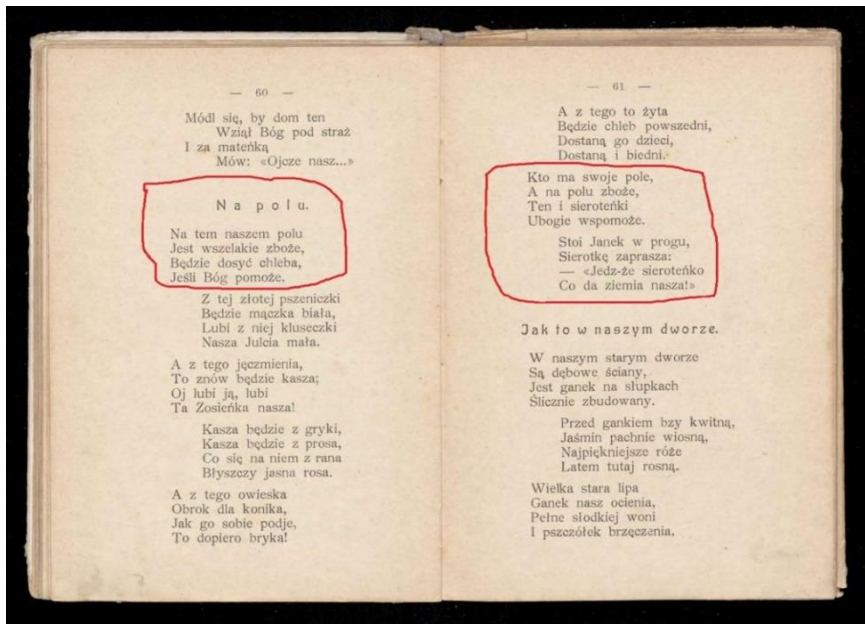


Figura 16 - No Campo (1911).

Fonte: Acervo de Alfredo Nawroski.

Traduzida para o português, a poesia “*Na Polu*” (“No Campo”) diz o seguinte: “Nesse nosso campo/ Que tem muito centeio/ Vai ter bastante pão/Se Deus quiser [...]/ Quem tem sua roça/ E na roça o centeio/ Este é santo/ Deus vai ajudar/ O Senhor estará de pé na porta/ Convidando para entrar:/ ainda temos o que a nossa terra dá.” (KONOPNICKA, 1911, p.60-61, tradução nossa).

Carneiro Leão (1954) buscou referenciar nesses povos as crenças e a potencialidade que o meio rural propiciava pelo cultivo da terra, da religiosidade e da misticidade e pelas artes, como a literatura, para a propagação e manutenção da fé na terra. Ele observou que, enquanto na cidade se desenvolvia uma cultura mais aberta à internacionalização, o campo conseguia permanecer no âmbito regional, local e peculiar. Para concluir sua análise a respeito das diferenças políticas e culturais entre campo e cidade, o autor evidenciou que doutrinas como socialismo e comunismo eram mais urbanas que rurais, pois no campo elas ainda encontravam dificuldade de penetrar por conta da mentalidade conservadora: “o comunismo só encontra adeptos entre matutos e

sertanejos quando há promessas de terra” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 107-108).

Constatamos que o educador apresentou a cidade e fez sua defesa naquilo que convinha ao meio rural, como o maior desempenho cultural, a comunicação e os meios de transporte. Sobre a literatura de Euclides da Cunha, em especial a obra “Os sertões”, comentou que ela não se reduziu a uma mentalidade criada no meio rural, mas resultou do contato que o autor manteve com o sertão para desmistificar seu pensamento e suas palavras. Enfim, Euclides da Cunha conseguiu apropriar-se das letras do sertão para escrever a obra que tão bem elucidou a vida dos homens que viviam longe do litoral. Argumentou que “o esforço da civilização deve ser para aproximar a vida no meio rural da vida do meio urbano, avançando um e purificando o outro” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 109), de modo que o campo se aproxime dos valores estimulados pela vida social organizada nas cidades e torne-se um espaço de vida social purificado pela vida urbana. A defesa de uma escola para o meio rural se justificava pela crença do educador de que “o meio natural condiciona [...] o desenvolvimento da inteligência pode influir no crescimento físico e no bom relacionamento da vida” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 111). Dessa forma, o quadro idealizado por Carneiro Leão com as diferenças de campo e cidade serviu para mostrar que o campo precisava purificar a cidade das más influências, enquanto a cidade deveria retribuir com os avanços, especialmente culturais.

O autor entendia que a cidade poderia interferir no desenvolvimento da linguagem, propiciando a exteriorização dos sentimentos e das ideias das pessoas. Por isso, a função da língua no grupo social deveria ser levada em conta pelos sociólogos. Carneiro Leão (1954, p. 150) salientou que “o homem que sabe duas línguas vale por dois, o que sabe três vale por três”, e que a linguagem ruim, aquela que falsifica as significações e desorienta o povo é tóxica: “O povo é enganado não por não possuir equipamento mental, mas por possuí-lo defeituoso, por lhe faltar o método para usá-lo. Se o momento é de fanatismo, não se tolera então a mínima divergência” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 168). Mesmo que a linguagem tenha sido apresentada pelo autor como uma forma de expressar ideias e sentimentos, ela deveria ser compreendida como carente de métodos porque, segundo ele, a má linguagem desorientava o povo que era facilmente enganado porque possuía uma linguagem defeituosa. O educador advertiu que todo pensamento e todo sentimento precisavam ser bem elaborados, já que eles expressavam a nacionalidade brasileira.

Mais adiante, o autor destacou que as diferenças étnicas se apresentavam como um problema e por isso tinha de ser evitada a entrada de grande número de imigrantes no Brasil, e, como exemplo, citou os imigrantes japoneses.

No caso japonês trata-se de imigrante temível, não pela raça, mas pelos antagonismos da sua cultura. Imigrando em levas, buscando viver em núcleos distintos com organização própria – de ordinário no regime de cooperativas – o japonês escapa facilmente a ação **assimiladora** do meio brasileiro (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 173).

Em relação aos imigrantes, o autor argumentou que, quando eles resolvem se fixar em outro país, necessitam perder alguns hábitos, como os costumes, as tradições, as maneiras de sentir e de viver, para mais facilmente assimilar outros do país onde passarão a viver.

Ao chegar em outra terra, os imigrantes precisam acomodar-se no país que os recebeu pela assimilação da sua cultura, pois, a partir de pesquisa que realizou por meio da ecologia humana, o educador constatou que “o homem capaz de melhor dominar o ambiente é aquele que consegue um equilíbrio ecológico mais perfeito” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 172). Ele viu como grande problema o “enquistamento étnico”, especialmente nos três estados do Sul, e com maior evidência no estado de Santa Catarina, onde se encontrava uma população inteira de brasileiros, filhos de alemães que não falavam português.

O educador foi alertado pela obra de Sílvio Romero, “O allemanismo no sul do Brasil: seus perigos e meios de os conjurar” (1906), de que o perigo alemão se configurava na forte presença de colonos alemães no Sul do Brasil, o que poderia ocasionar a instalação de uma colônia da Alemanha ou um Estado independente com apoio alemão. Essa questão já foi evidenciada aqui pelas pesquisas de Kreutz (2005) e Santos (2009, 2013, 2015) sobre o processo de nacionalização nas escolas alemãs de Santa Catarina. Quanto a isso, desde 1917 Carneiro Leão sinalizava o perigo que os povos de línguas não latinas representavam para a colonização no Brasil pelo fato de eles não assimilarem suficientemente a cultura brasileira e pouco falarem português:

Em 1917, uma Lei do Congresso brasileiro tornou obrigatório nos núcleos coloniais alemães e italianos o estudo do português, da geografia e da história do Brasil, aos filhos dos colonos, aqui

nascidos. Criamos escolas de nacionalização para frequência compulsória dos descendentes de nossos colonos alemães. (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 177).

O autor asseverou que, antes de a nacionalização concretizar-se, era preciso fazer a mesma coisa que os Estados Unidos fizeram, por conta de um problema semelhante, que foi “elevar os cursos dos nossos estabelecimentos à altura das escolas alemãs ali existentes” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 177), como forma de tornar o ensino brasileiro tão interessante quanto aquele feito pelos alemães.

Outro problema por ele detectado, notadamente nas cidades, foi uma espécie de dupla nacionalidade: os estrangeiros se naturalizavam brasileiros para conseguirem empregos públicos, mas mesmo assim mantinham ligação com a pátria-mãe. Em relação a isso, o educador apostou que, “no dia em que formos um povo de maior densidade de população, com maior força de cultura, poderemos, muito mais facilmente, fazer desaparecer o isolamento em que vivem certos estrangeiros no Brasil, assimilando-os, então, com mais facilidade” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 181).

Um dos dez tópicos que Carneiro Leão lançou para estudo e discussão na lição XXV de “Fundamentos de sociologia” era: “Estude o problema da *italianidade* em São Paulo e da *germanidade* no Sul”. Aqui o autor explicitou sua preocupação, acentuada desde 1917, quando destacou que o caso dos italianos em São Paulo não era tão problemático porque a língua italiana permitia ao imigrante acomodar-se de forma mais rápida e fácil nas fazendas de café; já o alemão no Sul representava um sério problema para o Brasil. A preocupação de Carneiro Leão se conciliava às de Oliveira Vianna⁵⁴, destacadas principalmente na obra “Raça e assimilação”, publicada em 1932, na qual o autor argumentou que a cultura, sobretudo a língua e a religião, impedia a assimilação, sendo ainda pior no caso dos japoneses, considerados por ele como uma raça inferior por não ser suficientemente branca.

⁵⁴ Francisco José de Oliveira Vianna foi consultor jurídico do Ministério do Trabalho no governo Vargas, tendo participado da elaboração do estatuto jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e também desempenhado o cargo de Ministro do Tribunal de Contas da União, colaborando intensamente com o Estado Novo, transformando-se em um dos ideólogos mais proeminentes do determinismo ambiental e do modelo político autoritário no Brasil. (BINSZTOK; CAETANO, 2004).

No que dizia respeito à assimilação no meio rural, “o problema capital [era] a educação” num sentido mais amplo, que correspondia ao “crescimento e aperfeiçoamento do indivíduo físico, mental, moral e social, dentro das realidades mesológicas de seu tempo” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 67). Uma educação que se limitasse a ler, escrever e contar poderia se tornar

um fator de desajustamento do sertão. O homem que aprendeu a ler pelos livros em uso na capital, com professores de mentalidade urbana, arraigada ao conforto, à vida e ao ambiente das cidades, ganha, com a fascinação pelos europeus citadinos, **o desamor**, senão o desprezo, pelo meio de seus pais. E desde então um desajustado, descontente, pronto a emigrar. (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 67).

A migração campo-cidade era temida pelo autor, que se referia a estratégias para manter os imigrantes na roça. Ele apontou de forma precisa o que entendia ser uma educação adequada ao meio rural: “é aquela que saiba tirar do ambiente tudo quanto seja possível tirar, ajustando o homem pela capacidade de trabalhar, de sentir a dignidade da vida familiar, de promover sociabilidade, de aprender recrear-se” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 67). Para concretizá-la, definiu, com base nas proposições do educador estadunidense Thomas Jesse Jones, quatro elementos essenciais para trazer ao meio rural a civilização processada nas cidades: conhecimento e domínio da higiene e da saúde; conhecimento e domínio dos recursos e oportunidades; conhecimento e domínio de uma vida doméstica decente e cômoda, sem degradação nem exploração de mulheres e crianças, de quem depende a vitalidade e o progresso da raça; conhecimento e domínio da arte da recreação, da arte de criar uma personalidade vigorosa e adaptável com perfeito domínio de si mesma, de mente serena e capaz de ser feliz. Eram quatro pontos que precisariam ser considerados ao pensar acerca do despertar dos sentimentos, dos afetos e das emoções no campo. Carneiro Leão apontou um diagnóstico no qual identificou uma espécie de mentalidade, para depois sugerir alguns elementos de civilidade citadina que visavam desenvolver também sentimentos.

No que se refere à cultura como forte elemento de unificação nacional, Carneiro Leão observou que, desde a Proclamação da República, a nação brasileira permanecia organizada, tranquila e construtora. As poucas revoluções que aconteceram foram facilmente

dominadas e os governos se sucederam de modo legal e pacífico. “Isso não quer dizer que escapássemos à mentalidade revolucionária” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 109). Conferimos aqui que o autor temia o banditismo rural em território tão vasto, pois, mesmo que a língua e a religião fossem fortes elementos para a manutenção da ordem, na América Espanhola isso não tinha sido suficiente, haja vista que o território hispânico foi acirradamente demarcando fronteiras.

3.5 A educação rural nas Américas

Desde as primeiras décadas do século XX, estudos fundamentados na ecologia humana ou geografia regional começavam a intensificar pesquisas nos Estados Unidos, México, Chile e Brasil em busca de soluções para os problemas rurais, como falta de transporte, saneamento, comunicação e cultura. Mas antes de aprofundar essa questão, Carneiro Leão (1939) entendeu ser necessária a tomada do mundo rural como forma de manter o nacionalismo, visto que as cidades se tornavam cada vez mais cosmopolitas e os campos, em virtude da distância social, permaneciam conservadores.

Segundo Seyferth (2015), o nacionalismo constitui uma espécie de sentimento ou um movimento que pode ser político, mas também é, principalmente, cultural. Para reforçar os aspectos culturais, a escola precisava se apropriar da beleza que a natureza exalava, também para fortalecer o nacionalismo⁵⁵ de identidade própria com uma cultura

⁵⁵ Carneiro Leão, ao proferir um discurso sobre a instituição de um departamento internacional de educação para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, destacou que “foi diante dos olhos do mundo civilizado que a Itália e a Alemanha, consciente e ostensivamente, se serviram da educação da infância, da adolescência para a formação de um espírito xenófobo e agressivo, plasmado na mística do estado, fim supremo da superioridade da raça e da nação eleita, e no ódio e no desprezo dos outros povos, fadados pelo destino a espaço vital das expansões mais ambiciosas. [...] A Alemanha, sobretudo, fez da escola e do lar um fator de educação de sua gente, inspirada na ideia matriz de construir uma nação apta ao comando das demais pelos seus predicados de raça predestinada, nascida para mandar e ser obedecida. ‘A educação é um instrumento necessário à consolidação do poder do estado social-nacionalista’. [...] Como, pois, esquecer, na construção de uma instituição internacional para a manutenção da paz, o problema da educação?! [...] Um “Departamento Internacional de Educação”, cujos fins sejam a preocupação pelo bem estar de todos os povos, visando um plano de compreensão, cooperação e solidariedade, aliás já esboçado em linhas

afeiçoada às e perpetuada pelas qualidades naturais e espirituais encontradas no país. Não foi por acaso que

o ‘Nacional Socialismo’ alemão querendo galvanizar o espírito de grupo, desejando fazer de um só bloco a alma nacional nazista, criou a juventude hitleriana colocando-a em contato íntimo com a natureza, e determinou como condição moral indispensável para ser mestre um ano de vida e de trabalho no meio rural (Arbeitsdienst). [...] A Itália por sua vez, não descarta a integração dos campos na vida nacional, da juventude na vida simples das ‘campágnas’. [...] **E não será do carinho pela terra, de sua paixão pela agricultura e criação, de seu labor e de seu contacto interessantes com o solo que o campôneo francês faz a súpula de suas virtudes cívicas dominadoras?** (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 225-226, grifo nosso).

Destacamos a importância intelectual atribuída ao campônio francês, considerando as práticas que os franceses vinham desenvolvendo no que concernia à permanência do homem no campo. Antes da Itália, a França já havia pensado em uma pedagogia da alternância para os jovens rurais continuarem nas propriedades de terra das suas famílias. Não sem motivos, Carneiro Leão se mostrou muito mais entusiasmado com o pensamento e as práticas da educação francesa do que com as dos alemães e italianos. Isso porque a sociologia francesa estava aberta à empiria e à psicologia, enquanto a sociologia alemã apresentava dificuldade de se desprender da filosofia.

Em outros argumentos apresentados por Carneiro Leão, verificamos que, para além da produção e da exaltação econômica dos *commodities*, a relação íntima dos trabalhadores com a terra era uma era

gerais nos **Estados Unidos e na Inglaterra**, só poderá ser elemento construtor da paz do mundo. Composto pelos representantes dos governos, das associações de educação particulares com delegados dos corpos docente e discente das diversas nações, tal instituição será, dentro em pouco, um inspirador, um estimulador e, quando solicitada, um orientador e um assistente inestimável da obra educacional de **todos os povos da terra**. (CARNEIRO LEÃO, 1945, grifo nosso).

um solo fértil para o cultivo e o fortalecimento do nacionalismo⁵⁶. Esse sentimento pode explicar a unidade nacional de nosso país, ainda que ações pontuais de resistência tenham ocorrido, como a República Rio-grandense e a República Juliana nos estados do Sul e a República dos Pastos Bons nos estados do Norte e Nordeste. Para o autor, não havia comportamentos mais acordes ao **amor pátrio**, ao culto das tradições e dos antepassados, também mais conservadores dentro dos imperativos nacionalistas, do que os da sociedade rural. Em muitos países, onde a terra não era levada em conta pela educação rural, os cidadãos não eram preparados para se defenderem das ciladas do ambiente natural, porque a eles não se colocavam à disposição os meios para assenhorear-se das riquezas minerais, vegetais e animais. Ao contrário, a pedagogia rural defendida por Leão Carneiro no Brasil representava uma forma de fixação do homem ao campo, primeiro por diferenciar-se da urbana, depois porque

a escola [do campo] busca distinguir-se da escola da cidade e o professor tenta uma preparação específica inspirada nas condições intrínsecas do meio rural e cultural. Os métodos e os processos distanciam-se dos adotados nos centros citadinos. A instrução passa para o segundo plano. **O escopo precípua da escola é ensinar a viver, a ajustar-se no ambiente social.** Daí a urgência de uma preparação adequada para a vida no campo. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 223, grifos nossos).

Verificamos que a pedagogia rural, para Carneiro Leão, estava designada a ensinar as pessoas a viver no campo e se ajustar à sociedade. Como sugestão de trabalho que deu certo nas escolas rurais, o educador citou o exemplo da Dinamarca, que se transformou num lugar em que a miséria foi extinta: “Todos ganham, todos vivem com dignidade e altivez do trabalho de sua inteligência e de seus braços. E o milagre foi feito pela renovação de sua escola rural” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 227). Por isso uma educação rural inteligente era necessária para um povo moderno. A escola inteligente seria capaz de revigorar as virtudes inatas dos

⁵⁶ “O termo nacionalismo designa a ideologia nacional, a ideologia de determinado grupo político, o Estado nacional que se sobrepõe às ideologias dos partidos, observando-as em perspectiva”. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 798).

antepassados e a fidelidade aos ideais da pátria por meio da pujança dos sentimentos.

3.5.1 O “Tio Sam” como a maior referência de educação rural

Tio Sam é a personificação dos Estados Unidos da América, símbolo patriótico com aparência de um colono americano que lutou pela independência do país (ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA, 2017). Quando Carneiro Leão tocou na temática da educação rural, fez referência àquele país para citar as “escolas consolidadas”, que forneciam uma educação igual ou melhor que a oferecida nos centros urbanos: “Situada em ponto equidistante de várias localidades, com serviço de transporte de ônibus para as crianças, ministra-lhes, graças a organização e a aparelhagem que possui, a melhor instrução, acrescidas das exigências particulares e das técnicas inerentes às necessidades do meio rural” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 48). Nos Estados Unidos o educador encontrou referências e, mais do que isso, um modelo de instituição escolar e uma estratégia pedagógica para fortalecer a nacionalidade da sociedade rural brasileira.

Segundo Venâncio Filho (1946), os Estados Unidos exerceram forte influência no modelo de educação brasileiro⁵⁷, sendo referência no que se relacionava à opulência econômica e espiritual. Ao lançar, em 1946, uma edição sobre a educação brasileira e as influências estrangeiras, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) destacou no editorial de apresentação:

No presente número, a “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” tem a oportunidade de inserir um estudo que revela como se realizou, material e espiritualmente, o valioso concurso emprestado pelos norte-americanos ao progresso da educação brasileira, sendo conveniente ressaltar que essa colaboração se fez respeitando as nossas tradições, tendências políticas e sentimentos religiosos.[...] Sobre as grandes tendências de cultura do velho mundo, e esse novo espírito

⁵⁷ “Em 1929, por iniciativa de Stephen Duggan, o benemérito diretor do Instituto de Educação Internacional, a Carnegie Endowment ofereceu ao Brasil 10 bolsas para professores e confiou à Associação Brasileira de Educação a escolha dos beneficiários” (VENÂNCIO FILHO, 1946, p. 262).

objetivo da pedagogia americana é que, realmente, devemos renovar e fortalecer o pensamento pedagógico nacional. (RBEP, 1946, p. 228).

O editorial da revista expôs as principais orientações para a modernização da educação brasileira por meio da pedagogia americana que Carneiro Leão (1946) divulgou. Para o autor, os anglo-americanos mantinham uma história de colonização distinta da dos latino-americanos. Enquanto a América Latina vinha se consolidando por um espírito particularista, com famílias inteiras ligadas por interesses culturais, religiosos e morais comuns, compondo-se de forma mais estável e regular, a América do Norte era herdeira de governos absolutistas, marcados por um caráter de aventura e agressividade. Espanhóis e portugueses estavam interessados na exploração de riquezas, movidos pelo renascimento do amor ao teatro e aos prazeres e da cultura francesa (CARNEIRO LEÃO, 1946). E a notícia da descoberta de um novo mundo, além-mar, despertou espíritos ambiciosos e ardentes.

Tratava-se de regiões longínquas e selvagens que deviam abastecer de ouro e especiarias as metrópoles distantes e fornecer recursos a nobres empobrecidos e a burgueses audazes. Caminhavam todos com objetivos de exploração pronta e valiosa. Chegados, porém à América, as dificuldades da conquista, a luta contra o indígena, a necessidade de trabalhar para viver os foi radicando, os foi obrigando à permanência prolongada. Para sobreviverem necessitavam vencer a natureza, possuir braços, capazes de explorar a agricultura, a criação e as minas. Com eles vieram logo sacerdotes de várias ordens: — dominicanos e franciscanos, a princípio, e, depois, jesuítas, agostinhos e outros. (CARNEIRO LEÃO, 1946, p. 26).

Do outro lado, a civilização norte-americana se constituía pelo municipalismo inglês que os tornava uma nova pátria. Os ingleses, desde que chegaram à América do Norte, não mantiveram relações de dependência com a Inglaterra; pelo contrário, prezavam pela independência. Para Carneiro Leão, isso explicava o rápido avanço dos Estados Unidos à medida que os ingleses se desprendiam da Europa, cresciam por conta própria e começavam a destacar-se. Por isso, muitos

intelectuais brasileiros demonstravam simpatia pelos estadunidenses desde a Reforma Rui Barbosa em 1882, quando despontou uma influência acentuada do espírito empreendedor dos estadunidenses sobre o Brasil, mas também sobre Portugal.

Seus desígnios consistiam em viver em associação, em cooperação contínua para construírem um mundo capaz de lhes assegurar uma vida digna, compatível com a liberdade que aspiravam. Impelidos não só pelo espírito particularista, como também pelo senso profético do **pragmatismo e da ação prática** eles erigiam, como objetivo indispensável à vida, a construção do patrimônio material sobre o qual devia repousar o bem-estar da coletividade. **Por isso a preocupação fundamental da educação para a elite como para o povo era a de uma orientação prática em que predominaria a feição técnica.** Convém, porém, não esquecer que todos ou quase todos punham sua fé religiosa acima de tudo. (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 113, grifos nossos).

António Sérgio fez a mesma defesa para a educação portuguesa quando manifestou preocupação com as escolas para os jovens e em como fazer com que eles realmente descobrissem suas habilidades. O pedagogo português acreditava que nem todos os jovens eram dotados para os estudos superiores e, portanto, ao final do ensino primário, era preciso fazer

uma selecção rigorosa de toda a juventude do país [...]. Só os jovens especialmente dotados para os estudos superiores deveriam seguir para o liceu, ponto de passagem para a Universidade, — fossem ricos ou fossem pobres, plebeus ou burgueses, — concedendo-se aos pobres bolsas de estudos. Os outros seguiram diretamente para a vida prática profissional, ou para as escolas primárias superiores, nas quais se daria, além de elementos de cultura geral, uma boa instrução de carácter técnico, — agrícola, comercial ou industrial. (SÉRGIO, 1939, p. 61).

Uma escola inspirada no modelo estadunidense, capaz de preparar os jovens para o trabalho, era pauta no Brasil e em Portugal nos anos de 1920. Os colonos ingleses projetaram na América sua escola para poder fazer a leitura da bíblia e cultuar o seu “deus”. Segundo Carneiro Leão (1946), conhecedor exímio da educação estadunidense, essa foi a primeira função social da escola para os imigrantes anglo-saxões. O educador brasileiro viu na religião da América Inglesa uma concentração de energia levantada para enriquecer a vida individual e coletiva e percebeu que a fé e o espírito foram importantes elementos para a conquista do bem-estar material, ainda que faltassem grandes avanços culturais. Nesse sentido, seria até salutar para os Estados Unidos um pouco mais da arte e da literatura que vinham sendo produzidas na América Latina. O autor salientou que os estadunidenses iniciaram seu projeto de nação pelo princípio econômico com a finalidade de incrementar a produção para aumentar a riqueza do país. E a tática foi conquistar a juventude: “O instituto de Chacareiros dirigiu-se a 500 crianças, filhas de chacareiros, fornecendo-lhes sementes para que plantassem e concorressem a exposição do ano” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 250). O sucesso da exposição foi tamanho que no ano seguinte foram organizados Clubes de Rapazes (*Boys Clubs*) e Clubes de Moças (*Girls Clubs*) que tinham como missão desenvolver os quatro “H” (*head, heart, health and hands*) — a cabeça, o coração, a saúde e as mãos — para pensar,

planejar, raciocinar; formar-lhes a sensibilidade no melhor sentido de modo a predispor-los ao **amor da família**, à cooperação com os camaradas, a uma vida comunal melhor; garantir-lhes a saúde, por uma alimentação sadia, uma vida sã e alegre; adestrar-lhes as mãos para torna-las uteis nos labores manuais, indispensáveis ao meio familiar e social em que vivem. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 250-251, grifo nosso).

Também com a intenção de melhorar a vida do trabalhador rural nos Estados Unidos foram criadas as “extensões culturais”, que mais tarde se estenderam ao México como “missões culturais” e para o Brasil como “extensão rural”, fornecendo fundos e técnicas para o trabalhador rural. Inicialmente, nos Estados Unidos, foram encaminhados para cada comunidade, durante um ou dois anos, um técnico-professor em exercício em alguma universidade mais próxima ou graduados em agricultura, economia, comércio ou ciências e artes domésticas.

As universidades e os colégios de agricultura preparam constantemente um pessoal idôneo para tais missões. Fornecem, para atrair candidatos, inúmeras bolsas de estudo. Esses estudantes, quando terminam os cursos de agricultura, visitação social, enfermagem, economia doméstica e especialidades cong neres, são enviados as agencias centrais de tais serviços. Al , praticam, ao lado de técnicas hábeis, até serem considerados em condi es de caminharem por si na obra da eleva o material e moral dos meios rurais mais pobres (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 255-256).

Para o educador brasileiro, educar para a vida foi o maior lema da educa o rural estadunidense desde a consolida o das extensões culturais. A maneira de manipular o milho, cuidar das vacas ou das abelhas foi mais útil que um conhecimento acurado do menor denominador comum ou da est tica da arte. Aqui confirmamos o pragmatismo de John Dewey e William Kilpatrick, para quem os trabalhos manuais antecediam o conhecimento elaborado. Entretanto, além de conhecer as técnicas agrícolas, os jovens rurais precisavam saber consertar uma cadeira, confeccionar e criar objetos belos, desenvolver as habilidades de cozinhar e confeccionar suas roupas. O cuidado com a roupa e a casa era necessário por natureza, assim como a carpintaria e a planta o na roça.

Como forma de aprimorar o ensino em regiões rurais menos povoadas nos Estados Unidos, foram criadas as escolas consolidadas (*consolidated schools*), uma espécie de “grupos escolares” ou “escolas nucleadas”, como foram trazidas para o Brasil mais tarde.

Ao invés de em cada pequenino núcleo colocarem uma escolinha de uma só sala, um só professor e quase nenhum material, escolheram um ponto estratégico para servir várias localidadesinhas e instalam uma grande escola com os professores bastantes, as classes e os cursos necessários. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 260).

Criadas inicialmente no estado de Nova Iorque em 1853 e em 1890, as escolas consolidadas favoreceram a abertura das primeiras estradas nas áreas rurais para os ônibus escolares transitarem. A figura 17

mostra ônibus estacionados em frente a uma escola consolidada nos Estados Unidos.

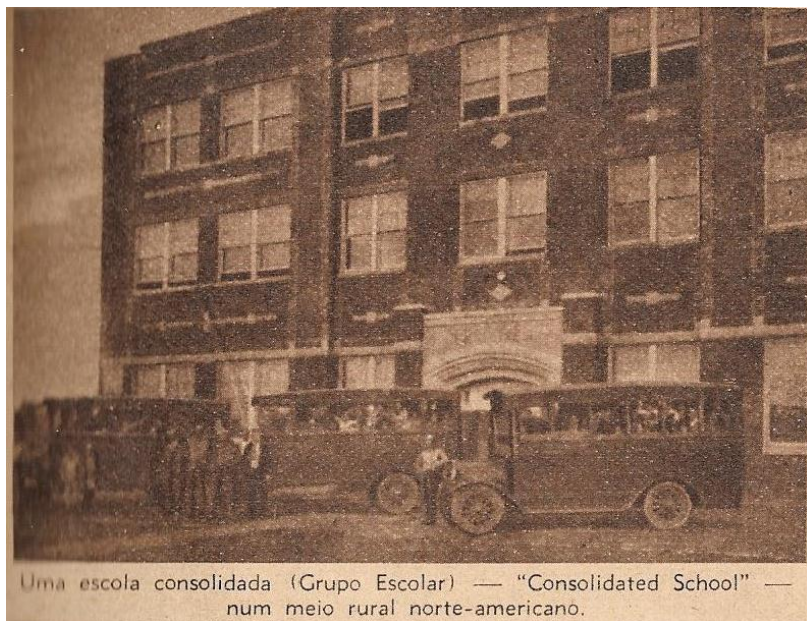


Figura 17 - Escola Consolidada.

Fonte: Carneiro Leão, 1939.

Com o passar do tempo, o transporte escolar passou a ser uma preocupação orçamentária no governo, haja vista as centenas de milhas que os ônibus percorriam todos os dias para transportar alunos, professores, técnicos e demais agentes envolvidos nas atividades da educação rural e extensão cultural dos Estados Unidos (HOWLEY, A.; HOWLEY, C., 2001). Além do transporte entre a escola e os lares, faziam parte das despesas públicas as bibliotecas ambulantes, os técnicos de profissões agrárias e de pequenas indústrias, médicos, higienistas, inspetores, orientadores que colaboravam para uma educação adequada.

O sistema educacional norte-americano, eminentemente realista, empreende um esforço decisivo para ajustar as comunidades rurais nos respectivos ambientes, dando-lhes uma existência tanto quanto possível venturosa. E o admirável é que todas as forças nacionais se mobilizem no

mesmo sentido. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 262).

Impressionado com as missões rurais, o autor classificou a igreja como uma instituição parceira da escola nos Estados Unidos, porque, além de congregar, programava atividades festivas, jogos e brincadeiras que, junto com a escola, eram desenvolvidas nas comunidades em benefício dos deveres materiais e espirituais como formas de afastar os trabalhadores rurais do convívio perigoso, das reuniões prejudiciais e dos divertimentos nocivos. Para o educador brasileiro, a igreja tinha um sentido valioso, pois, mais que para a devoção, ela preparava as pessoas para a vida. Esse é um tema que carece de novas pesquisas direcionadas a decifrar o papel da igreja como aliada da escola que visava, sobretudo, preparar para a “boa” convivência nas comunidades rurais.

Carneiro Leão reconheceu, na igreja e na escola, instituições que favoreceram o amor pela família em prol da consolidação da nação norte-americana. Numa de suas aulas magistrais na Sorbonne, o autor se mostrou entusiasmado com a frequência dos negros nas universidades especializadas, como se observava no sul do país, e com a possibilidade de os negros frequentarem a universidade com os brancos em alguns estados dos Estados Unidos.

Os operários negros conquistam, nesse país um nível de vida muito superior ao dos operários brancos, mestiços ou pretos da América Latina e da Europa em geral. Eles habitam casas confortáveis e bem mobiliadas, quase todos possuem rádios, muitos têm um automóvel e se vestem como os burgueses norte-americanos abastados. Seus filhos são bem cuidados, estudam em bons colégios e frequentam as universidades: no Norte, no Leste e no Oeste com os brancos, no Sul, em geral, nos colégios e nas universidades dos negros: — é o caso de Washington, da Louisiana, do Tennessee e de outros estados do sul. (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 140).

Além do direito de se matricular em nos colégios e universidades em igualdade com os brancos, em estados do Norte, do Leste e do Oeste dos Estados Unidos, os negros foram recebidos pelos cursos especializados do exército, sem limites de matrículas, sendo promovidos conforme seu merecimento. O esforço compreendeu a participação de

instituições políticas que se estendeu desde o governo federal até as associações particulares, individuais e igrejas cristãs que se envolviam na tarefa benemérita de melhorar as condições de vida no interior do país. Para o educador, essa medida provou o quanto o sistema educacional estadunidense empreendeu “esforço decisivo para ajustar as comunidades rurais nos respectivos ambientes” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 262).

3.5.2 As missões culturais no México

Assim como o educador Lourenço Filho, Carneiro Leão se mostrou bastante simpático com as atividades que o México realizava em prol das suas escolas rurais, principalmente no que se referia às missões culturais que foram trazidas para o Brasil pela Escola Nova.

O Relatório que este educador [Lourenço Filho] apresentou ao ministro da Educação e Saúde em dezembro de 1951 e que foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Jan/Mar., 1952, n 45) traz um amplo estudo sobre a educação rural no México e o modelo de educação lá aplicado. As semelhanças trazidas pelos desafios de alfabetizar e escolarizar o povo do campo, desafio comum aos dois países, deve ter sido um dos principais motivos pelo qual o Brasil (e consequentemente, o Paraná também) buscou no modelo mexicano alguma orientação. (MIGUEL, 2010, p. 79).

Sobre a participação mexicana na educação rural do Brasil, Carneiro Leão fez o seguinte comentário:

Aqui, explica, ‘os gringos exploram as minas, os *franchutes* abrem casas de moda, os espanhóis padarias, os chineses oficinas’ — e, a pergunta do estrangeiro — ‘Que fazem os mexicanos?’ — a resposta é imediata: — os mexicanos gritam: Viva o México! Quando o governo do México entendeu que precisava investir na civilização, “começou a interessar o indígena pela terra.” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 232).

O governo mexicano desapropriou as terras que ainda eram suas e as distribuiu, entre 1915 e 1926, da seguinte forma: latifúndio – grande propriedade; parvifúndio – pequena propriedade; ejido – prédio coletivo para as famílias já existentes: “Depois da repartição de terras, do interesse pela vida agrária veio o esforço pela educação” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 233).

Miguel (2010, p. 80) enfatiza que “tal reivindicação não partiu do povo, mas sim de intelectuais, professores que participaram da revolução e tinham a convicção da redistribuição de terras como proposta de uma nova sociedade”. Feito isso, o governo mexicano nomeou comissões de mestres e homens cultos para estudarem os dialetos, gêneros de vida, condição social e costumes de cada meio. Tal estudo passou a se chamar missões culturais, que representaram verdadeiras escolas normais ambulantes, compostas pelos seguintes profissionais: um educador, um técnico agrícola, um professor de educação física, uma visitadora social, três instrutores de pequenas indústrias derivadas, um mestre de música e artes plásticas e um médico. Inicialmente, cada missão permanecia durante três ou quatro semanas em cada região, mas logo viu-se a necessidade de aumentar o tempo para três ou quatro meses.

Carneiro Leão (1939) deu destaque a essa proposta de trabalho que começou a atrair professores e novos candidatos a professores⁵⁸ das regiões mais próximas de sua moradia. Isso foi fundamental, pois, do contrário, “si os professores vindos das cidades desconhecem por inteiro a vida do campo e do sertão, seus problemas, suas necessidades, suas

⁵⁸ Nos Estados Unidos, o professor Frank Cyr (1945, p. 20), da Universidade de Colúmbia, Nova Iorque, constatou que o professor da escola rural, “acumula todos os deveres do mestre da classe com os encargos do diretor e dos demais membros do corpo docente. É responsável tanto pelo funcionamento da escola, como por sua articulação com a sociedade. Recente estudo sobre os professores rurais nos dá um bom flagrante deles ou, antes, dessas professoras, pois quase todos os docentes são mulheres. É geralmente uma moça solteira, com dois anos de escola superior e cinco anos de prática, ensinando há três, no seu posto atual. Recebe um salário de \$668 (seiscentos e sessenta e oito dólares) anuais e possui automóvel, que já pagou integralmente, ou está em vias de pagar. Não tem à sua disposição uma biblioteca pública com mais de 1.000 volumes, e talvez viva numa casa sem telefone, sem banheiro, eletricidade ou calefação central. Apenas dezesseis por cento dos professores em escolas rurais são homens, dos quais dez por cento completaram quatro anos de escola superior; 27 por cento são casados, e 31 por cento são proprietários das casas onde moram, ao passo que 15 por cento estão ainda pagando esses lares. Cada um tem, em média, uma pessoa dependente”.

aspirações, o desentendimento torna-se completo” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 237).

De um lado o professor sente-se um deslocado, um incompreendido, um sacrificado. De outro o meio considera um estranho, desintegrador da juventude, inculcador, no espírito dos jovens, do **desamor pela profissão**, pela vida dos pais e pela existência no próprio torrão natal seu e de seus antepassados. Daí a urgência de professores aptos a comungarem na vida ambiente, a conhecerem seus problemas, a buscarem soluçona-los. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 237-238, grifo nosso).

Oposto do amor, o “desamor” ao próprio torrão de terra era temido por Carneiro Leão, que apresentou uma proposta de educação para a fixação do homem no campo. A escola, além de ter a função imediata de ensinar a ler, escrever e contar, precisava cuidar da saúde, do saneamento básico e da prevenção das epidemias, ensinar a mãe a tratar o filho e ornamentar a casa, ensinar o pai a construir e consertar seus móveis, a plantar seu jardim e sua horta. A figura 18 mostra uma atividade integrante das missões culturais no México, que procuravam reabilitar a economia das classes sociais para o ajustamento social.

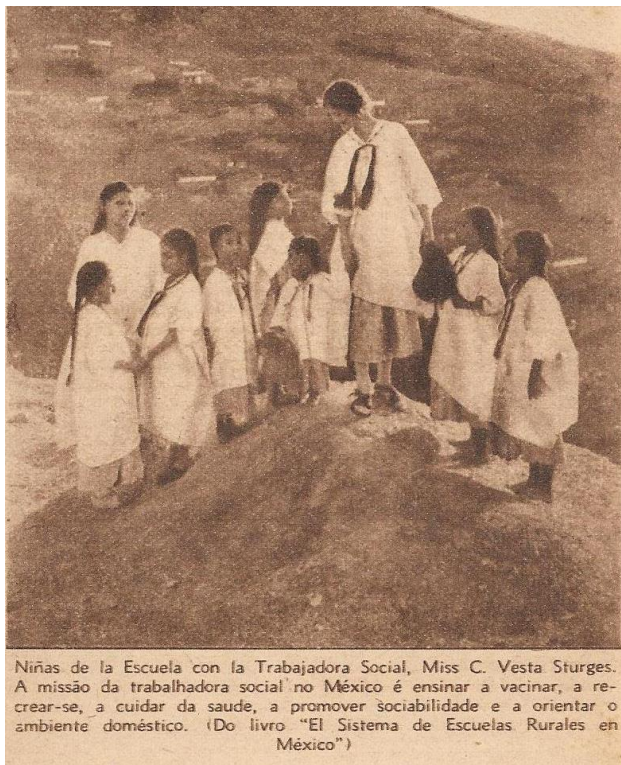


Figura 18 - Missões Culturais no México

Fonte: Carneiro Leão, 1939.

Depois das primeiras transmissões de técnicas pelas missões culturais, por volta de 1922, foram sendo instaladas escolas normais rurais para dilatar qualquer resquício de cultura rudimentar. No México, Carneiro Leão observou que as escolas rurais tinham um terreno para a prática agrícola dos alunos, o que possibilitou sentir sua influência no fortalecimento da vida comunal. As escolas se transformaram em *La Casa del Pueblo*, com prédio próprio rodeado de plantações, criações, campo para jogos, salão para reuniões, danças, conferências e teatros, e seguiam orientações da pedagogia deweyniana.

En general, prevalecia la intención de formar estudiantes responsables, libres, cooperadores, con sentido de servicio y de preocupación por los demás, que tuviesen iniciativa y buscaran superarse, que fueran trabajadores puntuales,

sanos, limpios y respetuosos, generosos, honestos, leales y fraternales, amantes de la lectura, que vistieran bien y tuvieran buenas maneras, que buscaran nuevos métodos y los adaptaran según fuera lo necesario en una situación específica. (CERECEDO, 2013, p. 412).

Dewey estava muito satisfeito com as ações que o México vinha realizando em benefício da educação rural, usando sua pedagogia. Ele fez uma primeira visita às escolas rurais do México em 1926 (GREENWALT, 2012) e ficou entusiasmando com o espírito e o objetivo delas. Essa prática, na qual se despendia vitalidade e energia, fez reviver em Dewey sua fé nas ações pedagógicas empreendidas nos projetos comunitários de jardinagem, indústrias domésticas, artes plásticas, treinamento físico, educação para a saúde e os primeiros socorros básicos, os quais visavam preservar a viabilidade e a sustentabilidade das comunidades rurais.

Cerecedo (2013, p. 19) informou que, na formação de professores rurais no México, “durante mucho tempo, la escuela fue mirada como una institución que cumple un papel predeterminado en los procesos de modernización de la sociedad y consolidación del Estado, que sostiene una cultura que reproduce la cultura dominante”. A autora acrescentou que, entre 1921 a 1945, estudantes de 11 e 12 anos ingressavam nas escolas normais rurais campesinas organizadas em internatos, onde permaneciam de dois a cinco anos longe das suas famílias. Deixavam a escola somente durante as férias ou com mais frequência para algum trabalho comunitário. Diante de tal contexto, e amparada nos conceitos de “campo” e “habitus” de Pierre Bourdieu, a pesquisadora criticou a escola pelo fato de ela manter-se reprodutora quando estabelece fronteiras com o mundo exterior e, portanto, segue estática, moldando sujeitos como se fossem caixas vazias porque ainda não conseguiu trazer efetivamente a vida para a escola rural da forma que a pedagogia de Dewey propõe.

3.5.3 A educação rural no Chile

Para compreender a dinâmica da escola rural no Chile, Carneiro Leão fez muitas referências ao estudo de Amanda Labarca, da Universidade Oficial, que, fundamentada em estudos sobre as escolas rurais dos Estados Unidos, da Dinamarca e do México, apresentou um plano de construção imediato para a sociedade rural chilena, pelo qual

demonstrou que a solução não se daria pela construção de qualquer escola, mas de uma escola capaz de fazer a integração das comunidades. Para a educadora chilena, o sistema pedagógico rural deveria compreender as escolas elementares completas, vinculadas às necessidades da vida regional, com cursos vocacionais rurais para adolescentes aprenderem a usar os recursos naturais, missões ambulantes que repassassem técnicas aos adultos no seu próprio meio, escolas normais rurais para a preparação dos mais diversos mestres que o meio necessitasse e escolas de agricultura, arte e ofícios em cada província.

O sistema de educação rural seria um integrador do indivíduo e do grupo para o ajustamento ao meio físico e social da vida nacional. Segundo Carneiro Leão (1939), as crianças dos sete aos doze anos eram colocadas em contato com os instrumentos de leitura, com o meio social e cívico em que viviam, desenvolvendo os laços de solidariedade, conceitos éticos de **amor ao próximo** e o aproveitamento dos recursos naturais. A escola

não iniciaria as crianças na prática dos trabalhos agrários, porque a tenra idade não o permitira, contudo, já se procuraria mesmo aí incutir-lhes o **amor à terra**, motivar e reforçar todos os interesses e todos os hábitos relacionados com a vida agreste, observação da natureza, gosto pelas fainas rurais, orgulho do trabalho bem feito, companheirismo nos afazeres coletivos, solidariedade, etc. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 267-268, grifo nosso).

Ao falar de Amanda Labarca e da experiência da educação rural do Chile, Carneiro Leão apontou com mais ardor a necessidade do “amor à terra” para viver bem no campo. Uma educação com esse fim permeou as políticas educacionais do Chile, México e Brasil, além das dos Estados Unidos e de Portugal. Vale destacar que outras experiências emergiram desse meio, como foi o caso da Venezuela, onde, após a promulgação da Lei da Reforma Agrária em março de 1960, que tinha como meta a distribuição equitativa das terras, novos programas de formação docente surgiram baseados naqueles já desenvolvidos anteriormente. Segundo Mercado e Tejada (1978), as missões rurais e a *Escuela Normal Rural ‘El Mácaro*, além de implementar os núcleos escolares rurais, foram retomadas para diagnosticar o perfil socioeconômico das propriedades rurais e levar os dados coletados para serem trabalhados nos currículos de formação de professores rurais.

No Chile, escolas de formação de professores capazes de desenvolver o “amor à terra” tendiam a ser implantadas em cada departamento para mais tarde estender-se por todas as comunidades. As escolas funcionariam durante o ano inteiro, sem interrupção, pois os animais e as plantações das escolas não poderiam ser abandonados. Alunos e professores poderiam tirar férias sem interromper a sequência de tarefas da escola. Isso carecia de mestres com aptidões diferenciadas:

Seriam técnicos no ofício, indústria, arte e ciência que deviam ensinar, conhecedores e amigos de sua terra, dotados de espírito progressista, capazes de resolverem os problemas econômicos de seu ambiente, de superar com seus conhecimentos teóricos e sua habilidade prática, a **experiência consuetudinária** do homem do campo envelhecido em seu mister (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 269).

Como podemos observar, o conceito de experiência esteve presente em países que acreditaram que a educação tradicional seria superada pela educação de espírito progressista que soava inspiradora, capaz de absorver e ressignificar a experiência do rural para torná-lo mais belo e agradável. A função social da educação rural no Chile ficou mais explícita nas palavras de Labarca quando ela afirmou que investir na educação rural corresponderia a ajustar-se “definitivamente na vida nacional a multidão de infelizes que vegeta em território chileno” (LABARCA apud CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 271). Constatamos que, mesmo sem conhecimento *in loco*, Carneiro Leão considerava as experiências do Chile apropriadas ao contexto rural do Brasil.

3.6 O Brasil em busca de uma nacionalidade

Para os ibero-americanos, a educação dos filhos era privilégio da elite. Diferentemente do protestantismo, o catolicismo não exigia a leitura da bíblia; logo, a leitura não era um pré-requisito para a população católica da América Latina: “Não é, pois, de estranhar que tenhamos nós, os ibero-americanos, e podemos dizer latino-americanos (entrando aqui também o Haiti), mantido até os nossos dias uma educação dualista” (CARNEIRO LEÃO, 1946, p. 54). Dois processos de institucionalização da educação, um para a massa e outro para a elite, significavam, para

Carneiro Leão, um problema quase geral em todos os países da América Latina por conta do seu processo de colonização que resultou, no Brasil, um *country* com mais de um campo, representado especialmente por latifundiários e arrendatários.

Parafraseamos, a seguir, ainda alguns dos controversos argumentos e análises de Carneiro Leão. Segundo pondera, em terras brasileiras, por exemplo, era o “senhor” mais forte da região que governava, e mais tarde, com o desenvolvimento das cidades, pouco mudou; aliás, a metrópole passou a ser outro lugar de esbanjamento. Os senhores de engenhos e fazendeiros dividiam seu tempo com os cuidados da propriedade no campo e a vida de pompa na cidade, como aconteceu na cidade de São Paulo — o campo para os negócios e a cidade para os prazeres. Com o empobrecimento da aristocracia rural, não restava outra profissão que não fosse a burocracia e a política.

Outros latifundiários que não fossem ligados aos reinos ostentavam seus títulos circunscritos à elegância e às letras, passando a exibir o canudo de doutor, sobretudo das leis. Os diplomas dos estudantes brasileiros, em geral filhos de latifundiários, eram conquistados em Coimbra ou na Sorbonne até o início do século XX. Diferentemente dos espanhóis, os portugueses não estavam preocupados com as universidades, e isso influenciou na formação do pensamento brasileiro que se viu desamparado de um suporte literário. Enquanto a América do Norte, formada por colonos expropriados, procurava criar sua própria literatura, amparada pelos intelectuais ingleses, mas sem fidedignidade a eles, pois os estadunidenses queriam ser reconhecidos como cidadãos independentes, inclusive na literatura, os americanos hispânicos estavam apoiados na literatura espanhola, a ponto de a Espanha supervisionar com bastante cuidado os livros que eram trazidos à América.

O Brasil, por sua vez, sem muita contribuição literária portuguesa — sem tirar o mérito de “Lusíadas” de Luís de Camões, mas que beirava a literatura francesa —, foi influenciado pela literatura e filosofia francesas. O pensamento de Rousseau penetrou com força na mentalidade dos homens brasileiros, sendo mais tarde seguido pelo pensamento de Auguste Comte. Carneiro Leão (1946) destacou que na América houve pelo menos três nações sob reino positivista: Brasil, Chile e México; as demais estavam imbuídas nas ideias sansimonianas de Simón Bolívar.

Em território brasileiro, como já apontamos anteriormente, as universidades chegaram tarde, por volta de 1920, quando o ensino superior adotou o ensino universitário constituído pela aglutinação de escolas e faculdades autônomas já existentes. A Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, a Universidade de São Paulo, a Universidade de Minas

Gerais e a Universidade do Rio Grande do Sul eram formadas pela vinculação dos institutos de educação superior que já existiam. Com a ascensão das faculdades de letras, ciências, filosofia e educação, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo, as universidades traçaram seus objetivos:

Desenvolver em profundidade o estudo literário, científico e filosófico, sem uma preocupação profissional, mas antes buscando estudar a ciência pelo amor à ciência, as letras pelo amor as letras, a filosofia pela preocupação da verdade, da beleza e do pensamento filosófico acima de todas as coisas; e, de outro, pela necessidade da preparação desse sacerdócio, que é o professorado para a segunda educação, o educador do adolescente. (CARNEIRO LEÃO, 1946, p. 86).

Tinha-se, assim, um estudo literário, científico e filosófico de influência francesa e um modelo pedagógico de influência estadunidense — que foi necessário para a educação —, compondo os novos currículos dos cursos de formação de professores à medida que a demanda por esses cursos aumentava. Durante os anos do ruralismo pedagógico, nenhum compromisso nacional do governo foi tão honrado quanto a educação para o desenvolvimento de uma nação civilizada. Para Carneiro Leão, no Brasil, a educação, no sentido da federação política, sempre marchou para a descentralização por conta de um fenômeno lógico aos olhos do educador pernambucano: “A colonização se fizera simultaneamente em vários pontos do território, sem ligações uns com os outros, sem vinculação direta com a Metrópole” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 272).

Logo após o Império, a educação primária ficou sob encargo das províncias e, após a República, processou-se sob a responsabilidade dos estados. No início do século XX, o ensino secundário e o superior foram sendo criados sob a responsabilidade do governo central. Nesse período se ampliou a discussão sobre o processo de modernização, que precisava preparar o homem para viver na nova sociedade urbana e industrial e reorganizar o seu modo de trabalho. Discutia-se então, nas políticas governamentais, a necessidade de formar o cidadão republicano para contribuir com a organização da nação brasileira.

Durante as jornadas pelo sertão, Carneiro Leão, que vinha desde 1912 fazendo levantamentos das situações que encontrava, especialmente pelo interior, e que lhe causavam tamanha indignação, a ponto de criar uma obra exclusiva sobre a educação na sociedade rural, afirmou que a

escola não era vista como uma questão prioritária pela sociedade e era preciso urgentemente mudar essa visão.

Falta-nos capital, supramo-lo com capacidade de trabalho, competência técnica, energia, iniciativa e acção. Do contrário teremos apenas a situação do Egypto, com independência e liberdade política. Capital estrangeiro, trabalho estrangeiro, riqueza estrangeira e somente as profissões inferiores e o funcionalismo nacional. (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 34).

O educador observou que, na segunda década do século XX, o país já possuía a matéria e a força de trabalho necessária, mas ainda não tinha um plano de desenvolvimento, muito menos de modernidade. Foi a partir dessa constatação que ele acalentou a educação popular nos seus primeiros escritos, entre 1912 e 1920, e mais tarde foi aprimorando tal ideia, à medida que se aproximava dos modelos pedagógicos dos Estados Unidos.

A educação rural ocupou um lugar estratégico no projeto político de Vargas com vistas à modernização da sociedade brasileira. Em 1942, a cidade de Goiânia, recém-inaugurada, foi escolhida para sediar o 8º Congresso Brasileiro de Educação que, segundo Ávila (2013), contou com a presença de Sud Mennucci e Almeida Junior. Segundo a autora, o fato de ser uma capital moderna instalada no sertão brasileiro fez com que

o governo federal, juntamente com a ABE [Associação Brasileira de Educação], escolhessem Goiânia para receber o evento, já que a cidade era o exemplo do desbravamento do sertão e da possibilidade de ocupação de todo o território nacional, propósito considerado por Getúlio Vargas e os ideólogos do Estado Novo como requisito básico para a construção da nacionalidade, o que tinha sua razão de ser, na medida em que mais de 70% da população permanecia alocada na zona rural. (ÁVILA, 2013, p. 117).

A construção da capital no sertão demonstrou que o campo por si não sobreviveria, mas que uma cidade na região central do país era necessária para favorecer a colonização das terras férteis que Carneiro

Leão procurou conhecer para então defender a construção de uma nacionalidade brasileira.

3.6.1 A educação dual: dilemas e problemas

Sobre a dualidade da educação, Carneiro Leão se mostrou preocupado, principalmente com a perpetuação dela por meio do dualismo, e recuperou a história da colonização da América para explicar a educação dualística: “duas feições absolutamente inconfundíveis: uma para a massa, outra para a elite” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 111). A educação da elite prospectada desde a Idade Média, do Renascimento, não aspirava outras coisas senão a cultura acadêmica, as carreiras liberais, o livro, o consumo e a vida europeia. Seu ideal não era a agricultura e muito menos o comércio ou a indústria. “Contudo na agricultura ainda, às vezes depois de obtido o diploma de bacharel, ou doutor, a elite nacional ingressa para definhar e empobrecer-se” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 110). Já os filhos do povo ambicionavam o diploma acadêmico para o emprego público, e o resultado disso era um doutor sem aptidões técnicas, sem sentimento de dever, que vivia às expensas do Estado, ocupando cargos públicos desnecessários. Situação semelhante motivou uma forte crítica de António Sérgio aos jovens portugueses, acomodados a viver da mesma maneira.

Durante suas aulas magistrais na Sorbonne, Carneiro Leão (1958) ressaltou que a América Latina mostrava uma realidade em “que a filosofia, o pensamento puro, a literatura, as belas-arts sempre foram contrárias, sempre menosprezaram os trabalhos manuais e o comércio” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 110), ficando estes a cargo da massa. Quanto à educação brasileira do início do século XX, o educador diagnosticou em suas viagens que se estava reproduzindo uma educação intelectualista, provavelmente assemelhada à educação portuguesa, também para a massa.

Mesmo o ensino elementar para o povo se manteve, até há pouco, de letras (escola primária de letras, ensino primário de letras, como rezavam os programas) e o ensino profissional, quando sai dos rudimentos manuais e dos ofícios, não raro cai na obsessão acadêmica. Não é difícil, estudando um programa de escola profissional, no Brasil, encontrar-se um predomínio acentuado na parte referente às matérias gerais, cuja orientação e cujos

objetivos em nada se preocupam com as atividades manuais e mecânicas fornecidas no mesmo curso. (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 110).

Cabe destacar que esse diagnóstico contribuiu significativamente para as iniciativas de implementação das políticas públicas na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal por Antônio Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1932-1935), que, sob os auspícios da Escola Nova, valoravam a experiência local como estratégia de trabalho pedagógico e conteúdos escolares com vistas a dar outra finalidade à educação profissional que não fosse unicamente à mercê do Estado, na disputa pelos cargos públicos. Mas, da mesma forma que Antônio Sérgio propôs o cooperativismo para a educação, como alternativa para os jovens se autogovernarem na perspectiva do *self-government*, os jovens brasileiros precisavam criar novas iniciativas de empregabilidade.

Como argumento para combater a educação dual, Carneiro Leão tomou de empréstimo a seguinte frase de Abraham Lincoln: “Se o Todo-Poderoso tivesse tido a intenção de criar duas categorias de homens, os que não fariam senão trabalhar e os que se limitariam a comer, aos primeiros só teria dado braços e aos segundos, maxilares” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 121). Assim, o autor justificou que o indivíduo pensa para agir e age porque pode pensar. No entanto, no Brasil ainda havia os que pensavam e os que executavam e a educação não conseguia fazer uma unificação nas suas estratégias pedagógicas porque a escola tratava da literatura, mas não tratava da parte prática.

Países como Peru e Colômbia tinham uma tendência muito próxima à do Brasil, que era um ensino secundário de predomínio acadêmico, enquanto Argentina, Chile e Uruguai ainda possuíam um ensino científico. Para Carneiro Leão, essa realidade estava relacionada com os objetivos dos espanhóis e portugueses no Novo Mundo, que não eram os de aclimatar-se ao meio, senão explorar as riquezas e conquistar o ouro para voltarem à terra natal respeitados e poderosos. Herdeiros da cultura e da mentalidade greco-latina, fora a propriedade da terra, só o título acadêmico de bacharel, licenciado ou doutor os qualificava socialmente.

Todos aspiravam ao canudo de doutor, sobretudo em leis. Os trabalhos manuais desclassificavam. O preconceito ia ao ponto de proibir-se a profissão de mestre àqueles que tivessem ocupado uma dessas

profissões vis e de classificarem-se os mestiços detentores do título de bacharel ou doutor. A importância da cultura acadêmica era tal que vinte anos de ensino de um ramo jurídico, numa universidade hispano-americana, davam direito ao título de “Conde de Leis”. (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 95-96).

Com referência às colônias anglo-americanas, o cenário era outro e, segundo Carneiro Leão (1958), tal diferença se estendia desde a colonização dos Estados Unidos, que sempre prezou pela independência. Na América Latina, todo o baixo clero era então nacionalista e queria a emancipação da pátria, e isso justificou, para o intelectual brasileiro, a presença de maçons. Para Carneiro Leão (1958), a maçonaria era uma instituição revolucionária, mas não anticlerical; seu fim era a independência das diversas pátrias futuras e não o combate à religião ou à igreja; buscava-se aliar o ideal religioso ao ideal maçônico. E foi assim que a maçonaria na América Latina contribuiu para a independência do território latino.

3.6.2 As escolas rurais no Brasil

Como vimos, a estrutura de sentimento se dava desde que homens e mulheres deixavam suas terras no Velho Mundo para se arriscar a amar a terra que iriam encontrar no Novo Mundo. Entretanto, esse amor deveria ocorrer pela “conquista do belo, do verdadeiro, do justo, onde o homem devia formar uma **liberdade de sentimento e de pensamento** capaz de fazê-lo uma força construtiva” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 116, grifo nosso), para uma nova nacionalidade. A partir desse entendimento, o intelectual brasileiro defendeu, nas suas obras, uma educação para o imigrante que se instalava nas novas terras a fim de “torná-lo apto a pensar, a sentir, a querer por si mesmo, iluminado pela luz de sua própria razão. Era levá-lo a construir uma sociedade, um Estado, cujo lema fosse **liberdade** individual dentro de uma ordem segura” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 116-117, grifo nosso).

O autor acreditava que, quando a educação fosse realizada em benefício do crescimento individual e correspondesse às necessidades funcionais, aos reais interesses do indivíduo, a ascensão deste se tornaria mais fácil. A escola deveria encarar os problemas dos alunos por meio da quádrupla realidade — indivíduo, meio físico, meio social e meio cultural

—, ao invés de ater-se a abstrações estranhas como escrever, contar e ler sobre a vida moderna das cidades, o que não convinha à realidade dos educandos. Para Carneiro Leão, as ciências, filosofias, letras, artes, eram a alma da terra que contribuía para edificar a civilização. “Nossa obra é uma obra de civilização. Sem resolvermos o problema da nutrição, o problema do conhecimento e do domínio da terra, o problema do trabalho nada se terá conquistado de definitivo” (CARNEIRO LEÃO, 1958, p. 154). Em relação à **liberdade** do indivíduo, constatamos que, dentro de um projeto político de nação, a palavra se apresentava com uma conotação laudatória no discurso de Carneiro Leão, para quem a liberdade deveria ocorrer sob uma ordem segura.

O ajustamento social e a formação de nacionalidade deveriam iniciar pelo conhecimento exato do meio natural e cultural disponibilizado pela disciplina sociológica, que tinha a tarefa de auxiliar na reflexão acerca do lugar desses brasileiros no projeto de organização da sociedade. Portanto, a compreensão dos aspectos genuínos da vida rural auxiliaria os educadores a elaborar um plano de ensino capaz de despertar nos jovens alunos camponeses o orgulho pela vida rural e, assim, a educação rural contribuiria efetivamente para a fixação, voluntária e definitiva, dos jovens ao meio campestre. Na concepção do autor, a educação rural exerceria a vigilância dos valores sociais e sentimentais do campo.

Durante as décadas de 1930 e 1940, o Brasil mantinha um quadro razoável de escolas rurais de agricultura e indústrias derivadas, algumas consideradas relevantes por Carneiro Leão (1939), onde ficavam internados os órfãos ou filhos de classes pobres para uma educação elementar. Com preocupação voltada à formação agrícola, os estados também mantinham algumas escolas públicas, outras em parceria com a iniciativa privada e/ou confessionais, como as escolas normais rurais (WERLE, 2010, 2007; KULESZA; 2010; MIGUEL, 2010) — algumas citadas nesta tese. Outras ainda apareceram, como a Escola Rural Alberto Torres em Pernambuco, o Grupo Escolar Butantã em São Paulo e a Escola Regional de Meriti no Rio de Janeiro — esta gerenciada pela iniciativa privada.

No nível secundário, São Paulo saiu na frente, criando duas escolas profissionais agrícolas, uma em Espírito Santo do Pinhal e outra em Jacareí, “com intuito de ajustar a população rural de ambos os sexos nas diversas regiões do Estado” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 290-291). As escolas contavam com uma seção masculina e outra feminina no intuito de formar operários agrícolas, mestres de cultura, capatazes, administradores e donas de casa, orientados para as atividades do campo:

“Seu objetivo primacial [era] ligar a cidade e a roça, o meio urbano e o meio rural” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 290-291).

As escolas tinham laboratórios, oficinas e salas para aulas teóricas e campos experimentais. As aulas se distribuíam em atividades rotativas que se desdobravam, segundo Carneiro Leão (1939), em: 1º ano – para cada três semanas na cidade, uma na fazenda; 2º ano – para cada duas semanas na cidade, duas na fazenda; 3º ano – para cada semana na cidade, três na fazenda; 4º ano – só na fazenda. Notamos que o calendário escolar estava elaborado nos mesmos moldes da Pedagogia da Alternância, que visava intercalar teoria e prática, conforme estudos de Nawroski (2010), Gimonet (2007) e Silva (2000). Contudo, analisamos que, se comparado à Pedagogia da Alternância, esse calendário consistia numa proposta mais assertiva para fixação do homem no campo, pois, no último ano, as atividades aconteciam durante todo o período na fazenda, onde a ação prática era prevalente.

Além dessas, já funcionavam a Escola Agrícola Luiz de Queiroz em Piracicaba, no estado de São Paulo (de nível superior), a Escola Superior de Agricultura no Rio de Janeiro, a Escola Agrícola de Barreiro em Pernambuco e em Minas Gerais a Escola de São Bento, dirigida pelos frades beneditinos. Vemos que os estados mais comprometidos com o desenvolvimento rural já tinham suas escolas de formação agrícola. No entanto, segundo Carneiro Leão, ainda careciam de uma organização sistemática no sentido sociológico dos conteúdos, isto é, de ajustamento do matuto, do sertanejo, do seringueiro ou caucheiro, do caipira e do jangadeiro. Como incentivo à escolarização, o autor pontuou que o estado de São Paulo concedia aos diplomados mais distintos prêmios, como “lotes de terra de 5 a 10 alqueires fornecendo-lhes gratuitamente, no primeiro ano, sementes, mudas, ovos de ave de raça, etc” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 292). Vale destacar que a prática da premiação estava prevista no Decreto nº 8.319 de 1910.

Outra iniciativa de importância foi a criação de associações, como a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres no Rio de Janeiro e a Sociedade Luiz Pereira Barreto em São Paulo. Esta realizou, em 1937, o Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Rural, durante o qual foram discutidas as seguintes questões:

- 1). Qual a Escola que melhor atende as necessidades sociais e econômicas do país? 2). O que a educação poderá fazer para preparar o homem do campo para uma vida de trabalho racional e produtivo? 3). Como evitar o êxodo dos

campos e qual o elemento que mais agrava este problema? 4). Como os professores podem encaminhar soluções para o Brasil? 5). Como a educação e a higiene podem contribuir para valorizar o trabalhador nacional? 6). Basta o braço nacional ou que outro elemento estrangeiro convém ao Brasil? 7). É ou não a escola o único elemento capaz de processar a assimilação dos imigrantes? 8). O que é aconselhável, crescer lentamente com elementos nossos ou sujeitar o país ao perigo da formação de quistos raciais com elementos pouco assimiláveis? 9). Será aconselhável o deslocamento de filhos do norte ou do sul para outras regiões do país ainda despovoadas? (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 295-296).

Tais questionamentos sinalizaram os principais problemas e preocupações referentes à educação rural do Brasil em 1937. Temática semelhante foi abordada por Fiori (2002), que identificou, em Santa Catarina, os clubes agrícolas escolares que, baseados na Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, tinham como missão “mostrar os perigos do urbanismo e do abandono dos campos” e buscavam “desenvolver nos alunos a familiaridade com o trato da terra; dessa familiaridade resultaria o amor à vida no campo” (FIORI, 2002, p. 244). O ruralismo pedagógico no Brasil também foi marcado pela nacionalização do ensino, pelo controle da imprensa, dos sindicatos e da entrada de imigrantes no país. A formação de “quistos raciais” — preocupação constante de Carneiro Leão — foi por ele tratada na obra “O Brasil e a educação popular” (1917), com destaque para as colônias alemãs no Sul do Brasil, e mais tarde em “Panorama sociológico do Brasil” (1958), dessa vez focalizando as colônias japonesas em São Paulo e no norte do Paraná. Em “Sociedade rural: seus problemas e sua educação” (1939), Carneiro Leão informou sobre encaminhamentos que nortearam as intenções do governo Vargas para a educação rural no Brasil:

a) Criação em toda a zona rural e litorânea de escolas primárias típicas rurais e praias e transformação das já existentes; b) Oficialização e fundação de “Clubes Agrícolas Escolares” e “Clubes de Trabalho”; c) Criação da Superintendência do Ensino Rural nos Estados; d) Obtenção das municipalidades ou de particulares

de um terreno com a área mínima de um hectare para essas escolas típicas rurais; e) Criação e impressão pelos governos de um periódico para larga divulgação gratuita às crianças e professores das zonas rurais de assuntos de agricultura prática, zootécnica aplicada a pedagogia rural; f) Criação das missões técnicas culturais destinadas a realizar cursos rápidos para as populações rurais em geral; g) Impressão e divulgação de livros didáticos destinados a zona rural; h) Preparo de filmes educativos sobre motivos ruralistas; i) Fundação, quando possível, pelos governos, de uma estação transmissora para divulgação de noções de agricultura, zootécnica, higiene, pedagogia rural e educação física; f) As escolas típicas rurais, como as escolas brasileiras em geral, devem cuidar, na medida de suas possibilidades, de assimilar os elementos alienígenas; k) A escola rural, apesar da sua organização pedagógica ser de caráter regional, estimulará, por todos os meios, o espírito de brasilidade e pugnará pela unidade da pátria; l) A Comissão é de parecer que os problemas do êxodo rural e dos latifúndios, pelas suas causas e pelos remédios propostos, são de tão grande complexidade, para o conjunto dos país, que lembra a conveniência de se sugerir aos poderes públicos o estudo aprofundado do assunto. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 297).

Outras medidas foram tomadas, de cunho mais administrativo, que não serão detalhadas aqui, mas apenas aquelas que explicitam de forma mais clara o despertar do amor pela terra. O ruralismo pedagógico foi o principal marco da história da educação rural porque buscou modernizar a educação para fixar homens e mulheres no campo por meio do desenvolvimento dos sentimentos e afetos pelo lugar em que viviam. Questionamos sua possível identificação como uma estrutura de sentimento dominante, que Williams identificou em determinado período da história.

A organização de educação rural foi precedida de um completo inquérito pelo interior do país com a participação de uma equipe de agrônomos e médicos higienistas, dirigida por sociólogos, que aplicou as técnicas de trabalho de campo orientadas pela obra “*Field studies in sociology*” (1939), da Universidade de Chicago. Verificamos que o

processo de modernização, influenciado pela americanização, interferiu na organização social da escola, nas concepções teórico-metodológicas, nos conteúdos, e também na arquitetura das instituições escolares, como podemos ver na figura 19.



O ensino rural nos Estados Unidos - *Modernas escolas reunidas, com duas classes e residência dos professores.*



Construções escolares no Rio Grande do Sul — Tipo para zona rural, em alvenaria. para 150 alunos de 1939 a 1944, foram construídos quarenta e quatro deste tipo



Construções escolares no Rio Grande do Sul — Tipo para zona rural, em madeira, para 150 alunos; de 1939 a 1944, foram construídos vinte e nove deste tipo

Figura 19 - a) Escola Rural nos Estados Unidos; b) Escola de Alvenaria no RS/Brasil; c) Escola de Madeira no RS/Brasil. Fonte: 1ª Ilustração – RBEP. Vol. IV Abril, 1945 N.º 10. 2ª e 3ª Ilustração – RBPE. Vol. III Fevereiro, 1945 N.º 8.

Essas imagens foram extraídas de duas edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBPE) publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1945 e servem para comprovar a simpatia que o sistema de educação brasileiro nutriu pela modernização americana, também expressada na estrutura física das escolas rurais, que eram contempladas com espaço de moradia para o professor — profissional para o qual Carneiro Leão dirigiu as seguintes palavras: “nenhum outro educador necessita de maiores qualidades de mestre, maior força de persuasão, mais fogo sagrado. Será ele quem irá galvanizar o ambiente inteiro atraindo para a escola a simpatia e a colaboração consciente e entusiástica de todos” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 306).

O mestre⁵⁹ tinha, na visão de Carneiro Leão, a missão de tornar a vida no campo mais fácil, mais inteligente, mais digna e mais feliz, e, para isso, precisava de conhecimentos sobre higiene para que seu corpo fosse saudável: “Não sabeis que o vosso corpo é o templo do espírito santo! Exclama São Paulo” (RAMOS apud CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 309). Segundo o autor, a saúde nem sempre depende exclusivamente de nós, mas dos nossos pais. Identificamos aqui que o educador estava preocupado com a questão da reprodução, pois em seguida destacou que uma das orientações escolares é a defesa da coletividade e da raça.

Para viver a comunidade rural mais que qualquer outra precisa de conhecer seu meio físico, o valor do solo, para cultivá-lo, para servir-se dele, de modo a obter sua subsistência, a subsistência dos seus e, pela exportação dos excedentes, recursos indispensáveis a manutenção do bem estar de todos. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 314).

Percebemos que o domínio do meio natural deveria ocorrer em benefício da subsistência dos seres humanos e para a produção de excedentes para o mercado. E notamos que o autor não tocou mais no problema da monocultura que o havia incomodado bastante em suas investigações pautadas pela ecologia humana, principalmente quando

⁵⁹ “Em 1939, da Universidade de Pensilvânia, por iniciativa de Mrs. E. Sheridan veio até aqui uma missão de estudantes e professores, sob a direção do eminente prof. A. Jones, que realizou na Universidade do Brasil cursos para brasileiros e, por professores brasileiros, para americanos” (VENÂNCIO FILHO, 1946, p. 262).

detectou que no meio rural não se tinha o hábito de comer frutas e verduras e nem sequer produzi-las. Depois do conhecimento físico e cultural do ambiente, veio a determinação dos objetivos da escola em consonância com a política educacional e o desenvolvimento econômico do território para o ajustamento no meio social: “Em nenhum outro ponto do território a missão da escola é maior” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 305).

O autor destacou que, pela conjugação da teoria e da prática agrícolas, os estudantes poderiam ter suas hortas escolares e alimentação produzida por eles próprios — uma prática significativa estimulada pela escola e que as crianças estenderiam para suas famílias. Sobre a instituição família, Carneiro Leão citou uma frase do presidente dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt, dita em Washington durante uma Conferência de Assistência à Criança em 1909: “A vida do lar é o produto mais alto da civilização, a grande força modeladora da mente e do caráter infantil” (ROOSEVELT apud CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 318-319). O educador brasileiro era defensor de uma educação capaz de mostrar às crianças a importância de um lar confortável, acolhedor, dignificador da vida, no qual todos permaneçam no seu aconchego. Ancoradas nessa premissa, às atividades de missão cultural e extensão rural foram agregando-se programas de capacitação dentro da economia doméstica que contemplavam práticas como: polimento de espelhos, confecção de embrulhos, dobradura de roupa branca e de peças de vestuário de homem, limpeza de legumes e preparo de saladas, arranjos de casa, tingimento de tecidos, eliminação de manchas gordurosas em tecidos de lã e seda, preparo de torradas, compotas, carnes, bolos, biscoitos e pudins, além da costura⁶⁰. Além das noções práticas, também era importante a recreação física, intelectual e espiritual, desenvolvida tanto na escola quanto no lar e nos clubes esportivos, onde “a recreação deve ser uma fonte de elevação individual e de sociabilidade” (HANDMAN, 1930 apud CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 321).

Durante as pesquisas sobre a sociedade rural nos Estados Unidos, Carneiro Leão constatou, na obra de Paul Vogt, “*The country school and the rural problem*” (1917), que a segunda agência de educação deveria ser a igreja. Esse é um assunto que envolve a educação laica. Referimo-nos a ela para mencionar que a educação laica no Brasil teve início com a expulsão dos jesuítas no Período Pombalino e foi evidenciada logo nos primeiros anos da República:

⁶⁰ Algumas práticas citadas foram mencionadas no programa primário da seção de trabalhos manuais (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 320).

Ato de 7 de Janeiro de 1890, que separou a igreja do Estado, por Demétrio Ribeiro, com a colaboração de Rui Barbosa, no Governo Provisório, ato que teve da Pastoral Coletiva do Episcopado Brasileiro, de 19 do Março de 1890, assinada por todos os Bispos, estas palavras: ‘o decreto assegura à Igreja Católica no Brasil uma vasta soma de liberdades, que ela jamais logrou no tempo da Monarquia’. (VENÂNCIO FILHO, 1946, p. 235).

Ao identificar uma religiosidade mais “leve” do povo ibero-americano, se comparada à dos anglo-americanos, Carneiro Leão citou uma passagem de Afrânio Peixoto, destacada na obra “Aspectos da cultura norte americana” (1937), na qual ele foi questionado por um sacerdote católico estadunidense sobre quantas escolas primárias católicas existiam no Brasil. Peixoto falou que deveriam ser raras e o sacerdote lhe respondeu: “Mas, então, meu amigo, vocês não são católicos. Vocês não se preocupam com a infância espiritual” (PEIXOTO apud CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 327). Supomos, então, que a igreja nos Estados Unidos realizava o trabalho da espiritualização para o “bem” viver das comunidades.

Num país em que a participação da igreja era intensa nas universidades, colégios e escolas primárias gratuitas, Carneiro Leão encontrou, como alternativa para o campo, as emissoras de rádio que transmitiam “aos lares mais humildes sermões de grandes pregadores, conferências populares de pensadores e cientistas, com o intuito de elevar a inteligência do homem do campo” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 328). E assim a igreja, além de um local de cerimônias religiosas, “torna-se uma propulsora de vida social purificada, [...] anulando um dos maiores inimigos do progresso e do bem-estar no ambiente rural — a solidão” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 329).

Nos Estados Unidos, depois da escola e da igreja (figura 20a), a imprensa era outra aliada da educação: bibliotecas ambulantes (figura 20.b) atendiam escolas e domicílios e divulgavam a ação dos “jornais bem orientados” e das revistas especializadas em assuntos agrícolas⁶¹, como

⁶¹ “No início da década de 1920, a Escola de Agrícola de Lavras [...] lançou o primeiro número da revista ‘O Agricultor’ e os primeiros Boletins Técnicos do ‘Serviço de Propaganda Agrícola’, pioneiros nesta área em todo Brasil e com

higiene, artes domésticas e outros temas importantes para o comportamento social: “Os Estados Unidos mandavam, aos pontos mais pobres e mais afastados, a revista e o livro mais útil” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 332). Com as bibliotecas ambulantes ia a bibliotecária, contadora de histórias interessantes.



Figura 20 - Igreja e Biblioteca nos EUA

Fonte: Carneiro Leão, 1939.

A biblioteca ambulante e sua bibliotecária se tornam assim um centro de cultura, um meio inestimável de interação, conduzindo aquela gente, isolada em ser ermo e em seus trabalhos, a um mundo vivo, para relações com indivíduos, grupos, acontecimentos, ideias e experiências, capazes de lhe enriquecerem a mente e o coração. [...] Não há dificuldade em adotarmos no Brasil, o mesmo processo. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 333).

circulação nacional. Essas publicações continham artigos, reportagens, notas, cartas-respostas e outras matérias sobre agropecuária, cujos objetivos eram difundir conhecimento e educar os agropecuaristas brasileiros, bem como promover o desenvolvimento rural do país. Em 1943, 21 anos após seu lançamento, a revista ‘O Agricultor’ deixou de ser publicada por motivos financeiros da Escola, deixando uma grande lacuna no meio agrícola do país”. (UFLA, 2015).

Além das bibliotecas e as associações, o cinema e o rádio⁶² contribuíam para a formação da mentalidade do trabalhador rural no Brasil por meio de atividades desenvolvidas nas escolas, igrejas e prefeituras, sob orientação do Ministério da Educação e Saúde e do Instituto de Cinema e Rádio coordenado pelo professor Roquete-Pinto. De acordo com Oliveira (2003), a introdução do rádio no Brasil promoveu com mais rapidez o processo de modernização, vendendo produtos e modos de vida, transmitindo “a mensagem de que para ser civilizado você deveria consumir os mesmos produtos que os norte-americanos: seja a Coca-Cola, a pasta de dente Kolynos (garantia de dentes brancos e saudáveis) ou o sabonete Gessy” (OLIVEIRA, 2003, p. 340).

Sobre a modernização das cidades, Carneiro Leão salientou que as aprendizagens nas áreas urbanas poderiam não ser as melhores, mas eram necessárias para que, em algum momento, os homens do campo tivessem algum contato, pois o ambiente permitia uma aprendizagem por si só ao atravessar todos os dias as ruas, frequentar cafés, cinemas, conferências e museus e intercomunicar-se a todo o instante.

Considerando a importância da escola no meio rural, era o mestre mais senhor de sua profissão e conhecedor do meio, capaz de despertar interesse, conquistar, conduzir e aperfeiçoar as pessoas que viviam no campo. E assim Carneiro Leão finalizou a principal obra aqui investigada, aquela que tratou da “Sociedade rural: seus problemas e sua educação”, e acenou, de forma otimista, a necessidade de construção de escolas para o meio rural brasileiro “cujo brado — ‘rumo ao oeste’ promete nos dar dentro em breve o toque de reunir para a batalha vitoriosa de nossa civilização” (CARNEIRO LEÃO, 1946, p. 191). Para esse educador, nenhum povo moderno renovaria sua cultura e sua escola sem criar uma política inteligente de educação rural.

Após abordar esses vários aspectos do pensamento de Carneiro Leão quanto à sociedade rural no Brasil e em outros países, bem como o papel e o sentido da educação nesses meios, constatamos elementos que, ao longo da história, contribuíram no processo de elaboração de uma estrutura de sentimento denominada de “amor à terra”, nutrida pelo ruralismo, ali explicitado e característico de sua obra. Esse ruralismo pedagógico é expresso pela experiência social e tradições presentes na

⁶² O rádio foi introduzido no Brasil em 1922, na Exposição do Centenário da Independência. Foi uma vitrine do progresso e uma novidade que encantou o mundo. A primeira emissora criada em 1923 foi a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, organizada por Edgar Roquette-Pinto e Henrique Morize. (OLIVEIRA, 2003).

formação cultural do meio rural, que se manifestam ora de modo emergente, chegam a ser dominantes e, por fim, compõem culturas residuais que atravessaram o século XX.

Por conseguinte, depois de ter identificado elementos que compõem uma estrutura de sentimento de “amor à terra” no pensamento de Carneiro Leão, buscamos aproximar alguns pontos de suas ideias com o pedagogo português António Sérgio, que à semelhança do educador brasileiro manifestou constante preocupação com a educação dos povos das aldeias. Tanto o educador português quanto o brasileiro apostaram na escola rural, lugar de uma educação capaz de melhorar as condições de vida do homem do campo à medida que a escola colaborasse no desenvolvimento de uma cultura de afeição pelo lugar em que se vive, especialmente por uma educação cívica e moral, a qual o educador se dedicou.

4. NAS TERRAS ALÉM-MAR: A EDUCAÇÃO RURAL EM PORTUGAL PELO PENSAMENTO DE ANTÓNIO SÉRGIO

Os homens transitam do Norte para o Sul, do Leste para o Oeste, de país para país, em busca de pão e de um futuro melhor. Nascem por uma fatalidade biológica e quando, aberta a consciência, olham para a vida, verificam que só a alguns deles parece ser permitido o direito de viver. Uns resignam-se a situação de elementos supérfluos, de indivíduos que excederam o número, de seres que o são apenas no sofrimento, no vegetar fisiológico de uma existência condicionada por milhentas restrições. Curavam-se aos conceitos estabelecidos de há muito, aceitam por bem o que já estava enraizado quando eles chegaram e deixam-se ir assim, humildes, apagados, submissos, do berço ao túmulo — a ver pacientemente, a vida que vivem outros homens mais felizes. Alguns, porém não se resignam facilmente. A terra em que nasceram e que lhes ensinaram a amar com grandes tropos patrióticos, com palavras farfalhentas, existe apenas, como o resto do Mundo, para fruição de uma minoria. E eles, mordidas as almas por compreensivas ambições, querem também viver, querem também usufruir regalias iguais às que desfrutaram os homens privilegiados. E deslocam-se, e emigram, e transitam de continente a continente, de hemisfério a hemisfério, em busca do seu pão.

(Ferreira de Castro, 1928).

O fragmento do livro “Emigrantes”, de Ferreira de Castro (1928), retrata as condições de vida dos imigrantes portugueses no Brasil no início do século XX, especialmente daqueles que, “submissos ao berço”, foram mordidos por ambições e decidiram transitar de continente a continente, de hemisfério a hemisfério. Esse trânsito também se dava por meio do pensamento. A partir dessa constatação, ampliamos nosso estudo sobre o pensamento pedagógico de Carneiro Leão quando avançamos para além-mar e buscamos compreender o que se passava nesse mesmo período histórico em Portugal, por meio do pensamento pedagógico de António Sérgio.

Sérgio “fez parte de uma plêiade de intelectuais republicanos que se empenharam na crítica e na renovação da educação em Portugal” (CARVALHO; BRÁS; GONÇALVES, 2015, p. 133) na primeira metade do século XX, e, por isso, escolhemos tratar do seu pensamento entre 1910 e 1955. Assim como Carneiro Leão, o pedagogo português apostava no ensino como uma forma de ressurgimento nacional do país. Também influenciado pelas ideias de John Dewey, buscava, com a proposição de práticas pedagógicas, provocar o interesse e apresentar problemas que o aluno deveria solucionar.

Preocupado com a autonomia dos estudantes e com a formação deles para se tornarem cidadãos para o desenvolvimento social e econômico do seu país, sem depender do Estado, o pedagogo atribuía à escola a função de estimular uma nova mentalidade, capaz de criar, nos termos da responsabilidade e autodomínio, um cidadão com iniciativas próprias, que não vivesse mais às expensas do Estado. Para tanto, criou as escolas-município e o autogoverno — proposta segundo a qual a escola passaria a ser um microcosmo do Estado e onde por meio da participação, orientada pela educação cívica e moral, os estudantes seriam responsáveis na vida da comunidade escolar e no trabalho conjunto do grupo.

4.1 António Sérgio e alguns aspectos na história de Portugal

Emigrar em busca do seu pão é um elemento que permeia a centralidade desta pesquisa, levando em conta a chegada dos colonos imigrantes para cultivar as terras que ainda se encontravam desprovidas da produção agrícola no Brasil. O transitar de continente a continente foi uma dádiva dos portugueses favorecidos pela localização da península ibérica, que deixavam suas terras para se lançar ao mar. No entanto, as terras esquecidas foram retomadas mais tarde por alguns intelectuais portugueses, como Mouzinho da Silveira, Alexandre Herculano e António Sérgio, após ser declarada a Independência do Brasil, uma colônia com grande potencial agrícola.

António Sérgio foi um pedagogo e pensador que viveu entre 1883 e 1969, passando por diferentes regimes de governo: Monarquia (até 1910), Primeira República (1910-1926), Ditadura (1926-1932) e Estado Novo (1933-1974). Neto e filho de militares, nasceu na Índia Portuguesa e passou um tempo na África. Estudou no Colégio Militar de Lisboa e em seguida ingressou na Marinha de Guerra, permanecendo até o final da monarquia. Aos 27 anos de idade, quando foi implantada a República, abandonou a Marinha para, segundo suas próprias palavras, “manter a

liberdade crítica e me dedicar à vocação que me parecia a minha: ensinar o povo a governar-se a si mesmo, graças a métodos de educação modernos e a novas praxes sociais-econômicas” (SÉRGIO apud GONÇALES, 2003, p. 18). Defensor de duas grandes ideias — o cooperativismo e a educação cívica —, foi capaz de correlacionar a política com a pedagogia, visando ao progresso de Portugal.

Filho das grandes navegações, não condenou o período do comércio marítimo como catastrófico; pelo contrário, buscou recuperar nele aquilo que prestigiava Portugal. As grandes navegações favoreceram a identidade de um país de descobridores, navegadores e desbravadores que, depois das Índias, aventuraram-se para outros lados. Essa identidade também foi expressa em outros momentos da história de Portugal, como no manual escolar (figura 21) adotado nas escolas durante os longos 41 anos do Estado Novo e que deu ênfase à disciplina moral e educação cívica para a 2^a, 3^a e 4^a classes do ensino primário elementar. Uma embarcação em alto mar ilustra a capa do livro que ainda hoje pode ser encontrado nas livrarias portuguesas como lembrança dos anos escolares.

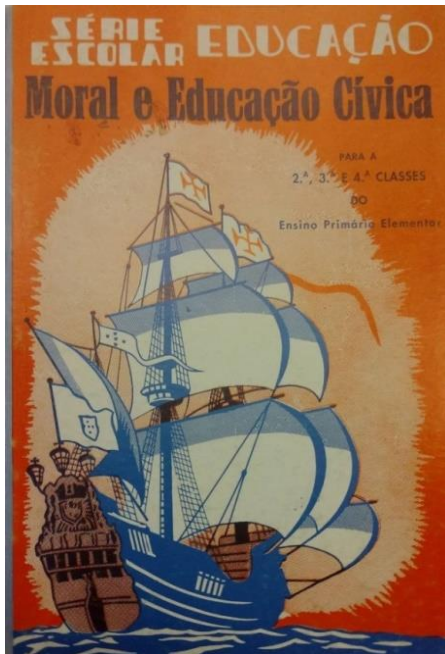


Figura 21 – Capa do livro Educação Moral e Educação Cívica

Fonte: Figueirinha. S/D

Assim que foi instaurada a República, Sérgio passou a dedicar-se ao pensamento livre, o que resultou, cinco anos mais tarde, na escrita de sua principal obra, “Educação cívica” (1915), que completou 100 anos em 2015. O único exemplar que permaneceu com António Sérgio (figura 22) está guardado na Casa António Sérgio, localizada na Travessa Moinho de Vento em Lisboa.

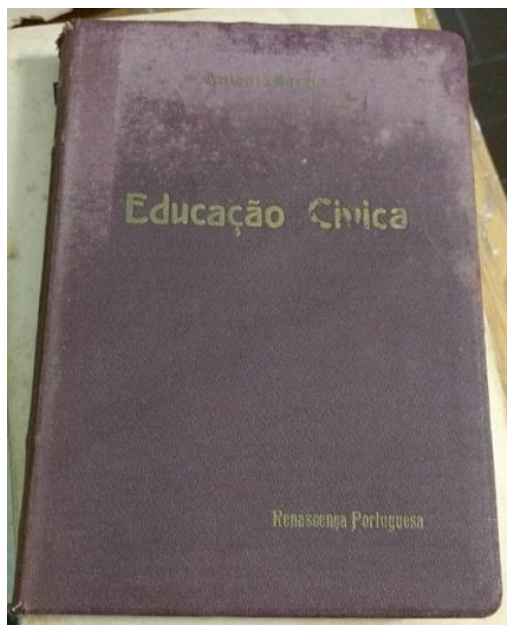


Figura 22 - Exemplar de Educação Cívica

Fonte: António Sérgio. (2016).

O autor teceu severas críticas à República, apontando-a como uma forma de governo incapaz de fundamentar os alicerces da democracia. Para Sérgio, o republicanismo emocional e romântico deveria ser substituído pela democracia, reformadora e concreta (GONÇALVES, 2003). Sobre a obra, do ponto de vista histórico, António Sérgio fez uma descrição geográfica e econômica para explicar os fatos e salientou que, após o período das grandes navegações e da Independência do Brasil, Portugal precisava organizar a metrópole para certa autossuficiência e, portanto, era fundamental mudar as condições jurídicas de produção. Para Pintassilgo (1998), entre os pedagogos portugueses, António Sérgio foi, no Portugal Republicano, o grande propagandista da necessidade de ligar a escola ao mundo do trabalho.

Segundo Nóvoa (2004), a escola do trabalho era uma referência essencial e a mais importante do ideário sergiano. A educação concebida pelas ideias de moral e trabalho por meio do cooperativismo foram as grandes contribuições do educador lusitano, que argumentou: “entendamo-nos: não vos peço ideologias, ou modernismos na política; peço-os na educação e na economia; na concepção da moral e do trabalho, na mentalidade das pessoas” (SÉRGIO, 2015, p. 25).

No período em que lançou o livro “Educação cívica”, no qual preconizou a ligação da escola com a atividade produtiva, o pedagogo salientou a urgência de uma pedagogia para a salvação, na qual seria indispensável a instrução de rudimentos escolares e técnicos ao pequeno agricultor — um ensino que poderia ser simples e acontecer nas hortas escolares. Solicitou a um engenheiro agrônomo a elaboração de um manual de instrução agrícola para a escola primária, no qual fez suas advertências pedagógicas:

É indispensável que o cultivador receba pelo menos os rudimentos de instrução escolar e técnica, á falta de exemplo e direcção de grande proprietário. É em Portugal a instrução deficientíssima, e o ensino agrícola elementar quase nulo. Neste país, em que é rara a grande indústria, alguma coisa se fez para instruir os jovens ricos, que aliás pouco aproveitam; mas o pequeno agricultor, que ocupa a mór parte do território, foi deixado ao abandono. Nada lhe ensinam o Instituto de Agronomia de Lisbôa, com seus laboratórios e aulas teóricas, nem a Escola Agrícola de Coimbra, com seu esplendido campo, suas colecções e seu material. O de que carece é de hortos-escolas com ensino muito simples, muito prático, situado nas diferentes regiões do país (SÉRGIO, 1916, p. 59-60).

Anteriormente vimos essa inquietação tanto nas críticas de Carneiro Leão — ele não estava satisfeito com a educação para os jovens do seu país e por isso propôs a reforma da educação, primeiramente na capital Rio de Janeiro, depois no estado de Pernambuco — como na matéria publicada em 1920 no Jornal de Joinville sobre a “escola eficiente”. Parece que Brasil e Portugal viviam um descontentamento com o seu modelo de escola, que estava muito atrasado, o que ajuda a entender

a aceitação e, mais do que isso, o encantamento de António Sérgio e Carneiro Leão pelas posições da Escola Nova.

De acordo com Sérgio, o campo foi abandonado pela riqueza dos descobrimentos durante os anos que marcaram o início da modernidade, quando os filhos de lavradores começaram a fugir para a cidade — realidade que foi sendo alterada, principalmente com a independência do Brasil, quando as minas de ouro foram perdidas e, então, era preciso recuperar as minas da casa, isto é, fazer as terras de Portugal produzir. Preocupado com a educação dos agricultores, António Sérgio salientou, na introdução do “Manual de instrução agrícola na escola primária” (1916), que a escola primária rural somente seria profícua quando conseguisse fazer a criança interessar-se pela vida do campo e a amar a terra de forma inteligente. Ficava assim indicada a perspectiva de fixação dos sujeitos no campo sustentada pelo apego à terra, que deveria ser inculcada desde a mais tenra idade. Assim se poderia combater a evasão das populações rurais para a cidade.

O autor observou, no seu país, negligência com a instrução escolar do pequeno agricultor, que ocupava a maior parte das terras de Portugal. Em 1640, Portugal perdeu o comércio do Oriente para Holanda e Inglaterra, mas ficou com o Brasil, que, diferentemente dos Estados Unidos, que também recebiam levas de colonos expatriados, tinha no negro escravo, nesse período, a principal força braçal no país. A exploração das minas do Brasil e o comércio com holandeses e ingleses mantiveram a monarquia portuguesa por longo tempo, enquanto a educação caía no descaso, temendo o modelo de educação jesuítica e a Companhia de Jesus, que já tinham realizado a implantação de um sistema de educação, mas que não convinha mais aos portugueses. Quando Portugal perdeu as minas de ouro⁶³ do Brasil, o país precisou urgentemente buscar outra “mina” que, a essa altura, teve dificuldade de encontrar. Entretanto, Sérgio (1916, p. 51) apontou o trabalho como o elemento primordial para levantar riquezas, mas, como isso seria possível se a nação, por tanto tempo, “fôra o comunismo da ociosidade?”

⁶³ “A declaração da Independência do Brasil, em 1822, foi um evento de graves consequências para a pátria-mãe, na medida em que negou, aos seus próprios fundadores, toda a estrutura econômica de Portugal. A comoção geral produzida imediatamente antes no país pela aprovação da Lei Constitucional não era a comoção que agora seguiu. [...] Agora, porém, as coisas eram diferentes, e o Brasil precisava novamente se tornar uma colônia ou então a própria estrutura da nação portuguesa tinha que passar por uma mudança completa. (SÉRGIO, 1928, p. 149-150, tradução nossa).

Enfim, o autor acenava para a urgência de desenvolver a indústria e a agricultura por meio da educação profissional ou, como costumava dizer, do bacharelismo para a produção, o que demandava a existência de uma pedagogia concreta de salvação pública, extraída da história e das necessidades portuguesas, ou seja, o mesmo que Carneiro Leão tentara fazer com sua proposta de consolidar uma nacionalidade brasileira por meio de uma educação apropriada ao meio rural, tomando como ponto de partida as necessidades do povo.

4.2 O pensamento pedagógico e político de António Sérgio

Da mesma forma que buscamos compreender uma perspectiva de modernização da educação rural no Brasil por meio do pensamento de Antônio Carneiro Leão, avançamos para além-mar e retornamos ao continente europeu. De acordo com o Recenseamento Geral da População de 1911, 24,9% da população geral sabia ler e 75,1% eram analfabetos (PORTUGAL, 1911). Considerando uma população predominantemente rural com alta taxa de analfabetismo, manifestar preocupação com a educação rural, no início da República em Brasil e Portugal, era legítimo, pois demonstrava um compromisso social desses educadores com aqueles que constituíam uma significativa parte da população: os analfabetos que plantavam, colhiam e viviam ao modo rural. Eis um elemento de aproximação quanto ao ruralismo em ambos os países, também identificado ao perscrutarmos o pensamento de seus intelectuais.

Como já discutimos neste trabalho, a língua é um forte elemento da identidade nacional. O Brasil herdou da coroa portuguesa a sua língua, complementada com o vocabulário de índios, negros, europeus e asiáticos. Hoje são aproximadamente 200 milhões de falantes nativos, o que de fato dá visibilidade à língua portuguesa. Entretanto, a comunicação nem sempre ocorre de forma semelhante, há especificidades terminológicas e semânticas a considerar. Enquanto no Brasil, a Escola Nova acenou atenção para as “crianças”, em Portugal, a atenção foi direcionada para os “miúdos”.

A utilização de termos diferenciados torna o português no Brasil, em alguns momentos, distinto do português de Portugal⁶⁴. Assim, ao nos remetermos a Antônio Carneiro Leão, usamos no primeiro nome o acento

⁶⁴ “Há também muitas palavras com sentidos diferentes de um lado e de outro do Atlântico. Os estudantes das universidades privadas não pagam mensalidade, mas propina. Bolsista é bolseiro”. (FIORAVANTI, 2015, p. 20).

circunflexo e, ao citarmos António Sérgio, usamos o acento agudo. Uma pequena acentuação gráfica que elucida as diferenças linguísticas de uma mesma língua, ao mesmo tempo em que aproxima esses educadores pelo mesmo nome. É assim que buscamos tratar do pensamento de Antônio e António nesta tese, ressaltando que o olhar investigativo sobre o António português enxerga a partir das lentes de pesquisa dirigidas primeiramente ao pensamento pedagógico do Antônio brasileiro.

Da mesma forma que o pensamento de Carneiro Leão foi densamente influenciado pela Escola de Chicago desde a formação da Aliança Luso-Britânica — uma parceria que foi fortalecida entre os portugueses do sul com os ingleses do norte, especialmente durante os anos da Família Real Portuguesa no Brasil —, o pensamento de António Sérgio foi inicialmente influenciado pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau, da Suíça. Acompanhado de sua esposa Luísa e outros educadores portugueses, Sérgio passou pelo Instituto entre 1914 e 1916. Mota (2000), que realizou um estudo sobre o político e pedagogo António Sérgio, destaca que, depois dessa imersão em Genebra, ao retornar a Portugal Sérgio chegou a propor uma “escola que não faça mal ao miúdo” (NÓVOA apud MOTA, 2000), um modelo de escola recorrente entre os autores da Escola Nova.

O período que precedeu a Primeira Guerra Mundial foi marcado por anos difíceis, notadamente no contexto europeu, porque o domínio que o continente exercia sobre o resto do mundo ocidental foi enfraquecendo. Do lado da França, Inglaterra e Estados Unidos, os soldados portugueses foram as primeiras vítimas das novas técnicas de bombardeamento de guerra, como a metralhadora, a aviação e o gás mostarda. Apreensivo com a intensificação da força bélica na Europa, António Sérgio fundou, em 1918, a revista “Pela Grei”⁶⁵, que visava sobretudo o ressurgimento nacional pela formação e intervenção de uma opinião pública consciente. Foi uma revista que circulou entre 1918 e 1919, inicialmente impressa em Lisboa e mais tarde no Porto, com vistas a recuperar a história de Portugal desde a época das grandes navegações.

⁶⁵ “Eram ambiciosos os objectivos da revista Pela Grei, que seria uma espécie de luz salvífica que iria tirar Portugal das trevas em que mergulhara. Para o efeito, o primeiro passo seria conhecer as necessidades do país e elaborar o seu pensamento, para depois lhe restituir já completo, coordenado e nítido, de maneira que a Nação encontrasse em nós a expressão consciente do seu próprio espírito, e nesta revista uma espécie de guia que ela a si mesmo ditasse, depois de haver sondado e esclarecido as suas necessidades e aspirações” (MATOS, 2012).

O primeiro e mais extenso número da revista foi destinado a um plano de política nacional, dividido em cinco grandes questões: agricultura; crédito e finanças; indústria; comércio, transporte e navegação; educação. Nesse momento já se desenhava a função da escola; uma educação para dar conta da agricultura e da indústria. Em relação à agricultura, destacou-se como primeiro item o regime da propriedade, colonização e arrendamento dos prédios agrícolas, salientando-se que o Estado precisava

expropriar para povoamento terras mal aproveitadas, distribuindo os lotes por trabalhadores. Os lotes de terras expropriadas para fundação de aldeias seriam de fácil serventia por caminho de ferro ou por estrada. Far-se-hiam previamente as casas e outros edifícios e trabalhos necessários segundo um plano de máxima economia e vantagens. O Estado forneceria sementes, arvores, maquinas iniciais, credito, etc., e também a orientação dos agrônomos. Esta solução deve ser gradualmente empregada em quase todos os concelhos do distrito de Castelo Branco e da terra de Além do Tejo (SÉRGIO, 1918, p. 1).

A inquietação de Carneiro Leão com o povoamento do sertão brasileiro nas décadas 1910 e 1920 era idêntica à manifestada por António Sérgio em relação às terras do Alentejo em Portugal no mesmo momento histórico. Isso demonstra que Brasil e Portugal viviam uma situação socioeconômica parecida, na qual o investimento na agricultura era prioritário, seguido da indústria, e, por conseguinte, a escola teria como função social “ser uma escola do trabalho” para o desenvolvimento.

Constatamos que a educação escolar deveria tornar-se instrumento e material fundamental do trabalho humano, associando as atividades regionais ao estudo do país para melhor aproveitamento das questões locais, como o povoamento das terras mais distantes do litoral, com uma estratégia de ensino baseada na experiência, na iniciativa mental e espiritual e na atividade espontânea do aluno. Sobre o último aspecto, Lourenço Filho (1961) destacou que o aluno pensa, age e se desenvolve a partir da necessidade de se adaptar ao meio social em que está inserido por meio da interação, e se esta for realizada com base na motivação e na aprendizagem da criança, melhor será o resultado. Nesse sentido, Carneiro Leão (1939) acreditava que a escola deveria ser planejada em

relação ao modo de vida que se espera do aluno quando ele deixar a escola e se tornar um sujeito capaz de melhorar a sua comunidade.

No item que abordou a educação e a preparação do professorado, Sérgio enfatizou que era necessário

dar um caráter profissional as escolas normais, introduzindo nelas, como disciplinas fundamentais, as técnicas modernas da pedagogia e da psicologia infantil, por pessoal habilitado. Aperfeiçoamento dos professores existentes por meio de cursos de férias, com a devida compensação pecuniária (esses cursos, além das técnicas pedagógicas modernas, deveriam dar lições práticas de agricultura ao serviço de ensino, segundo o plano de reforma da agricultura nacional). Preparação de professores técnicos do ensino geral, nos Estados Unidos; em Portugal, procurando, entre os alunos dos institutos técnicos e os operários, os que tivessem gosto e aptidão natural para o ensino, e dando-lhes uma iniciação pedagógica. Introdução de cursos técnicos nas Escolas Normais. (SÉRGIO, 1918, p. 1).

António Sérgio apreciou a ideia de formar professores no estrangeiro e os Estados Unidos eram um bom lugar para buscar o que se tinha de mais novo, especialmente no que se referia à psicologia experimental, que além de contribuir para respeitar a mentalidade da criança, melhoraria a agricultura. Sob a perspectiva de modernização da educação, o ensino técnico de preparação para o trabalho nas escolas normais era o foco da reforma realizada em 1929 por Carneiro Leão, no estado de Pernambuco. Com uma proposta de ensino baseada no princípio deweyniano de “aprender fazendo”, a reforma visava à criação de diretoria técnica de educação, a elevação da idade para ingresso na escola normal, o desdobramento do curso normal em dois (geral e profissional), a criação dos cursos de férias e de aperfeiçoamento e a criação da escola normal superior. Essa reforma estava marcada “pela absorção de valores culturais europeus e norte-americanos pós-Primeira Guerra Mundial, conduzindo ao fomento da indústria nacional, a um novo estágio do capitalismo, à imigração, à identificação com o positivismo” (ARAÚJO, 2009, p. 123). Assim, a modernização da educação pensada em Portugal por António Sérgio seguia, em alguns aspectos, o mesmo modelo

idealizado por Carneiro Leão no Brasil, correspondendo ao ideário da Escola Nova que se espalhou pelo Ocidente.

Na revista *Pela Grei* foram reunidas as seguintes propostas:

Modificação de caráter em escolas secundárias e criação de uma escola nova. Transformação de alguns liceus em liceus de tipo agrícola. Criação de uma “Escola Nova” (tipo de Abbotsholme, Bedales, Odenwald) no campo, à qual o Estado facilitaria a aquisição ou aluguel de um edifício com terreno para a agricultura, recorrendo-se ao estrangeiro para obter professores, sempre que fosse conveniente. (SÉRGIO, 1918, p. 1).

Sobre a criação de uma escola nova, Faria de Vasconcelos, pedagogo português que passou pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau no mesmo período que Sérgio, elucidou os princípios básicos do movimento de renovação do ensino chamado de Escola Nova ao escrever, em 1915, juntamente com Adolphe Fèrrière: “*Une École Nouvelle en Belgique*”. Asseverou que a escola deveria estar situada no campo, o ensino ocorrer pela experiência, enriquecido pelo trabalho manual, e o funcionamento, pelo regime de autonomia dos escolares. Faria de Vasconcelos que era colaborador da revista *Seara Nova*, surgida após a extinção da revista *Pela Grei*, não demonstrava simpatia pela pessoa de Sérgio e por isso não viu com bons olhos António Sérgio como ministro da Instrução Pública, cargo no qual foi empossado em 1923. Disse que “Sr. Sérgio é um homem de gabinete” (NÓVOA, 1986, p. 113; HAMELINE; NÓVOA, 1990, p. 17), entendendo que a pasta deveria ser dirigida por alguém que apresentasse ações políticas mais concretas.

Segundo Hameline e Nóvoa (1990), António Sérgio teria sido inicialmente designado como ministro da Agricultura no governo de Álvaro de Castro, mas manifestou maior interesse pela pasta da Instrução, deixando vaga a da Agricultura. Afirmamos, com base nas ideias pedagógicas que circulavam no Brasil em torno da educação rural, especialmente no primeiro governo Vargas (1930-45), que António Sérgio, dividido entre os ministérios da Agricultura e da Instrução, foi um representante do ruralismo pedagógico português, por demonstrar preocupações semelhantes ao ruralismo pedagógico no Brasil, que visava à fixação do homem no campo e atribuía à escola papel nuclear nessa empreitada.

De acordo com Hameline e Nóvoa (1990), a “família pedagógica” de António Sérgio girava em torno do alemão Georg Kerschensteiner, do estadunidense John Dewey e do suíço Adolphe Ferrière, além da madame italiana Maria Montessori. Para os autores, a pedagogia sergiana não se projetou essencialmente em escritos sobre educação ou métodos de ensino, mas ganhou uma dimensão mais ampla: a social. O livro de Ferrière, “*Transformons l'école*” (1919), traduzido em Portugal em 1928 com o título “Transformemos a escola”, elucidou em grande medida aquilo que os pedagogos portugueses, especialmente aqueles que passaram pelo Instituto Jean Jacques Rousseau, como Farias de Guimarães, António e Luiza Sérgio, Faria de Vasconcelos e Álvaro Viana de Lemos, idealizaram para a educação lusitana (HAMELINE; NÓVOA, 1990).

A obra foi apresentada por António Sérgio como a “moderna ciência pedagógica”, com vistas à reforma eficaz da educação pública portuguesa que deveria começar pelos professores. Assim, era uma obra destinada aos que estavam dispostos a romper com o velho para a formação de um novo pensamento pedagógico português. O livro expõe duas metas bem delimitadas e anunciadas por Sérgio no prefácio: “trabalho e liberdade”, ou seja, a formação do trabalho pelo princípio da liberdade. O índice (figura 23) informa a sequência dos temas abordados.

INDICE

| | |
|---|-----|
| Prefácio..... | 5 |
| Prólogo..... | 11 |
| CAPITULO I | |
| As responsabilidades | |
| I. — A propósito do impulso vital..... | 17 |
| II. — De quem é a culpa?..... | 26 |
| III. — Os pais..... | 34 |
| IV. — Uma colaboração necessária..... | 40 |
| CAPITULO II | |
| A Escola e as Reivindicações da Psicologia | |
| I. — As seis principais leis da evolução psicológica..... | 53 |
| II. — De que maneira a escola tradicional se conduz a respeito destas leis..... | 66 |
| III. — Como a escola nova compreende a aplicação destas leis..... | 77 |
| CAPITULO III | |
| Algumas Escolas Modêlos | |
| I. — As escolas Montessori..... | 101 |
| II. — As escolas do Dr. Decroly..... | 113 |
| III. — <u>As escolas novas no campo</u> | 123 |
| IV. — A escola de Odenwald, de Paulo Geheeb..... | 128 |
| V. — A escola de Hof-Oberkirch, de Herdman Tobler, e a economia de forças no horário escolar..... | 140 |
| VI. — A Escola de cultura comum de Paulo Desjardins..... | 150 |
| VII. — A Universidade popular por correspondência do Dr. N. Rubakine..... | 156 |
| VIII. — <u>A Universidade popular no campo, de Norman Lietz</u> | 165 |
| IX. — O educador do futuro..... | 171 |
| CAPITULO IV | |
| Ante-projecto de Reforma da Educação Pública na Suíça | |
| I. — O Regime actual. — Questões de organização. Acção pedagógica..... | 180 |
| II. — O regime de transição..... | 200 |
| III. — O regime do futuro..... | 206 |
| A educação o nova, objecto, métodos e programa..... | 211 |
| A educação física..... | 220 |
| Organização dos estudos..... | 221 |
| A educação moral e social..... | 225 |
| IV. — Disposições legais..... | 229 |
| Conclusão..... | 235 |

Etablissements Busson, imprimeurs, Paris. — 3-8-28

Figura 23 - Índice da obra de Ferrière. "Transformemos a Escola".

Fonte: Casa António Sérgio, 1928.

O livro começa com uma parte dedicada a dar responsabilidade a todos pela educação, seja a escola ou os pais; depois trata das diferenças entre educação tradicional e escola nova. No terceiro capítulo aparecem vários métodos e modelos de escola nova, dentre os quais destacamos dois que estão ligados diretamente à nossa pesquisa: “as escolas novas no campo” e a “universidade popular no campo, de Hermann Lietz” como alternativas para a formação de trabalhadores para o campo. Segundo Lourenço Filho (1961), o termo *the new school* surgiu de escolas situadas justamente no campo, como um espaço fora da cidade. A primeira escola nova a receber essa designação foi a *Abbotsholme Scholl*, fundada em outubro de 1889 pelo educador escocês Cecil Reddie numa propriedade rural do condado de *Derbyshire* (Inglaterra) em resposta às falhas dos colégios secundários. O último capítulo da obra se ocupa da reforma do ensino público na Suíça, o lugar de Jean Jacques Rousseau.

Mostrava-se então ponderável a ideia do campo como espaço de uma escola nova e até mesmo de uma universidade popular⁶⁶ (ver figura 23). Além de apresentar as reivindicações da psicologia como uma novidade e elucidar o pensamento de Montessori e Decroly, o autor deu atenção para alguns modelos de escolas sobre as quais tinha mais conhecimento de causa. Sérgio foi ministro da Instrução em Portugal durante um período extremamente curto (entre 18 de dezembro de 1923 e 28 de fevereiro de 1924), mas, em resposta às desconfianças de Farias de Guimarães, procurou difundir os métodos de ensino de Montessori e Decroly, criou o cinema educativo que, em decorrência da disseminação cinematográfica nesse período, também foi adotado pela Reforma Carneiro Leão no Brasil (ARAÚJO, 2009), e o ensino especial para deficientes. Ao entregar o cargo ao ministro que o sucedeu, destacou que

⁶⁶ Em “Introdução ao estudo da escola nova” (1961) — obra com 345 páginas e uma primeira tiragem expressiva de 12 mil exemplares (MONARCHA, 2000), Lourenço Filho destacou que as primeiras instituições qualificadas como “escola nova”, como aquelas fundadas por Hermann Lietz na Alemanha e a Escola de Abbotsholme, criada pelo escocês Cecil Reddie, foram escolas instaladas no campo, fora da cidade, inspiradas nas ideias de Spencer e Rousseau, que valorizavam o contato com a natureza. O autor brasileiro, que apresentou um estudo introdutório da Escola Nova no Brasil, afirmou que não seria na França que a Escola Nova do tipo inglês viria a se expandir, mas na Alemanha. Hermann Lietz, fundador da primeira escola nova alemã, foi discípulo e continuador das ideias de Herbart, mas, tendo visitado e permanecido um tempo na escola de Abbotsholme, adquiriu ideias diversas daquelas de sua formação inicial. Ao regressar à Alemanha em 1898, fundou a primeira escola nova à qual deu o nome de “o lar de educação no campo”. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 161).

as coisas mais importantes naquele momento eram organizar a formação de professores e a implantação de escolas experimentais.

Ele ainda havia iniciado um processo de convênio com França, Alemanha e Espanha para encaminhar jovens portugueses a fim de realizar intercâmbios por meio da concessão de bolsas de estudos. Em 1928, ao prefaciar a obra de Adolphe Ferrière em Portugal, Sérgio esclareceu melhor suas intenções:

Conceder pensões de estudo, no estrangeiro, a jovens professores e professoras que ali se fossem iniciar nos novos métodos de ensino (frequentando, por exemplo, o Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra, as escolas primárias Decroly, as infantis e primárias Montessorianas, as novas escolas e institutos austríacos, as *Fortbildungsschule* de Munich, etc.); manter escolas de ensaio, onde ensinassem esses professores; dirigir as escolas normais primárias, e presidir, portanto, à sua completa remodelação. (SÉRGIO, 1928, p. 7).

Verificamos que a remodelação das escolas em Portugal, ou aquilo que chamamos de modernização, implicava investimento na formação de professores em outros países com ideias mais avançadas sobre a atualização do pensamento pedagógico em vigência. A mesma perspectiva foi por nós constatada no Brasil, considerando a análise de Carneiro Leão: “uma boa formação exige o domínio das humanidades e do conhecimento científico, prevendo a adoção de planos flexíveis de estudo e sugerindo, para as cadeiras técnicas, a contratação de professores norte-americanos” (SASS; MINHOTA, 2012, p. 216). Ainda durante a rápida passagem pelo Ministério da Instrução Pública, Sérgio tentou convencer o presidente do Conselho de Ministros a fazer algo pelo desenvolvimento de uma cooperativa escolar, explicitada inicialmente em “Educação cívica” e compreendida como uma associação sugerida pelos professores, mas criada pelos estudantes. Ela seria “composta dos alunos, antigos alunos e amigos de uma escola, com o escopo principal de dotar esta última de material escolar e das instituições competentes para vitalizar e modernizar o seu ensino, e fomentar a atitude da solidariedade” (SÉRGIO, 1939, p. 54). Os recursos financeiros desse empreendimento seriam oriundos do trabalho dos estudantes, pela venda de objetos que fabricavam e dos produtos agrícolas que cultivavam na horta escolar. Foi aqui que apareceram os alicerces básicos das ideias de associação e cooperativismo que já tinham sido tratados em 1915.

No entanto, a modernização não deveria ocorrer somente no plano das ideias e práticas pedagógicas, mas também na construção dos edifícios das instituições escolares, como recomendou Sérgio (1939, p. 57): “deverá conter, para o futuro, os aposentos necessários às fainas do horto, as oficinas dos trabalhos manuais e as salas de estudo competentes para os estudos individuais”. No Brasil, essa orientação foi feita por Ary Lex em “Biologia educacional” (1958), num capítulo dedicado exclusivamente à educação rural, como já vimos anteriormente, e também por Carneiro Leão que, ao apresentar uma proposta para a educação popular, salientou que a escola “moderna é inteligentemente organizada para escola. Desde as suas condições materiais — arquitetura, decoração própria e mobiliário perfeito — até os métodos e processos preconizados pela pedagogia experimental, ela é um estabelecimento *sui generis* entre os demais” (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 104).

A preocupação com uma educação baseada no princípio da associação pode ser relacionada com as experiências trazidas mais tarde da França e da Itália para o Brasil com a nomenclatura Pedagogia da Alternância, quando em 1982 foi criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), formada por dois tipos de associação: Casa Familiar Rural (CFR) e Escola Família Agrícola (EFA). Os princípios dessa pedagogia foram identificados por Santos (2016) no pensamento de Carneiro Leão, no que se refere à educação técnica e profissional do povo. Eram escolas ou casas que atendiam basicamente os jovens rurais — aqueles que não residiam nas áreas urbanas, mas em regiões agrícolas ou de pesca. Essas instituições educativas eram sustentadas por uma associação formada por pais, estudantes, professores e monitores e recebiam apoio financeiro de organizações governamentais e não-governamentais para o seu funcionamento.

Em relação aos edifícios escolares, as escolas da Unefab possuíam dormitórios, pois o regime da alternância de estudos implicava permanência de uma a três semanas na escola para, depois desse tempo, os estudantes retornarem às suas regiões de origem para aplicar os conhecimentos adquiridos. Tal diferença pode ser compreendida pela extensão do território brasileiro: os estudantes precisavam deslocar-se por horas até chegar à escola e o sistema de hospedagem facilitava a vida dos alunos, enquanto, em Portugal, as distâncias entre as aldeias e escolas não eram tão grandes como no Brasil. Podemos dizer que as experiências com as escolas mantidas por associações, concebidas por António Sérgio, ainda não estavam em voga no Brasil, notadamente nas áreas rurais.

António Sérgio defendia uma cooperativa escolar com a participação dos estudantes e dos adultos para a gestão. Ao preficiar a

obra de Ferreira da Costa sobre o movimento cooperativo britânico, Sérgio (1956) estava ciente de que na Grã-Bretanha o cooperativismo extrapolou, pois cresceu de forma demasiada, tomou um vulto colossal, e seus dirigentes perderam o sentimento de solidariedade, tomados pelo “demônio do lucro”. Baseado nessa análise, o educador apontou a necessidade de prevalecerem alguns princípios do cooperativismo, como o humanismo, a generosidade, a boa vontade e o amor, que deveriam valer-se das experiências de Portugal: “Nada se poderá conseguir se não for por efeito do amor racional, — ao calor humano das consciências fraternas, da bondade activa.” (SÉRGIO, 1956, p. 6). Para o pedagogo, as experiências fracassadas das cooperativas inglesas foram decorrentes da incapacidade administrativa dos adultos que foram cooptados pelo poder do lucro.

Quanto ao cooperativismo, Sérgio acreditava que a produção e as riquezas nacionais deveriam ser geradas por grupos de pessoas nos quais a união dos trabalhadores fosse efetiva; cooperativas não de consumo, mas sim de produção, que “promovam antes de tudo o aperfeiçoamento moral, que incrementem a fraternidade e o auxílio mútuo, que sejam focos de amizade e de cultura, que deem incitamento à santificação das almas” (SÉRGIO, 1958, p. 12). Sobre as cooperativas nas escolas, Cerecedo (2013) lembrou que, nesse mesmo período, a implantação delas ocorria nas escolas rurais de Maestros, no México, onde o governo cedia alguns hectares de terra com vistas a produzir e cooperar, e acrescentou que “la forma de establecer las cooperativas reproducía el modelo gubernamental: las cooperativas no correspondían a la iniciativa de los campesinos, sino que eran dirigidas desde arriba” (CERECEDO, 2013, p. 62). Cabe salientar que, na defesa de um modelo de cooperativa, para além da prática implementada no México e na Grã-Bretanha, o educador português concebeu ideologicamente esse tipo de associação com gerência baseada num modelo de cooperação norteado pela educação cívica e moral sugerida por Dewey em “Democracia e educação” (1916), dando autonomia aos jovens e colocando a administração da cooperativa nas mãos dos alunos.

No cooperativismo, a educação cívica e moral poderia desempenhar uma missão pedagógica capaz de libertar o povo das injustiças. Nessa direção, Sérgio argumentava em favor de um socialismo cooperativista cujo poder não ficasse centralizado no Estado, mas nos trabalhadores. O Estado deveria apenas auxiliar a iniciativa dos trabalhadores com assistência técnica, educativa e financeira suficiente para conquistar a abundância e vencer o capitalista, o lucro e o vendedor.

A cooperativa de consumo (como também a de crédito) abole o lucro. O mais importante, porém, não é o facto de abolir a lucro: é o de extinguir o espírito lucrativista, a atitude mental de quem busca um ganho — o mais avultado possível, que sai da algibeira de qualquer outro homem. É o de suprimir a estratégia lucrativista, — tecida de astúcias, de logros, de cavilações, de reclames. É o de fazer acabar as batalhas econômicas, a luta de classes que envenena a vida, a oposição de interesses que desnobilita os homens. (SÉRGIO, 1958, p. 20).

Apesar de condenar o lucro dos meios de produção capitalista, António Sérgio, que era contra a luta de classes, não demonstrou simpatia pelo marxismo. Segundo Gonçalves (2003, p. 51), “o autor se aproximou das correntes pequeno-burguesas que tendiam para Kant e o neokantismo”, crendo que o combate ao lucro deveria ocorrer pela fraternidade moral e pela democracia: “a essência do cooperativismo é uma revolução moral” (SÉRGIO, 1958, p. 35). Entretanto, nas experiências do México, a proposta do socialismo pelas cooperativas estava avançada, haja vista que, a partir de 1936, as escolas regionais camponesas deveriam ter cursos breves de cooperativismo. “El profesor proponía, además de otros contenidos, el estudio de la producción, distribución y consumo en la economía capitalista, así como del origen de la plusvalía y de la lucha de clases” (CERECEDO, 2013, p. 190).

Enquanto as experiências de cooperativa nas escolas rurais mexicanas apostavam em conceitos próprios para a construção de uma sociedade socialista, António Sérgio apostava numa educação cívica e moral. Verificamos, em consultas aos escritos de Sérgio, que, em muitos momentos, o conceito de educação moral, instituído como disciplina de doutrina cristã nas escolas em 1870, estava imerso nos escritos de Sérgio acerca da educação cívica, segundo a qual a escola tinha como função social preparar os alunos para a sociedade por meio do trabalho, fazer dele uma prática pedagógica. Toda transgressão de normas cometida pelos jovens deveria ser julgada por eles mesmos com base nos princípios que já haviam assimilado na escola e na família; assim, de certo modo, continuariam reproduzindo aquilo que Durkheim também chamou de educação moral, ancorada na transmissão de valores dos mais velhos para os mais jovens, na compreensão do passado como preparação para o presente, considerando que as questões e problemas “da presente vida

social estão em tão íntima e direta conexão com o passado, que os estudantes não podem se preparar para compreender nem os problemas e questões em si mesmos, nem o melhor meio de lidar com eles, sem mergulhar em suas raízes no passado” (DEWEY, 1976, p. 79).

Enquanto Durkheim (2008) defendia a transmissão de valores do passado para um controle social, Dewey (1976) acreditava que o passado era importante para os jovens entenderem as questões sociais do presente, especialmente pelo conceito de experiência. Tomando as concepções de Durkheim e Dewey, António Sérgio publicou “Educação cívica” (1915), argumentando a favor de uma escola pensada nos moldes de um município, orientada pela cidadania e pelo trabalho. A educação cívica se fortaleceu nos anos da Primeira República (1910-1926), dada a necessidade de desenvolver amor pela pátria. E durante o Estado Novo (1932-1974) ela não se fez menos importante e figurou como objeto de ensino das escolas na disciplina de religião e moral, orientada por um dos princípios de Salazar proferido num discurso em 28 de maio de 1953: “para cada braço uma enxada, para cada família o seu lar, para cada boca o seu pão” (PORTUGAL, 1960). Os conteúdos seguiam essa ordem — trabalho, família e comida — e, aliados a conteúdos básicos, integravam a disciplina de educação cívica e moral.

Incentivados pelos republicanos vizinhos — República Espanhola de 1868, República Francesa de 1870 e a Comuna de Paris de 1871 —, os portugueses conseguiram instaurar a República somente em 1910, visando, sobretudo, à regeneração da pátria. Foram criados museus e bibliotecas, promovidas conferências, concertos e exposições, e impressos almanaques e jornais. Também foram criadas as universidades de Lisboa e Porto, além de serem estabelecidos os “Conselhos de Assistência Escolar para ajudar os alunos mais pobres, [...] criaram-se escolas técnicas, agrícolas, comerciais e industriais e organizaram-se escolas móveis para combater o analfabetismo” (GONÇALVES, 2003, p. 52-53). A disciplina de educação cívica passou a ter como finalidade o aperfeiçoamento e a formação social do caráter do indivíduo. Nos escritos de Sérgio, Pintassilgo (1998) encontrou uma orientação de Dewey que indicava, como função da escola, a educação moral e a formação do cidadão. Deveria ser uma moral que aprimorasse a vida social do indivíduo e “as condições necessárias à impregnação da vida na escola deve ser idêntica à vida na sociedade; a escola deve mesmo ser uma comunidade embrionária, ‘uma sociedade em miniatura’” (PINTASSILGO, 1998, p. 39). Arelada à ideia de Dewey, Pintassilgo destacou a dimensão religiosa que, inserida num “ideal nacional”, poderia criar raízes profundas para ser uma fonte de energia do cidadão, além da

adoção de algumas práticas pedagógicas, como a instituição do dia da árvore, que envolvia o plantio de árvores no início da primavera.

Para António Sérgio, a vida política e social deveria começar na escola, por meio de três questões: educação cívica pelo *self-government*, introdução dos problemas sociais na vida escolar e a formação de sociedades escolares para discutir os problemas sociais que interessassem aos estudantes. Segundo Pintassilgo (1998), a escola era, para o pedagogo português, uma forma de aperfeiçoar a sociedade, pois ele recomendava

fugir sempre das abstrações; jamais perder de vista o lar e a granja; a vida doméstica e a vida agrícola, a prática do trabalho em associação. Como conseguir melhores lares no nosso campo; como aperfeiçoar a granja e os produtos; como atingir uma vida mais higiênica, mais culta, mas rendosa, mais solidária, mais feliz, para os camponeses de Portugal: por aí se determinará a função da escola. (SÉRGIO, 1939, p. 24-25).

Inferimos que a função da escola era preparar para a vida agrícola, o que foi identificado por Gonçalves (2003) na obra “Educação cívica”, quando afirmou que, nos momentos em que houve uma vida de estabilidade, ela sempre esteve ligada ao campo e escorada no cultivo da terra. Aqui podemos retomar uma aproximação com Carneiro Leão, que também apostou numa educação para e pelo manuseio da terra como alicerce necessário ao desenvolvimento econômico do país. Da mesma forma que Carneiro Leão, Sérgio viajou e conviveu com diversas experiências de educação no estrangeiro: viveu na Inglaterra entre 1911 e 1912, no Brasil em 1913, 1920 e 1921, na Suíça em 1914 e 1916, na França e em outros países europeus durante os anos de ditadura em Portugal.

Com referência à educação, o pensamento pedagógico de Sérgio estava intimamente relacionado com os ideais da Escola Nova, especialmente com aqueles de John Dewey que defendiam a necessidade de métodos mais ativos, e ainda com as ideias de Maria Montessori e Édouard Claparède. Sobre Montessori, António Sérgio e sua companheira Luísa elaboraram o livro “O método Montessori”, no qual ressaltaram a importância da individualidade, da liberdade e da educação dos sentidos. No prefácio da obra, Sérgio (1917) destacou que o método era importante porque conseguia traduzir pela escola a democracia necessária para a sociedade moderna. Acreditava que ao invés de um ensino abstrato,

verbalista e mnemônico, seria mais proveitoso um ensino concreto que requeria uma renovação da mentalidade e da metodologia pedagógica.

Tudo isto nos leva a considerar que Antônio Sérgio tem um claro projeto de educação cívica que, directa ou indirectamente, mais uma vez se sublinhou no eixo de referencia abordado. Pensamos que a critica ao ensino tradicional é uma ideia sergiana muito enraizada no seu espirito. De facto, como sabemos, este autor é, entre outros, apologista dos seguintes parâmetros: novidades educativas, renovação da mentalidade, a todos os níveis, incluindo, portanto, o pedagógico; abertura de horizontes e novas ideias; novas formas de ver a educação; buscando bons exemplos quer em Portugal, quer no estrangeiro, repúdio dos hábitos educativos tradicionais que se revelam tacanhos, empobrecedores e inibidores de uma forte renovação de metodologias e temáticas no ensino, inserção de toda a dinâmica educativa nos tramites da mentalidade pedagógica veiculadas pelo grande movimento renovador — a **Escola Nova**. (GONÇALVES, 2003, p.118-119, grifo nosso).

No início do século XX, a educação em Portugal estava fortemente marcada pelo elitismo, o que levava grande parte de jovens a abandonarem a escola após o ensino obrigatório, correspondente a três anos durante a reforma de 1911 e cinco anos de escolaridade obrigatória pela reforma de 1919. Mesmo assim, passados os primeiros anos da República, “mais da metade da população portuguesa era analfabeta” (GONÇALVES, 2003, p. 57). Entretanto, apesar de o republicanismo ter reproduzido muitas vicissitudes da monarquia, foi um período de grande importância, durante o qual, segundo Araújo (2009), produziram-se ideias inovadoras sobre as intervenções pedagógicas no cotidiano das escolas.

No pensar sergiano, a escola deveria ser regida pelos mesmos ideais de um município, o que deu origem ao seu célebre conceito “município-escola” — instituição pensada com o intuito de estabelecer interligação entre escola e sociedade. Para Sérgio, a escola seria uma cidade, com laboratórios, oficinas e espaço de trabalho; estaria alicerçada na autonomia e seria um espaço de oficinas práticas, não somente de aulas doutrinárias. Aproximando-se das ideias do pedagogo nascido na Ucrânia, Anton Makarenko, explicitadas especialmente em “Poemas pedagógicos”

(1989), Sérgio imaginava uma escola integral que, durante o período da manhã, pudesse ofertar atividades de agricultura e oficinas de outros ofícios e, no período da tarde, oferecesse aulas retóricas. A produção dos estudantes serviria para o pagamento de moradia, alimentação e vestuário. Na visão do autor, essa auto-organização escolar possibilitaria a autonomia do estudante e permitiria ao jovem desenvolver seu controle e domínio para conseguir uma postura ativa e dinâmica de grande consistência cognitiva e moral.

Assim, a cooperativa escolar foi concebida como uma associação capaz de vitalizar e fomentar atitudes de solidariedade, além de contribuir para o desenvolvimento do país. Sérgio defendia reformas concretas para a melhoria e autonomia econômica, social e cultural do povo, da mesma forma que Carneiro Leão, que, em suas conferências na Sorbonne, apontava, em tom de crítica, o “mar de doutores” em direito que se esbarravam entre os corredores dos cargos públicos no Brasil. António Sérgio (2015, p. 66) assinalou o mesmo problema em Portugal: “vemos afogados em um mar de doutores, e não temos talvez dez indivíduos capazes de construir as mais simples máquinas de agricultura e de indústria”. Para reverter esse quadro, conforme o pensamento de António Sérgio, era imperativo “reformular a escola, introduzindo nela a autonomia escolar, dar importância à iniciativa do aluno; valorizar o trabalho cooperativo em comunidade, ligando esse trabalho sobretudo à faina agrícola” (GONÇALVES, 2003, p. 88-89).

De acordo com Sérgio, a educação primária em Portugal tinha dois objetivos explícitos que giravam em torno da formação do cidadão e do aperfeiçoamento das técnicas agrícolas. Propósitos semelhantes encontramos no pensamento de Antônio Carneiro Leão:

1º Habilidade de ler e escrever com clareza e compreensão; 2º Perícia em cálculos aritméticos; 3º Conhecimentos agrários, inclusive uma compreensão dos processos biológicos e da natureza em geral; 4º Perícia manual, especialmente na manipulação de madeiras e outras matérias empregadas em uma mecânica simples; 5º Saúde. (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 257).

Constatamos que o conhecimento da escrita e da palavra deveria estar relacionado com a terra, vista como a base da resistência de um país. António Sérgio ressaltou seu país como aquele que se desagregou durante o feudalismo e investiu na aventura das cavalarias empreendidas pelas

dinastias afonsinas⁶⁷. Por conseguinte, a nação portuguesa foi organizada pelo “trabalho colonizador e pelo estrangeirismo intelectual [...] começamos uma vida de estabilidade escorada na **terra e no trabalho** [...], pois só na terra e no trabalho encontramos as bases de resistência sem as quais ela é uma palavra e nada mais que uma palavra” (SÉRGIO, 2015, p. 64, grifo nosso).

Como verificamos em nossas investigações, no Brasil a terra era vista como forte elemento da constituição de uma nação e, quando aliada ao trabalho e com orientação do pensamento progressista e os elementos da ecologia humana, poderia desenvolver um sentimento de afeição e vínculo amoroso. Nesse contexto, afirmou Pintassilgo (1998, p. 128): “o Estado republicano, assumindo um vanguardismo de tipo iluminista, toma em mãos a tarefa de formar os cidadãos de que a República necessitava”. Portanto, a escola foi uma das mais importantes agências do Estado de socialização política e aculturação. Nela dever-se-ia aprender o respeito pelas autoridades, o amor e a dedicação pela pátria e, principalmente, pela República. Assim, da mesma forma que no Brasil, desenvolver o amor pela terra portuguesa deveria ser uma premissa da escola fortalecida durante a Primeira República.

4.2.1 As escolas-municípios e o autogoverno

Com base na leitura do “*First annual report of the commissioner of public school 1900-1901*” (“Primeiro relatório anual do comissário da escola pública 1900-1901”) sobre um sistema norte-americano implementado nas escolas de Cuba, António Sérgio ficou interessado pelas *city-schools* e pelo *self-government*, da mesma forma que Carneiro Leão estava entusiasmado pelo *self control* e o *self help* — governa-te a ti mesmo e ajuda-te a ti próprio —, lema que levaria os indivíduos a não contarem senão consigo, visto que “desenvolve e revigora a consciência do valor pessoal, da individualidade victoriosa” (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 68). António Sérgio estava animado com o resultado do *self-government* escolar aplicado nos Estados Unidos aos filhos de imigrantes de diversas nacionalidades e percebeu que o autogoverno não dependia

⁶⁷ A primeira dinastia portuguesa iniciou com Dom Afonso Henriques, primeiro rei de Portugal, também conhecido como “O conquistador”. Disponível em: <http://www.hirondino.com/historia-de-portugal/dinastia>. Acessado em 15 de maio de 2017.

de idade, raça ou nacionalidade, mas da habilidade e inteligência dos professores. Assim, em relação aos professores, o educador português atentou que eles precisavam demonstrar amor pelas crianças e propensão às mudanças pedagógicas para uma educação ativa que fizesse conexões entre a teoria e a prática, capaz de levantar conhecimentos que estivessem relacionados com os interesses do aluno. Essas orientações foram importantes aos educadores, que necessitavam estar engajados no compromisso com as inovações pedagógicas da educação moderna.

Para António Sérgio, fábrica e escola precisavam estar ligadas, sendo uma a extensão da outra, criando assim uma sintonia entre trabalho e educação formal. Como um exemplo de suas inquietações, podemos retomar a obra “Manual de instrução agrícola na escola primária” (1916), que intencionava desenvolver a agricultura e a indústria pela educação profissional e no qual o autor já demonstrava preocupações com as habilidades que rapazes e “raparigas” precisavam desenvolver durante o tempo de escola para as possibilidades de trabalho. Os rapazes deveriam dedicar-se às oficinas e as moças, aprender a coser, cozinhar e saber o valor nutritivo dos alimentos. Portanto, à metodologia do município-escola caberia proporcionar aos estudantes reais condições da existência social “para os afazeres à benevolência, à generosidade, à honradez, à clara consciência dos deveres do cidadão” (SÉRGIO, 1915, p. 38).

Ainda em relação à vida educativa na *city-school* por meio do *self-government*, o pedagogo destacou que era essencial “convencer os jovens de que o indivíduo que ataca um vício ou um delito não deve ser considerado como um ‘espião’ ou ‘denunciante’, mas como membro leal da comunidade, executor do seu dever para com ela e corajoso defensor do seu bem-estar” (SÉRGIO, 1915, p. 38), pois o que possibilitava a corrupção era a alta passividade dos honestos. Por isso o município-escola precisava habituar o estudante a fazer boa política, passando o espaço escolar a ser um laboratório da aula sobre instrução moral e cívica. Levando em conta essa dinâmica do município/da cidade-escola, o educador a classificou como uma metodologia da escola, cabendo ao professor desvelar, esclarecer e entusiasmar os seus alunos por um ideal sobre-excelente. Assim, quanto maior fosse a atividade dos alunos, melhor seria a obra do professor. “*Guidance, steering, controlled enthusiasm, putting others at work, these are teacher’s functions in a school city*”⁶⁸ (HOMER apud SÉRGIO, 2015, p. 39).

⁶⁸ “Orientação, direção, entusiasmo controlado, colocando outros no trabalho, estas são funções do professor em uma cidade escola”. (tradução nossa).

António Sérgio encontrou nas escolas norte-americanas que adotaram o *self-government* um alto grau de autonomia dos estudantes; quanto maior a responsabilidade compartilhada com os estudantes, maior era o desenvolvimento da autonomia. Isso significava que “a responsabilidade na criação das leis instila no indivíduo uma maior tendência a cumpri-las; e quem foi colocado numa situação de responsabilidade esforçar-se-á com toda a alma por se mostrar à altura da incumbência” (SÉRGIO, 2015, p. 40). Então, com a incumbência de cumprir a responsabilidade, cada indivíduo tinha a missão de servir a comunidade pelo bem de todos. Enfim, Sérgio detectou, pelas experiências das *city-schools* nos Estados Unidos, uma metodologia educativa que julgava coerente para Portugal; ela “organiza a sociedade dos estudantes à maneira de um município, o Estado Escolar enfeixa Cidades Escolares numa organização semelhante a de um Estado norte-americano, com suas câmeras, de presidente, idêntica a dos Estados Unidos da América do Norte” (SÉRGIO, 2015, p. 43). Além disso, o Estado Escolar poderia reunir duas ou mais escolas para trabalhos de melhoramentos públicos e jogos interescolares, levando em conta que os estudantes precisavam aprender a governar a si mesmos pela criação de leis justas e sensatas. Aqui podemos compreender o que António Sérgio pretendia com a obra “Educação cívica” (1915):

Competem direitos aos cidadãos: direito a uma boa administração pública, a boas condições de vida na Cidade (luz, ar puro, passeios nos lugares públicos, espaço conveniente para jogos, etc), incumbem-lhes deveres também, por isso que a cada direito adjaz um dever correspondente: devem praticar o auxílio mútuo, concorrer para as despesas gerais quando seja necessário, etc., etc. Unicamente os bons cidadãos podem reivindicar com justiça os benefícios de um bom governo. (SERGIO, 2015, p. 44).

Quando o autor falou do bom cidadão estava se referindo àquele cujo “conhecimento como ação consiste em tornar consciente algumas [...] disposições para colocar em ordem uma perplexidade, por meio da compreensão da conexão entre nós mesmos e o mundo em que vivemos” (DEWEY, 2011, p. 106-107). E assim se construiria uma educação cívica baseada na benevolência e fraternidade, capaz de despertar o sentimento de amor pelo lugar em que se vivia. Sérgio (2015, p. 47) entendia que esse amor precisava ser expresso no “desejo de que cada cidadão prospere;

significa uma benevolente consideração pelas suas opiniões, pelas suas ideias, pelos seus interesses, e até pelo que julgamos serem os seus preconceitos; o homem que ama seu país só porque quer ser livre não ama seu país”.

Inferimos aqui que “o amor à pátria terra” foi um elemento de fortalecimento da identidade nacional no Brasil e em Portugal. Enquanto as crianças brasileiras aprenderiam na escola a amar sua terra por meio do afloramento dos sentimentos apresentados pelos princípios da ecologia humana — conceito desenvolvido por Robert Ezra Park da Escola de Chicago —, em Portugal, António Sérgio orientava o despertar do amor à pátria pela proposta-metodologia das *city-schools* e do *self-government* — também copiada das experiências que os Estados Unidos realizaram em Cuba e apoiadas na “mola do sistema britânico” (SÉRGIO, 2015, p. 28) — mas adaptada à realidade brasileira por Carneiro Leão, para quem a ecologia humana favorecia a adaptação, o domínio e a imposição do homem sobre o meio. Entretanto, Sérgio salientou que a cópia em Portugal não estava sendo bem feita: “copiámos a maquineta mas esquecemo-nos do motor [...] e por essas razões a maquineta em Portugal não marcha” (SÉRGIO, 2015, p. 28),

Na obra “Da natureza da afecção” (1913, p. 18), Sérgio definiu “afecção”⁶⁹ como “o elemento sentimental, paralelamente ao que é, nos processos representativos, a sensação”, delimitando-a por meio da psicologia experimental de Wilhem Wundt, segundo a qual os processos representativos da sensação se dividem em três estados de emoção que compreendem o núcleo psicológico: as sensações orgânicas de várias espécies (como as musculares) e as sensações de agrado e desagrado. Dada a complexidade dos sentimentos que envolvem a afeição, restaria à escola tratar das emoções nos seus diversos estágios, considerando “que a espontaneidade é a qualidade primacial do homem e, muito mais ainda, da criança e do adolescente. Quere-me parecer que matar a espontaneidade a fogo lento é um crime de lesa humanidade” (FERRIÈRE, 1928, p. 18). Logo, despertar a afeição pelos sentimentos, nas mais diversas dimensões, sobre aquilo que nos cerca, como a terra, a família e o trabalho, vinha sendo atribuído à psicologia experimental que

⁶⁹ No Brasil, o termo “afecção” tem outros significados que não o de “afeição”, no sentido de afeto, sentimento. Para a medicina, a afecção, no sentido de afetar, relaciona-se a alterações provocadas por doenças, a quaisquer sinais de patologias no corpo. Na psicologia, a “afecção” é entendida como um estado de morbidez caracterizado por alterações no modo de perceber ou de interpretar, falta de normalidade psíquica.

o movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova trouxe como novidade.

A Escola Nova levava no nome aquilo que propunha de “novo” para a educação em detrimento do fogo que consumia a energia despendida nas demasiadas lições por dia e da necessidade de as crianças cada vez mais cedo assumirem responsabilidade pela vida intelectual, deixando os anos da sua infância de lado. Podemos então deduzir que tratar dos sentimentos pela psicologia experimental alemã, e mais tarde pela estadunidense, foi de proveito para desenvolver, tanto na educação portuguesa quanto na brasileira, sentimentos capazes de promover afeição por aquilo que ainda não tinha sido suficientemente assimilado: o amar à terra para ajustar o homem ao campo.

Era imprescindível expressar amor pelo país em que se vivia para fortalecer a unidade nacional e assim ajudar a construir uma nação forte e reconhecida por outros países. Logo, amar a terra era desenvolver um sentimento nacionalista. Essa questão foi explorada por Sass e Minhoto (2012) que, ao pesquisarem o ensino secundário na perspectiva de Carneiro Leão, observaram a exigência das ciências sociais aplicadas à educação, em especial “a psicologia e a sociologia experimental, como condição da formação do educador, a fim de que este cumpra o seu papel na formação da juventude, predestinada a adaptar-se às premissas da sociedade industrial” (SASS; MINHOTO, 2012, p. 218) e — acrescentamos — da sociedade rural.

Entendemos que aflorar os sentimentos nas suas mais diversas etapas foi o grande mote da “modernização” nas escolas e, portanto, os anos de modernização da educação no Brasil e em Portugal corresponderam ao estágio dominante da estrutura de sentimento de Williams, porque o sentimento já passou pelo estágio residual e se recompôs para emergir com mais força num período marcado no Brasil pelo ruralismo pedagógico. E inferimos que as ideias de John Dewey, Maria Montessori e Adolphe Ferrière inspiraram António Sérgio a propor uma escola-município capaz de desenvolver laços de afeto e solidariedade e de manifestar intenso compromisso com a educação cívica por meio de práticas e experiências escolares voltadas para os objetivos de

elevar por meios próprios as virtudes cívicas à sua mais alta expressão, promover a felicidade da vida escolar; concorrer para a eficiência da obra do professor; e por em relevo diante dos professores e seus discípulos o grande escopo educativo de encaminhar o indivíduo a formação de hábitos de

pensar e agir com os outros generosamente e honestamente e a sempre se comportar com dignidade e sabedoria. (SÉRGIO, 2015, p. 47).

A obediência às leis do município-escola era obrigação de cada cidadão e o cumprimento delas era supervisionado por um cabo da polícia. O surgimento de partidos políticos era vetado na escola porque, antes de tudo, os estudantes precisavam ocupar-se dos interesses reais dos seus municípios e não desviar-se por questões político-ideológicas. Sobre as escolas norte-americanas, observamos que foi desenvolvido um forte espírito de comunidade e, por conta dele, o pedagogo português apostou na *city-school*, que, pelo sistema de autogoverno, estimulava o estudante ao bom procedimento, enquanto num sistema autocrático esse comportamento era obrigatório.

Com as ideias da escola-município foi detectada a importância de promover uma educação ao ar livre, em proximidade com a natureza, e que, segundo Ferrière (1928), deveria acontecer no campo, levando em consideração que “a criança é selvagem. Deve sê-lo. O bosque é o seu meio natural e afirmo que, como criança, deve mostrar-se um bom selvagem, para ser mais tarde, um perfeito civilizado” (FERRIÈRE, 1928, p. 18). A defesa de uma escola ao ar livre colocou António Sérgio próximo das ideias de outro autor da Escola Nova, Célestin Freinet, que pensava de modo semelhante. Era uma forma de colocar as crianças em contato imediato e benéfico com a natureza, permitindo que elas crescessem em estado puro, integradas e em harmonia com o mundo natural. Informações de Pintassilgo (1998) dão conta de que o pedagogo português João de Barros propôs que todas as escolas portuguesas fossem deslocadas para o campo e que fossem criadas estações escolares ao ar livre. Outro pedagogo lusitano, Faria de Vasconcelos, sugeriu a criação de jardins escolares para despertar o amor à natureza.

A partir dessas iniciativas, o poder republicano instituiu na educação primária o passeio ao campo duas vezes por mês, sempre que o tempo permitisse. Com isso, os professores aproveitariam para trabalhar os conhecimentos relacionados aos fenômenos naturais e à contemplação das belezas da terra, seguindo assim as recomendações de Ferrière (1928, p. 168): “A finalidade de quem ensina deve ser despertar o interesse, fazer perceber as maravilhosas leis da natureza e da vida, e tornar o aluno mais apto para a mesma vida”. Como exemplo dessa proposta de ensino, Ferrière citou a experiência nas escolas novas no campo que permitiram ao educador alemão Hermann Lietz confiar nas universidades rurais. Na tentativa de fomentar essas experiências, Lietz flexibilizou algumas

questões, como “condições de admissão, inscrições, duração dos cursos, custo, equipamento, horário, etc. dando ao mesmo tempo alguns exemplos de cursos populares nas aldeias vizinhas das suas escolas, com êxito muito considerável, a ponto de ter neles reunido cerca de 400 alunos (FERRIÈRE, 1928, p. 170).

A experiência que Ferrière buscou em Lietz se apresentou de forma pragmática na educação popular, principal condutora das ideias de Carneiro Leão. No entanto, com exceção da Pedagogia da Alternância, que chegou anos mais tarde no Brasil, a partir de 1960, e foi tema de nossa pesquisa de mestrado, temos poucas experiências expressivas de consolidação da educação popular durante os anos de Carneiro Leão, nos moldes cooperativos de António Sérgio em Portugal e do pragmatismo deweyniano no México. O Brasil copiou ideias por meio de Carneiro Leão; no entanto, o educador não fez menção à efetividade delas. Aparentemente, Antônio Carneiro Leão estava mais preocupado em pensar a educação rural por meio de conferências, enquanto António Sérgio se dedicava a organizar publicações curtas para expor suas ideias e levar várias publicações para Portugal, apresentando-as nos muitos prefácios que escreveu.

Retomando as escolas novas do campo, Ferrière (1928, p. 123) as chamou de “laboratórios da pedagogia do futuro”. Eram escolas que seguiam preceitos da higiene e da psicologia moderna e atendiam necessidades da vida material e espiritual. O regime de atendimento geralmente era o de internato, que visava ao fortalecimento de uma educação integral sob as orientações materiais e morais de um casal de educadores: “As facilidades que o campo apresenta à criança, para se entregar aos exercícios duma vida primitiva e aos trabalhos agrícolas, são os melhores auxiliares da cultura física e moral” (FERRIÈRE, 1928, p. 170). Verificamos que despertar os sentimentos de amor pela terra era mais fácil quando acontecia no campo, o que ia ao encontro da natureza, da afeição, do desenvolvimento das espiritualidades, da psicologia e da sociologia experimental que valorizavam o contato com a realidade e, dessa maneira, propiciavam o afloramento das emoções.

4.3 Portugal rural: entre a escola e a aldeia

Em “Manual da instrução agrícola na escola primária”, António Sérgio fez uma digressão até chegar às raízes da monarquia agrária que perdurou até 1384. Nesse período, “em todos os lugares se sentia grande falta de servos rurais [...] subindo excessivamente os salários” (SÉRGIO,

1916, p. 18), por conta de a antiga nobreza feudal dar início às aventuras das cruzadas e deixar de lado a produção agrícola, que ia empobrecendo cada vez mais. Enquanto em outros impérios, como a Inglaterra, triunfou definitivamente o governo livre, em Portugal dominou o absolutismo com o Estado governado pelo “mesmo monarca onnipotente e universal biberon” (SÉRGIO, 1916, p. 15). Na medida em que o regime feudal-agrícola prosperava ao Norte, onde foi avançando para as atividades comerciais, Portugal investia na marinha e na conquista de novas terras, deixando alemães, holandeses e ingleses fazerem de Lisboa uma Veneza embrionária. Era com o tráfico de mercadorias que Portugal sobrevivia até meados de 1500, quando, “tinha o Estado monopólio para as seguintes mercadorias: almíscar, malagueta, unicórnio, especiarias, pedras preciosas, tinta de brasil” (SÉRGIO, 1916, p. 24).

Mesmo com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias pelo Marquês de Pombal, a educação continuava a ser a mesma, formando uns poucos “doutores” inaptos para o trabalho.

O certo é que a realidade pedagógica continuou sendo a do século XVIII no seu espírito e objectivo: fazer escribas, desembargadores e rimadores; e por falta de uma escola de trabalho, a nação atolou-se nos empréstimos e revolveu-se em lutas políticas cuja mola fundamental era o assalto ao emprego público. (SÉRGIO, 1916, p. 52).

O país continuava a viver às expensas de recursos alheios que não eram frutos do seu trabalho e da sua economia. Sérgio teceu críticas ao costume que os portugueses tinham de recorrer ao Estado para resolver os seus problemas, ao que ele chamou de “comunismo de Estado” — uma prática instituída pela educação portuguesa que formava bacharéis burocratas com fome de emprego público, incapazes de tocar a vida de forma independente. Inferimos, pelas colocações de Carneiro Leão, que a mesma prática se deu no Brasil quando os filhos de latifundiários desejavam formar-se bacharéis de direito na Universidade de Coimbra e na Sorbonne.

Ao pensar em uma reforma da nação, o educador português destacou o problema da agricultura, o aproveitamento das águas para irrigação, florestamento, criação de energia hidroelétrica, crédito agrícola, estabulação de gado, aproveitamento dos detritos orgânicos; em síntese, o “derramamento da instrução agrícola, organização do ensino na escola primária, em torno do trabalho da agricultura como ‘centro de

interêsse' para toda a instrução" (SÉRGIO, 1932, p. 294). Mais do que tudo, o povoamento e a colonização do país precisavam ocorrer "segundo um regime cooperativista; e se fôr por iniciativa particular — tanto melhor", (SÉRGIO, 1932, p. 308), contanto que tivesse o sentimento da igualdade cívica.

Sérgio (1916, p. 56) desaprovou a "educação pela palavra e pelo livro, que cultiva a memória e o palavrório, e não a iniciativa, o método, a perseverança, o domínio de nós mesmos e o dos instrumentos de trabalho". Para o educador, era preciso ensinar à nação portuguesa que não bastava somente manejar a espada, mas também "que os verdadeiros instrumentos de conquista são a charrua, o tear, o capital, e que um território só é nosso quando nele, muitíssimo mais que funcionários e soldados, há trabalhadores nacionais" (SÉRGIO, 1916, p. 57). Nesse ponto o educador relembrou a função do "professor", que deveria absorver uma "nova mentalidade" capaz de dirigir, suscitar e sugerir problemas para que fossem resolvidos não pela transmissão da palavra, mas sim em contato com a realidade, aproveitando para se integrar à economia local em colaboração com as indústrias.

O pedagogo prezava por um ensino agrícola nas escolas primárias rurais que preparasse para a vida e fosse essencialmente intuitivo, concreto e experimental. Constatamos que Antônio Sérgio atribuiu à escola a mesma função social a ela conferida por Antônio Carneiro Leão, alinhavada com alguns dos princípios da Escola Nova: "O ensino agrícola na escola primária rural só será realmente profícuo, se conseguir interessar mais a criança pela vida dos campos, a fizer **amar mais inteligentemente o seu torrão**, lhe deixar entrever os largos horizontes" (SÉRGIO, 1916, p. 65, grifo nosso). Para o educador português, aprender agricultura não precisava ser da mesma forma que se aprende o catecismo. Mas, "o livro para a criança deve ser o campo, o jardim, a horta, a natureza enfim, onde ela largamente se pode habituar a observar, cabendo ao mestre a explicação das razões das cousas" (SÉRGIO, 1916, p. 66). Na educação rural, o campo, a horta e o jardim tomavam o lugar do livro; era uma educação para fazer — *doing by doing* (fazendo por fazer) — e não para pensar, o mesmo que Carneiro Leão pensava ao destacar que a oratória não era importante para os trabalhadores do campo.

A forma como Sérgio expôs suas ideias a respeito das escolas agrícolas não tinha mais nada a ver com as antigas escolas de formação jesuítica, mas retratava uma educação voltada primeiramente para a criança e, em seguida, para o papel do professor, que não era mais o de transmissor, mas sim o de preparador para o trabalho por meio das

situações cotidianas nas quais o campo era o principal livro didático a ser seguido. Há um forte apelo ao sentimento de apego à vida no campo e à terra que deveria ser promovido na infância: “O ensino agrícola na escola primária rural, sendo essencialmente intuitivo deve ter por fins principais **desenvolver na criança amor inteligente pela vida do campo** e, dando-lhe noções científicas do que observa despertar nela o desejo de alargar os seus conhecimentos” (SÉRGIO, 1916, p. 66, grifo nosso). Para desenvolver o amor à terra, as visitas de campo eram constantemente adotadas como uma estratégia pedagógica, principalmente em períodos de trabalho agrícola tidos como importantes e exemplares, como as colheitas.

As excursões, passeios ou visitas far-se-hão tantas vezes quantas fôr possível e preferivelmente nas ocasiões em que se executam os trabalhos agrícolas mais importantes de cada estação. Para destas excursões se tirem bons resultados, o professor deve organizá-las antecipadamente e, antes de partir, fará conhecer aos alunos o fim delas. Desde modo excita-lhes a curiosidade e predispõe-os para melhor observarem. (SÉRGIO, 1916, p. 148).

Notamos que cabia ao professor planejar e organizar tais visitas, de modo que atingissem seus propósitos de formação do alunado. Antônio Sérgio foi ainda mais didático e elencou atividades para todas as estações do ano, conciliando-as com a agricultura em cada temporada. Também propôs a criação de bibliotecas rurais, museus escolares e formas de correlacionar as práticas agrícolas com as disciplinas escolares, considerando que a agricultura precisaria constituir a base de ensino nas escolas rurais. Como uma tendência do ensino moderno, Sérgio (1916) citou a regionalização, cuja meta era a adaptação às circunstâncias locais e ao meio. Portanto, o professor deveria desenvolver atividades que envolvessem a produção local, pesqueira em regiões marítimas e pomícola em regiões de fruticultura.

Com relação ao museu escolar, ele não incluiu a coleção de objetos raros, pois poderiam ferir a imaginação do estudante, mas pensou em museus com amostras que pudessem servir para a instrução escolar. O museu deveria ser constituído de objetos trazidos pelos alunos ou colecionados pelo professor, como sementes de leguminosas, forrageiras, cereais, amêndoas, castanhas, amostras de terra e de rochas, herbários, coleção de insetos úteis e nocivos à agricultura e diferentes tipos de

adubo. Assim, o museu não teria um caráter de retratar a história da agricultura, mas de ser uma amostra do que deveria vir a ser o campo agrícola em Portugal à época.

Em complemento ao museu, deveria existir uma biblioteca rural que auxiliasse as atividades do professor e, principalmente, que colocasse “o professor na corrente dos modernos conhecimentos agrícolas [...]. Permitir aos alunos alargar os conhecimentos no ramo agrícola de que mais gostarem e despertar ou avivar neles o amor pela agricultura” (SÉRGIO, 1916, p. 186). Segundo sua concepção, a biblioteca deveria reunir livros práticos e claros, no nível de inteligências rudes e pouco cultas, revistas e jornais agrícolas, estatuto de associações agrícolas, catálogo de materiais agrícolas, sementes e plantas. António Sérgio fez uma lista de livros que precisavam constar nas bibliotecas e que englobavam agricultura geral, como “A cultura da terra”; agricultura especial (fitotecnia), como os livros editados pela Livraria do Lavrador; tecnologia agrícola, zootecnia e economia rural com o “Guia prático das associações agrícolas” e “Crédito agrícola” (SÉRGIO, 1916).

Cabe lembrar que Portugal adquiriu as suas atuais fronteiras em meados do século XIII, perdeu sua independência para o Reino da Castela em 1580 e a recuperou em 1640. No final do século XVIII, auxiliado pela intervenção de Marquês de Pombal, que se debateu com os jesuítas, o país lançou em 1772 as primeiras escolas de ler, contar e escrever (ARAÚJO, 2000). Assim, a laicização, a encargo do Estado, passou a fazer parte das iniciativas educativas a partir de meados do século XVIII.

Segundo Araújo (2000), após a Revolução Liberal de 1820 o Estado tinha dificuldades de se consolidar. Essa situação foi revertida em 1851 quando prevaleceu a unidade nacional e cresceu o número de escolas de massas, criadas pelo Estado para fomentar a educação formal oferecida a todos os níveis específicos, incluindo a classe trabalhadora (até os agricultores, como já destacamos anteriormente) e a pequena burguesia urbana. Consistiu numa escolarização obrigatória, laica e gratuita.

Ao estudar as práticas pedagógicas das professoras primárias na virada do século XIX para o século XX, focando as escolas de massas, Araújo (2000) fez uma retrospectiva e constatou que os países do sul da Europa, entre eles Portugal, Espanha, Grécia e Itália, foram precoces em formular a escolaridade obrigatória, mas incapazes de implementá-la. Esses países eram pressionados a ofertar educação à classe trabalhadora a fim de propiciar a abertura de um terreno favorável a aceitar a força de trabalho feminina na educação primária, e incentivados pelos ideais de educadores como Friedrich Fröbel. “De acordo com Fröbel, a professora

ideal para as crianças era a ‘mãe tornada consciente’. [...] Quando o Estado se introduziu neste campo e iniciou a escola de massas, as mulheres foram capazes de transferir aquelas competências, que tinham interiorizado, para o mundo do trabalho” (ARAÚJO, 2000, p. 61). Verificamos, a partir disso, que com a expansão das escolas de massas, a mulher em Portugal teve oportunidade de entrar para o mercado de trabalho como professora durante as últimas décadas da monarquia. Sobre a proximidade dos países do sul da Europa, podemos fazer a seguinte afirmação: enquanto as mulheres trabalhavam nas escolas, os homens trabalhavam na roça. Sérgio (1928) fez uma interpretação histórica, especialmente do seu país, baseado nas ideias liberais de Mouzinho da Silveira⁷⁰, na qual salientou que a política de fixação era um triunfo doutrinal para o fomento do trabalho nacional, com a libertação do agricultor dos pesados tributos e a garantia de preços e da colocação de produtos. Os países do sul da Europa, que eram mais contemplados com a luz do sol, recebiam mais incentivos para a produção agrícola em comparação aos demais países.

No que dizia respeito à política de fixação, outros autores portugueses se debateram com o tema e em alguma medida contribuíram com o pensamento de António Sérgio, a exemplo de Alexandre Herculano, Oliveira Martins e Basílio Teles. Sérgio demonstrou apatia com a história de originalidade erodida e das belas narrativas, ao enfatizar a necessidade de um olhar crítico sobre a história do seu país, capaz de elucidar problemas e indicar possíveis soluções: “Tomo-a como um meio dos mais adequados para nos familiarizarmos com os casos da nação **presente**, com as necessidades e os problemas do Portugal **de agora**. Penso no **agora**, — e na tua acção” (SÉRGIO, 1962, p. 11, grifos do autor).

⁷⁰ Mouzinho da Silveira (1780-1849) foi um dos mais importantes estadistas portugueses. “Ainda estudante em Coimbra, aderiu aos ideais liberais. A sua carreira começou a ser delineada com a nomeação, em 1821, para Administrador Geral das Alfândegas”. Depois de outorgada a Constituição de 1822, pela qual a monarquia portuguesa deixou de ser absoluta e passou a ser constitucional, foi eleito deputado às Cortes em 1826 e em 1932 assumiu o Ministério da Fazenda e, interinamente, a pasta da Justiça. Também defendeu uma política de fixação. “A sua intervenção como legislador do reino lança as bases da nova sociedade liberal, que se imporá no século XIX, designadamente através da organização administrativa, financeira e judicial do estado liberal”. (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE PORTUGAL, 2016).

O número de professores homens duplicou no período de 1854 a 1881, para em seguida ser substituído pela presença das mulheres nas escolas. Entre 1860 e 1900, as escolas para meninas (raparigas) aumentaram consideravelmente. Por isso, as mulheres se tornaram maioria no exercício do magistério no início do século XX. Para Araújo (2000), a escola de massas, ao modo dos países centrais, possibilitou a inserção das mulheres no magistério, passando elas a representar a maioria de educadores do ensino obrigatório no final da monarquia em Portugal. Num país com poucas indústrias, foi a docência que possibilitou à mulher portuguesa trabalhar fora de casa, o que, ao mesmo tempo, representava uma redução dos gastos salariais que o Estado comprometia com o magistério, haja vista que o salário das mulheres professoras era menor que o pago aos homens professores. Numa comparação com outros países, Araújo evidenciou:

Apesar do Estado português ter sido precoce na proclamação da escolarização de massas, as matrículas escolares demonstraram que a sua concretização foi lenta e insuficiente, especialmente quando comparada com os países centrais: em 1867, apenas 17% das crianças entre 7 e 15 anos frequentavam a escola, enquanto nos países centrais, como a França e os Estados Unidos, as porcentagens ultrapassavam os 70%. (ARAÚJO, 2000, p. 77).

Em Portugal, a expansão das escolas de massas também ocorria quando um professor podia ceder sua morada para ministrar as aulas. “O Estado oferecia aqueles que pretendiam contribuir para a expansão da escola de massas a possibilidade de escolher um professor, em troca de uma casa que pudesse servir de escola” (ARAÚJO, 2000, p. 298-299). Com base na investigação realizada por Araújo, constatamos que, mesmo que a expansão de escolas de massas tenha sido vista de forma positiva por causa do aumento de acesso à educação, elas foram insignificantes se comparadas às de países industrialmente mais desenvolvidos.

4.3.1 A educação no início do século XX

António Sérgio, preocupado com as práticas pedagógicas em seu país, concordou com John Dewey quando ele destacou, em “Democracia e educação” (2011), que era preciso encher a escola de vida para ela

respirar vida. Para Sérgio, era imperativo pensar a escola em Portugal como uma extensão para a vida; logo, era fundamental levar a vida para dentro da escola. “Cumpra que o saber que se adquire na escola continue o saber que fora dela se alcança, de maneira que constituam uma só vida mental, uma só experiência, — continuidade perfeita entre a aula e a vida, entre a lição e o mundo, entre o professor e o lar” (SÉRGIO, 1939, p. 11). Ao refletir acerca da escola, o autor destacou a importância de pensar os bons métodos de ensino adotados, valorando aquilo que Dewey trouxe como essencial para despertar os sentimentos: a experiência. Salientou ainda que os pedagogos não precisavam ter domínio das boas teorias da educação, mas sim de pedagogia prática, que não os faria cientistas, mas professores com conhecimento da técnica e dos modernos processos da sua arte. Como enfatizado em outros momentos da obra sergiana, as escolas em Portugal deveriam ter dois objetivos: “preparar o Cidadão e aperfeiçoar o Agricultor; educar para a Liberdade e para o Trabalho Cooperativo” (SÉRGIO, 1939, p. 22). Cabe ressaltar que a teoria do cooperativismo foi elaborada por Sérgio, pensando na população de seu país que era predominantemente camponesa.

Grandíssima parte das escolas são rurais, e a profissão agrícola é a mais importante (e por isso) de todas as profissões do nosso país; como são a agricultura e as pescarias o que mais nos convém desenvolver, — é para a escola rural, principalissimamente, que se devem voltar as atenções. Fazer o agricultor-cidadão; reformar os métodos do lavrador português, afazendo-o à prática do cooperativismo e ao hábito de submeter a actividade própria a um plano de trabalho colectivo, ao de intervir nos negócios da comunidade: tal deve ser o nosso intuito. (SÉRGIO, 1939, p. 24).

As constatações de Sérgio deixam claro que o educador estava fomentando uma educação rural para a formação de um agricultor-cidadão por meio de um espírito cooperativista. Ele supunha que um cidadão da aldeia que era orientado para um trabalho coletivo, por meio de laços de solidariedade que deveriam ficar acima do lucro, evitaria a crise. Ao criticar as escolas, destacando como um problema o aprendizado dos estudantes pelos livros e não pela terra, o educador buscou inspiração no historiador português Alexandre Herculano para dizer que os livros podem ser os piores instrumentos para adquirir instrução quando não há

atividade prática. Pela perspectiva de Sérgio, as instituições escolares em Portugal não estavam preparadas para atender as necessidades emergentes vinculadas à agricultura e à indústria, levando em conta a realidade social do país.

Além do mais, o professor precisava ter compromisso com a necessidade da revolução pedagógica para a formação de “espíritos autônomos, de trabalhadores conscientes e solidaristas, de cidadãos livres e responsáveis, habituados á intervenção nos negócios públicos” (SÉRGIO, 1939, p. 63). Para o educador, a profissão do professor não deveria se limitar à docência, mas sim expandir-se para fora da sala de aula; o professor deveria “ser um agente pertinaz de progresso social na povoação ou no bairro da sua escola” (SÉRGIO 1939, p. 63).

A juventude, para ele, era uma característica importante que se estendia até o trabalho dos professores, sendo que o espírito jovem deveria prevalecer na prática pedagógica. Percebemos que escola e vida precisavam estar interligadas nos conteúdos escolares pelas experiências dos estudantes e, portanto, esperava-se que professores mantivessem a juventude das ideias e nutrissem o amor pela juventude, tornando a educação dos jovens agradável e cheia de entusiasmo lúcido — capacidade que, segundo Sérgio, era de difícil compreensão pelos portugueses valentes que não acreditavam que a lucidez podia ser compatível com a emotividade.

Por Portugal estar mais afastado de países beligerantes, a participação dos soldados portugueses na Primeira Guerra Mundial não foi muito expressiva se comparada à de outros países da Europa central, mas ampliou a visibilidade das mulheres portuguesas em 1919. Foi um momento marcante da Primeira República que também representou o período de maior democracia e inovação progressista do Estado, tanto que “as raparigas [poderiam ter] o mesmo tipo de educação que os pares masculinos, seriam capazes de ocupar posições semelhantes no mundo do trabalho e na vida política e serem menos discriminadas” (ARAÚJO, 2000, p. 258-259).

Ao tomar como ponto de partida o conceito de experiência de Dewey, Sérgio almejava uma educação profissional para os jovens pela união pedagógica e profissional — proposta semelhante à das associações operárias inglesas (*union and clubs*) que os Estados Unidos já vinham adotando.

Assim, atenta que as escolas de continuação devem se estender pelo período da aprendizagem dos jovens, compreendendo as seguintes questões: a)

instrução prática e teórica nas oficinas, laboratórios e granjas escolares, dada por especialistas da profissão do aluno sob os auspícios de uma associação correspondente; b) instrução comercial; c) educação cívica prática por corporações de *self-government*; cooperativas escolares; administração de caixas econômicas, etc.; d) instrução cívica teórica, e estudo dos problemas sociais. (SÉRGIO, 1939, p. 52).

A primeira questão apontada se aproxima do Decreto nº 8.319 de 1910, que instituiu o ensino agrícola no Brasil e tratou de questões como a profissionalização por meio de oficinas e granjas. Os demais itens, como instrução comercial, educação cívica e estudo dos problemas sociais, chegaram mais tarde ao Brasil, especialmente quando Carneiro Leão fez um balanço das suas viagens pelo sertão e em 1917 publicou “O Brasil e a educação popular”. A partir daí, abriu-se uma porta para os ventos deweynianos soprarem pelas escolas normais rurais e mais tarde por aquelas que foram se consolidando pelo sertão brasileiro.

Em Portugal, para fazer com que os jovens realmente descobrissem suas habilidades, António Sérgio aconselhou uma prática adotada pelo sistema estadunidense que consistia num acordo de cooperação entre escolas e fábricas e previa que, após as primeiras instruções, como treino inicial na escola complementar, o estudante passaria a trabalhar por períodos de “alternância” nas fábricas. Assim, a conjugação entre fábrica e escola permitiria ao jovem experimentar suas aptidões antes de escolher uma profissão definitiva.

Para Sérgio (1939), nem todos os jovens eram dotados para os estudos superiores e, portanto, ao final do ensino primário, era preciso fazer uma seleção

rigorosa de toda a juventude do país [...]. Só os jovens especialmente dotados para os estudos superiores deveriam seguir para o liceu, ponto de passagem para a Universidade, — fossem ricos ou fossem pobres, plebeus ou burgueses, — concedendo-se aos pobres bolsas de estudos. Os outros seguiriam diretamente para a vida prática profissional, ou para as escolas primárias superiores, nas quais se daria, além de elementos de cultura geral, uma boa instrução de carácter técnico, — agrícola, comercial ou industrial. (SÉRGIO, 1939, p. 61).

Diferentemente de Carneiro Leão, que via dualismo na escola e no campo como consequência da segregação no acesso à educação no Brasil, em Portugal, António Sérgio, preocupado com um progresso emergente para seu país, sinalizava a segregação escolar entre aqueles “dotados para estudos superiores” e os aptos para a “vida prática profissional”, prospectando também uma educação dual.

António Sérgio defendia uma escola primária dividida em dois momentos. No primeiro, meninos e meninas faziam as mesmas atividades escolares e, no segundo, os rapazes ficariam envolvidos com as atividades de oficina e as raparigas com o *ménage*: corte, costura e cozinha. Essas atividades permitiriam trabalhar ciências, física e química a partir dos alimentos: “A cozinha pode ser base para a Física, a Química, a Botânica, assim como a tecelagem para a Botânica, para a Geografia, para a História das Invenções, e como a carpintaria para as Contas, para a Geometria e para a comparação de materiais” (SÉRGIO, 1939, p. 50-51).

O fervilhar de ideias pedagógicas que a Primeira República propiciou a Portugal, especialmente no contato com o Instituto Rousseau e com as leituras de John Dewey, foi arrefecido em 1926 pela ditadura militar, quando o Estado regrediu os direitos conquistados e a educação voltou a ser separada por sexo, visando garantir o papel tradicional destinado à mulher: mãe, dona de casa e esposa. Assim “o professor deixou de ser ‘o sacerdote da democracia’ para se tornar o ‘modelador de almas’” (ARAÚJO, 2000, p. 274). Durante o período da ditadura militar em Portugal, os princípios da educação primária se restringiram a ler, escrever e contar, além dos princípios morais, como identificamos em manuais escolares que, segundo Pintassilgo (1998), são documentos que expressam fielmente a mentalidade da sociedade que os produziu e os utilizou.

O homem bem educado apresenta-se limpo, não gesticula destemperadamente, não grita, mostra cuidado e asseio no vestuário, tem ordem e método em todas as suas coisas; é pontual, trata os outros com bons modos, respeitando os superiores, sendo amável com os inferiores. Conhece-se o homem educado pela sua apresentação digna e pelas suas boas maneiras. (FIGUEIRINHAS, 1916, p.17).

Para Pintassilgo (1998), esses conteúdos estavam tomados pelo princípio do liberalismo, positivismo e nacionalismo que desde o fim da monarquia foram se ativando no Estado. As concepções positivistas adotadas pelo Estado Novo objetivavam uma escola tolerante com a verdade e o patriotismo. Felgueiras (2000) salientou que, desde os primeiros anos da ditadura, a disciplina de educação moral cívica recorria aos conteúdos da história para apresentar bons exemplos de abnegação heroica dentro de uma concepção tipicamente positivista da história, com um viés documentalista, centrado na figura de reis e grandes heróis do passado para a implantação de uma história nacionalista. Incluíam-se aí estudos de caráter biográfico para glorificar figuras nacionais. Portanto, o manual escolar foi, de fato, um instrumento de memórias no qual está registrado aquilo que o povo deveria pensar e fazer para o progresso da nação. Inferimos que os manuais foram instrumentos de poder, capazes de formar cidadãos para a preservação de uma ordem.

No trabalho das escolas, os professores recebiam esporadicamente a visita de um inspetor. Em estudo desenvolvido com professoras a partir de suas histórias de vida, Araújo apresentou a narrativa de Tereza, interessante para ilustrar essa questão:

Era um sábado e era suposto que as escolas primárias dedicassem algum do seu tempo a atividades relacionadas com a organização nacionalista da Mocidade Portuguesa e religião. O inspetor visitou primeiro a escola dos rapazes, no rés-do-chão. Tereza podia ouvir da sua sala, no primeiro andar, que o outro professor tinha começado a rezar o terço, Tereza nunca rezou com suas alunas. *Eu estava no andar de cima e nunca rezava com as alunas. Também não ia fazer isso, lá porque tinha a presença do inspetor no andar de baixo. Ouvia-se tudo, porque a escola era velha, e havia grandes frinchas para o andar de baixo (fala da professora).* Tereza sabia que estava numa situação delicada e difícil. Começou a falar aos alunos acerca da solidariedade. Em seguida, levou-os para o recreio para os jogos e ginástica, em vez das actividades da Mocidade Portuguesa. O inspetor veio observar e, no fim dos jogos, felicitou-a. (TEREZA apud ARAÚJO, 2000, p. 304).

Araújo (2000) realizou sua investigação com mulheres que atuaram como professoras de escolas primárias em aldeias do norte de Portugal no início da ditadura militar e verificou que o analfabetismo dos camponeses, somado ao seu estilo de vida, que não se aproximava do “capital cultural” das professoras, levava-as à sensação de isolamento nas aldeias, pois elas não tinham com quem compartilhar suas preocupações e angústias, já que suas colegas estavam em aldeias distantes e a mobilidade de uma para outra era bastante precária. Como forma de suprir o isolamento nas aldeias, Sérgio defendeu uma escola organizada cooperativamente.

O cooperativismo foi desenhado pelo pedagogo como uma forma de vida, “uma estrutura social; como um sistema, uma solução, um ideal, um alvo, — um objetivo para todos, um ideal para todos, que a todos se dirige, que se não recusa a ninguém” (SÉRGIO, 1948, p. 10). Ao defender o cooperativismo como estratégia de educação, especialmente para os jovens, Sérgio (1948) também buscava por um espírito nacional e acreditava na organização cooperativa de todas as aldeias de Portugal. Ele viu nessa organização uma forma de aplicar, no campo material da vida, os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, crendo que o cooperativismo poderia “derrotar os capitalistas no seu próprio campo, com as próprias armas do liberalismo econômico; nascer na matriz do regime oposto e substituí-lo um dia completamente, como fez o capitalismo ao regime feudal” (SÉRGIO, 1948, p. 27-28).

Para o pedagogo português, o cooperativismo era uma forma de emancipação do homem pela teoria econômica do homem produtor e consumidor sob a forma de um socialismo não estadualista, mas sim de “um socialismo para todos, acolhedor de todos, sem a mínima distinção de natureza política ou sociológica” (SÉRGIO, 1948, p. 12). Por isso os professores precisavam “treinar os jovens para o cooperativismo” (SÉRGIO, 1939, p. 28) por meio de experiências típicas que eles pudessem inquirir mais tarde quando quisessem empreender algum trabalho. “O que vale é o treino cultural do aluno num verdadeiro exercício de explicação e de crítica, e não o que estampamos no cardápio” (SÉRGIO, 1939, p. 30).

4.3.2 A educação cívica e moral na Primeira República

Com a implantação da República em Portugal, a educação tornou-se laica. Isso gerou um esvaziamento de conteúdo que foi preenchido com o exemplo vindo da França: a moral laica inspirada no

Iluminismo. Assim, a educação moral assumida pelo Estado português passou a tratar da formação do caráter do aluno, direcionando seus sentimentos e suas atividades para a ordem e o bem da pátria. Cabem aqui as considerações de Durkheim (1955) sobre a base do espírito nacional e o homem idealizado pela sociedade:

No decurso da história, constituiu-se todo um conjunto de idéias acerca da natureza humana, sobre a importância respectiva de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, sobre a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, arte etc... ideias essas que são a base mesma do espírito nacional; toda e qualquer educação a do rico e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, tem por objeto fixar essas ideias na consciência dos educandos. Resulta desses fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral. (DURKHEIM, 1955, p. 32).

Direcionada à formação de um espírito nacional, a educação cívica passou a ser valorizada após a monarquia, que findou em 1910, 11 anos mais tarde que no Brasil. A disciplina buscava introduzir cultos cívicos, culto à pátria, à bandeira, ao hino e aos grandes heróis. O nacionalismo e o patriotismo estavam presentes nos conteúdos de história e geografia de Portugal. Segundo Gonçalves (2003, p. 10), na reforma da instrução primária de 16 de agosto de 1870 foram instituídas as seguintes disciplinas: “a Educação Física (Ginástica e Higiene), a Educação Moral (Doutrina Cristã), a História Sagrada e Pátria, a Agricultura, o Canto Coral e a Educação Política (Constituição, Direitos e Deveres dos Cidadãos)”. Entretanto, a educação cívica se tornou mais importante nos anos que se seguiram à Primeira República (1910-1926) em virtude da necessidade do amor pela pátria, ou, como Sérgio explicitou, “o amor pela pátria terra”. Durante o Estado Novo (1932-1974), manteve-se como objeto de ensino das escolas a disciplina de religião e moral católica, que objetivava o “culto dos heróis, a exaltação patriótica e a prática das virtudes cristãs” (GONÇALVES, 2003, p. 10).

Durante a Primeira República, segundo Pintassilgo (1998), temas como pátria, república, freguesia, conselho, distrito, liberdade, fraternidade e solidariedade eram combinados com princípios liberais, positivistas e nacionalistas para disseminar valores laicos como parte da

ideologia republicana. Conforme Gonçalves (2003), em 1901 foram introduzidas disciplinas relativas às ciências da educação no curso superior de letras para servirem de bases psicológicas da educação.

As ideias de *self-government* e *city-school*, retiradas dos modelos estadunidenses, foram propícias à obtenção do “espírito pratico necessário” (SÉRGIO, 2015, p. 68) para o momento em que a escola se tornasse uma cidade, um laboratório, uma oficina. Mais próximo da Inglaterra que dos Estados Unidos, “Portugal imitava a maquina da Inglaterra” (SÉRGIO, 2015, p. 28). Nesse sentido, o educador fez uma crítica contundente ao sistema de ensino tradicional português que impedia a maquina de marchar e afirmou que torrencialmente se proclamava a necessidade de uma “educação lusitana”. No entanto, “se tivermos de definir pelo nome de algum povo a educação que nos fortalece, temos que nos resignar ao ‘estrangeirismo’ e a sustentar prosaica, mas conscientemente, a urgência de uma educação anglo-saxônica, adaptada a uma escola do trabalho” (SÉRGIO, 2015, p. 28).

No contexto de fortalecimento da pátria portuguesa, a escola primária em Portugal apresentou semelhanças com a educação primária no Brasil no mesmo período, entre elas a afeição pelo lugar onde se vive. Pintassilgo (1998) destacou que a pátria é constituída pela casa, pela aldeia, pela família e pelo território que se torna uma comunidade afetiva e sentimental também formada pela língua, tradição, arte e religião. Assim, o hino nacional que se aprendia a cantar na escola era como a primeira oração a ser rezada no altar da pátria. Mais além, o culto à pátria foi intensificado com uma prática ligada diretamente à terra, destacando-se o culto à árvore como uma expressão nacionalista reforçada por eventos como a festa da árvore (figura 24).

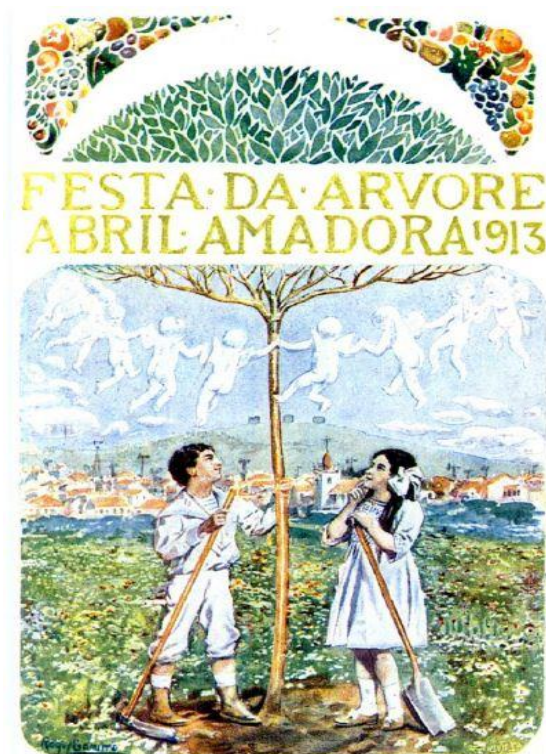


Figura 24 - Cartaz da Festa da Árvore de 1913.

Fonte: Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e da Pesca/PT. (2010).

Com o envolvimento de organizações republicanas, a primeira festa da árvore foi realizada em 1907, no município de Seixal, pela Liga Nacional de Instrução criada para promover o ensino primário popular. Após a implantação da República, a festa ganhou notoriedade quando, em 1912, o jornal “O Século Agrícola” passou a organizar e divulgar a festa por todo o país e lançou

uma forte campanha de propaganda à escala nacional, que encontrou o maior eco junto dos governantes, dos agricultores, das escolas, das associações e das autarquias. Presidente da República, Ministros e altos responsáveis da administração pública e do poder local presidem às comemorações. Agricultores, Viveiristas e

Serviços Florestais asseguram o fornecimento das árvores a plantas. As ações de propaganda eram asseguradas pelos professores, por prestigiados agricultores e técnicos agrônomicos e florestais e ainda pelos sócios da Associação Protectora da Árvore, constituída formalmente em 1914 com vista à ‘propagação, defesa e culto da árvore.’ (VIEIRA, 2016).

Constatamos que, nessa época, o desenvolvimento do amor à pátria se manifestava também no cultivo da terra pelo ato simbólico de uma vez ao ano, na primavera, plantar uma árvore. Para Pintassilgo (1998), as árvores plantadas representavam os laços afetivos que as comunidades adquiriam para uma perfeita integração do homem à terra: “Assim como a árvore lança as suas raízes para o interior da terra, também o amor dos cidadãos pela sua pátria deve enraizar-se e desenvolver-se” (PINTASSILGO, 1998, p. 184). Aparentemente, o dia da árvore era significativo dentre as atividades escolares, como sugere a narrativa da história de vida de uma professora que cursou a Escola Normal em Castelo Branco, próximo à divisa com a Espanha, entre 1915 e 1918: “O ensino da Escola Normal não tinha nada que pudesse ser posto em relevo nesse tempo. Não havia de nada muito especial. **Havia o dia da Árvore**, para o qual o diretor pedia a colaboração dos alunos e dos professores. Quanto à Pedagogia, não sei que pedagogia era aquela” (ARAÚJO, 2000, p. 400, grifo nosso).

Percebemos, na narrativa da professora Luísa, que o único dado relevante sobre as temáticas que compuseram sua formação na Escola Normal foi o dia da árvore, o que nos permite supor que as comemorações alusivas à data se destacaram durante os anos de ascensão da República. De acordo com Pintassilgo (1998), a plantação de árvores, além de criar o vínculo afetivo com a terra, era também, tal como na França, inspiração e referência às “árvores da liberdade”, o símbolo da regeneração da pátria durante a Primeira República em Portugal. Esse afeto com a natureza e com as plantas foi também disseminado pelo Instituto de Genebra, onde muitos pedagogos portugueses bebiam a pedagogia da Escola Nova.

No prefácio da obra de Adolphe Ferrière, Sérgio (1928, p. 7) enfatizou que a “criança adora a natureza”, reforçando o que o autor do livro escreveu sobre as escolas novas quando afirmou que elas estavam “situadas no campo, porque não se pode deixar de considerar a plena natureza como o meio natural da criança” (FERRIÈRE, 1928, p. 126). Para a pedagogia da transformação de Ferrière, o campo é o melhor

espaço para a escola estar situada porque coloca as crianças em contato com a natureza.

Outro dado relevante observado no Portugal rural da Primeira República foi a transferência, para os professores, do poder que os ministros da igreja tinham como articuladores das comunidades, inclusive no dia de plantação das árvores, pois, entre outras atribuições, os professores disseminavam o credo republicano. Portanto, o dia da árvore foi de inspiração republicana com vistas ao fortalecimento da pátria e uma atividade na qual os professores foram os principais protagonistas.

O dia da árvore também é comemorado no Brasil nos primeiros dias da primavera⁷¹. Segundo o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA, 2016), a data de 21 de setembro é fortemente marcada por atividades escolares e, mesmo com a regionalização, permanece oficialmente em todo o país. Vemos então na árvore um elemento promotor da perspectiva ruralista, tanto em Portugal como no Brasil, já que as árvores são associadas principalmente ao bucolismo, à vida no campo.

Em Portugal, as atividades pedagógicas desenvolvidas em torno do dia da árvore foram impulsionadas pelas “lições de coisas”⁷², expressão pela qual ficou conhecido o método de ensino intuitivo adotado oficialmente pelas escolas de ensino primário portuguesas e refletido nos manuais escolares durante os últimos anos da monarquia — a exemplo da obra “Primeiras lições de coisas”⁷³, de Norman Allison Calkins,

⁷¹ No Brasil, o dia da árvore é comemorado antes do início da primavera, em 21 de setembro. Com o Decreto Federal nº 55.795, de 24 de fevereiro de 1965 (BRASIL, 1965), foi instituída a festa anual da árvore, sendo ela regionalizada porque, no norte e no nordeste do país, o mês de setembro corresponde aos meses de maior estiagem, não favoráveis à plantação de árvores.

⁷² A difusão desse método no final do século XIX gerou a produção de um grande número de manuais escolares para o ensino das lições de coisas. Além de “Primeiras lições de coisas”, de Norman Allison Calkins, Schelbauer (2016) citou “o manual francês “Lições de coisas”, de Saffray, traduzido por Alves Carneiro e publicado no Brasil em 1902; “*L’Enseignement élémentaire. Plan d’études et leçons de choses*”, de Jules Paroz (1875); “*Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procedes de Pestalozzi et de Froebel transformes et adaptes a l’usage des écoles francaises*”, de Delon (1892), ambos publicados na França”

⁷³ Trata-se de uma obra que apostou na intuição sensível por meio do despertar e aguçar o sentido da observação em todas as idades, nos diversos graus de ensino, colocando as crianças na presença das coisas, motivando a ver, tocar, distinguir, medir, comparar e nomear para conhecer as coisas. (JOHNSON, 1977).

publicada nos Estados Unidos em 1861. Despertar e aguçar o sentido das crianças eram questões centrais identificadas nesse livro, que se tornou popular por tratar diretamente dos objetos que serviam de tema para as aulas, como uma árvore, um animal, de preferência da região, a mercearia e a sapataria da localidade. No Brasil, ele foi traduzido em 1886 por Rui Barbosa e circulou amplamente durante o final do século XIX e início do XX, apontando o método intuitivo como um processo geral de ensino de todos os conteúdos a serem trabalhados com as crianças da escola primária.

O ensino intuitivo de “Lição das coisas” deixou marcas permanentes na educação portuguesa, evidenciadas no momento em que as crianças deveriam dizer o que já conheciam para o professor fazer ligação com o conhecimento escolar.

Depois toda a classe vai com o professor fazer uma visita à loja próxima. Aí discutem-se os géneros, os preços, as pesagens (o sistema métrico é atraente quando abordado dessa forma). De volta à aula, um aluno redige uma lista dos preços de que se lembra, outro uma descrição da visita ao merceiro, outro um trabalho sobre o sistema de medidas, etc.. (SÉRGIO, 1939, p. 37-38).

Esse tipo de ensino, que valorizava, por exemplo, atividades comemorativas ao dia da árvore e visitas à mercearia, foi o pontapé inicial da renovação pedagógica em Portugal. Também possibilitou a introdução de novas ideias pedagógicas com fins de aperfeiçoamento. Nesse caso, citamos o conceito de experiência adotado na Alemanha e logo incorporado por educadores da Escola Nova. Sobre o conceito de experiência, Sérgio (1952) dizia que se fundamentava no filósofo alemão Wilhelm Wundt para afirmar que a experiência é psíquica e distinguida por três aspectos: o presentativo, definido pelas sensações, percepções, imagens, com as formas ou construtos com os quais se busca explicá-las; o afetivo, expressado por meio de afeições, paixões e emoções; o apetitivo ou volitivo ou ativo. Com suas “Cartas de problemáticas”, Sérgio (1952) advertiu o grupo de estudantes da Faculdade de Ciências de Lisboa sobre a superação da antiga forma de fazer ciência:

A própria oposição entre ciências do Espírito e ciências da Natureza tem a raiz numa ontologia que supõe o dualismo do Espírito e da Matéria, da Alma e do Corpo, dualismo que a ciência não pode

aceitar, sob pena de se negar. Para a ciência a realidade é uma só, toda ela experimentável, toda ela captável, directa ou indirectamente, pela sensibilidade. (SÉRGIO, 1952, p.1).

Em “Cartas de problemática”, o autor ressaltou a preocupação com a mentalidade científica, acentuando que o conceito de experiência não é distinto em dois grupos, ciência do espírito e ciência da natureza, como até então havia sido aprendido. O que o autor quis destacar pelo conceito de experiência de Wundt foi que ciência da natureza e ciência de espírito se fundem por meio dos três aspectos apontados pelo psicólogo alemão.

Esse conceito seria, segundo Sérgio (1939), mais bem compreendido quando transposto pelo educador para a escola: “Cumpra que o saber que se adquire na escola continue o saber que fora dela se alcança, de maneira que constituam uma só vida mental, uma só experiência, — continuidade perfeita entre a aula e a vida, entre a lição e o mundo, entre o professor e o lar” (SÉRGIO, 1939, p. 11). Percebemos aqui que escola e vida precisavam estar interligadas nos conteúdos escolares pelas experiências dos estudantes.

Em outra passagem, o autor assinalou que a escola precisaria manter a juventude das ideias e, para isso, deveria adotar a experiência como uma prática pedagógica inovadora.

A escola deve ser uma fonte de juventude, onde se vai beber para toda a vida o dom da constante renovação: educar uma criança é não deixar secar a argila: e por isso também, a primeira qualidade do educador é a juventude espiritual e o seu problema por excelência, o achar a maneira de empenhar a criança numa actividade determinada, com um objetivo que a interesse e que exija dela, para ser conseguido, — observação e estudo (SÉRGIO, 1939, p. 15-16).

Com a negação de um modelo educacional jesuíta e a favor de uma escola laica, o pensamento de António Sérgio foi impulsionado pelos ideários da Escola Nova. Para Dewey (1916) a educação é um *bringing up* (afloramento) que precisa ser compreendido como um processo em construção contínua constituído de três ações: *fostering*, *nurturing*, *cultivating* (fomentar, nutrir, cultivar) para que se torne efetivamente um

ato significativo para os jovens⁷⁴. Sentimentos de carinho e incentivo são necessários ao cultivar o processo do ensino conforme John Dewey, e Sérgio conseguiu, a seu modo, fazer da educação uma prática humanista envergada de sentido à medida que manifestava preocupações com uma escola tomada pelo sopro da vida.

Da mesma forma que a Escola Nova ficou marcada no Brasil pelos nomes de Antônio Carneiro Leão, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, entre outros, em Portugal foi associada aos pedagogos António Sérgio, Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos e Álvaro Viana de Lemos, que buscavam conhecer as ideias da Escola Nova para a renovação do pensamento pedagógico. Isso possibilita traçar aproximações do pensamento educacional entre os dois países num mesmo período histórico.

4.3.3 Os anos agrícolas após a ditadura

Em 1926 o parlamento português foi deposto e o presidente da República derrubado. Portugal passou a viver outro processo histórico, marcado por um governo forte que concentrava todos os poderes. Tratava-se de um governo militar disposto a “salvar a pátria”, reprimir as greves e a liberdade de imprensa. Em 1928, o professor da Universidade de Coimbra, Antônio Salazar, assumiu as finanças do Estado e passou a controlar todos os ministérios, disciplinarizando a administração financeira. Antônio Sérgio, não concordando com o governo de Salazar, foi perseguido e preso várias vezes. Todas as propostas de ensino pensadas durante o primeiro período republicano foram debeladas, atribuindo-se à escola alguns dogmas como: deus, pátria, autoridade, família e trabalho. Segundo Nóvoa (1997), no período do Estado Novo a educação escolar se reduziu a saber ler, escrever e contar. De modo geral, o ensino escolar ficou circunscrito às cidades de Lisboa e Porto; os demais

⁷⁴ Após passar uma temporada se reunindo com jovens alunos da Faculdade de Ciências de Lisboa durante os sábados pela manhã no início de 1950, António Sérgio se dedicou a publicar cartas com conteúdos filosóficos dirigidos aos estudantes, tendo estes concedido entrevistas a Sérgio que, a partir delas, selecionou os temas para publicação. Segundo os entrevistados, António Sérgio era uma figura admirada pelos jovens daquela época porque se posicionava contra o regime de governo e não se filiava à oposição representada na época pelo Partido Comunista Português. Ele era aquilo que se propôs ser após a queda da monarquia, um pensador livre (POMBO; CORDOVID, 2006).

concelhos e aldeias ficaram desprovidos de qualquer benefício pedagógico.

Durante a primeira metade do século XX Portugal ficou aproximadamente meio século atrasado em relação aos pequenos países de capitalismo avançado na Europa. (CUNHAL, 1968). Informações contidas no livro de Pintassilgo (1998) mostram que o país, num quadro de séria crise no início da República, estava um século atrás dos outros países europeus.

Porque se Portugal outrora assombrara o mundo com o impulso dado à civilização pelos seus audaciosos descobrimentos, pelas suas conquistas legendárias, presentemente vivia na mais humilde e deprimente condição: com o fanatismo religioso profundamente arraigado nas classes baixas, com o império colonial espoliado, com uma dívida nacional de oitocentos mil contos, com o comércio, a indústria e a instrução atrasadas quase séculos de outras nações, Portugal era positivamente a Turquia do Ocidente. (AMOR apud PINTASSILGO, 1998, p. 57).

Com um governo ditatorial, a agricultura e a indústria no país passaram a se destacar pelos aspectos rudimentares, levando Portugal a ocupar o último lugar da Europa Ocidental no que concerne à utilização de tratores e adubos químicos para a produção dos principais produtos agrícolas. Enfim, eram os países do sul da Europa — Itália, Grécia, Espanha e Portugal — que registravam os piores índices de desenvolvimento industrial e agrícola. O problema era que, enquanto os países do norte europeu, pautados em padrões de desenvolvimento capitalistas, experimentavam o aumento da riqueza e da produtividade do trabalho, os países do sul mantinham uma população latente no campo, utilizando velhos processos de séculos passados. A riqueza do norte contrastava fortemente com a miséria do sul (CUNHAL, 1968). Especificamente em Portugal, “ninguém que tenha olhado com um mínimo de atenção e seriedade a situação dos trabalhadores do campo, pode negar a miséria, o desemprego, as doenças, a alta mortalidade infantil, o analfabetismo” (CUNHAL, 1968, p. 48). As condições de moradia e de higiene dos camponeses eram precárias. Inquérito realizado sob a supervisão do diretor geral da Saúde, José Alberto de Faria, em 1931, no início do Estado Novo, sobre a higiene rural, apresenta dados de um cenário deplorável:

No Minho e Trás-os-Montes, a telha vã, o chão térreo, as cortes de gado e pocilgas ou por baixo das habitações ou separados por tabiques dentro da própria casa, a falta de divisões e a ‘promiscuidade’, as casas sem janela, as janelas sem vidro, a falta de ar e de luz são as características gerais das habitações dos trabalhadores do campo na Beira Alta como na Beira Baixa, na Beira Litoral como na Estremadura, no Alentejo como no Algarve. (FARIA apud CUNHAL, 1968, p. 62).

Em relação aos modos de produção agrícola em Portugal durante a primeira metade do século XX, o trabalho mecânico era ausente e a produção ocorria da mesma forma que três séculos atrás. Segundo um relatório realizado em Santo Tirso, na região norte do país,

o material agrícola é mau e as lavouras ‘superficiais e imperfeitas’, semeia-se o milho a lanço, gastando quantidades desnecessária de semente e usa-se, na cultura de batata, semente excessivamente pequena e má, ‘rega-se mal’, desperdiçando-se água, ‘utilizando-se água a temperaturas baixas e pouco batidas’ e regando-se a horas do calor; as ceifas são sempre as fouchinha mesmo quando ‘haveria vantagem em utilizar a gadanheira’. (CUNHAL, 1968, p. 196).

Cunhal (1968) considerou que a falta de aperfeiçoamento das técnicas agrícolas se devia aos poucos cursos de formação na área de ciências da terra, principalmente para trabalhar com o camponês pobre. Com poucos hectares de terra, o camponês português “não fabrica o vinho, vende as uvas ao industrial, impossibilitado como está, por falta de técnica” (CUNHAL, 1968, p. 198).

A situação retratada por Cunhal sobre as condições de moradia dos trabalhadores que viviam no campo se aproxima da realidade encontrada por Carneiro Leão no sertão do Brasil, isto é, em toda a região rural que se afasta do litoral brasileiro. Também eram idênticos os problemas sociais e a urgência de uma educação escolar que contribuísse para solucionar as mazelas encontradas nas áreas rurais de ambos os países.

Inferimos que, notadamente em Portugal, os anos da Primeira República foram bastante significativos no pulsar de ideias pedagógicas que não foram implementadas. Com o Estado ditatorial elas esfriaram e permaneceram na clandestinidade. Mesmo com o arrefecimento das ideias após a Segunda Guerra Mundial, quando a Europa respirava ares de incerteza, em Portugal a ditadura seguia firme. Em meio a esse pestanejar de ideias, Sérgio abriu sua casa para receber jovens estudantes de ciências da Faculdade de Lisboa. As tertúlias aconteciam aos sábados pela manhã e partiam dos anseios e das angústias trazidas pelos jovens, sem deferências e cerimônias. O grupo debatia questões instigadas pelos tempos de incerteza vividos na Europa do pós-guerra. Não alheio ao panorama europeu, Carneiro Leão continuava sua trajetória em defesa de novas propostas para a educação brasileira, muitas delas voltadas aos adolescentes.

É notável, além de tudo, que Carneiro Leão é um dos primeiros educadores a ocupar-se de uma questão psicológica imanente ao ensino secundário, isto é, a preocupação com a psicologia da adolescência, visto que, até então, a ênfase sobre a escola primária tornou predominante a preocupação dos educadores com a psicologia da criança; uma história da psicologia da adolescência e da educação secundária no Brasil não deveria passar ao largo, portanto, da obra do educador e reformador brasileiro. (SASS; MINHOTO, 2012, p. 199).

Percebemos que, à medida que se preocupavam com uma escola para o povo e pelo bem da nação com vistas à constituição da nacionalidade, Carneiro Leão e António Sérgio direcionavam sua atenção aos jovens e não somente às crianças, ou aos miúdos, como as propostas da Escola Nova apontavam. Segundo Durkheim (1955), para que haja educação é necessário que haja uma geração de adultos e uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira sobre a segunda. Sobre a educação nas escolas complementares de Portugal, Sérgio (1939, p. 51) indicava que era preciso

dirigir a atenção da juventude para o bem da comunidade, não pelo cultivo isolado do intelecto, por teorias ou pregações, mas através de

perspectivas de melhoramento nas condições de vida do discípulo e na orgânica geral da sociedade, — e antes de tudo pelo treino eficiente na profissão a que se dedica.

Segundo Cunhal (1968), a educação não era prioridade para os jovens portugueses em virtude da estratificação quanto à acessibilidade. Entre 1927 e 1928, matricularam-se no Instituto Superior de Agronomia e Veterinária 32% dos jovens portugueses que prosseguiram os estudos e os demais 68% nas escolas médias e práticas de agricultura. Esses dados foram sendo alterados no decorrer de 1948 e 1949, quando se matricularam 58% dos estudantes no ensino superior e 42% nas escolas médias e práticas. O autor destacou uma questão que também foi constatada no Brasil: “O agrônomo e o veterinário são, porém, os filhos do grande lavrador e não os filhos do camponês pobre” (CUNHAL, 1968, p. 198). Isso significa que a política educacional estava vinculada ao sistema econômico e político que determinava o acesso de poucos às carreiras superiores e de maior prestígio. E isso teve reflexos também na organização da vida no meio rural.

Enquanto o pequeno lavrador plantava e colhia, orientado pelas variações atmosféricas detectadas com um olhar firme para o céu, o grande lavrador contava com o auxílio e a rapidez da maquinaria. Há indicativos de que o emprego de máquinas para o desenvolvimento das técnicas agrícolas em Portugal, por meio das escolas de formação superior, não trouxe benefícios à pequena produção agrícola; pelo contrário, apressou sua derrota.

Como já mencionamos, Antônio Sérgio apontou o cooperativismo baseado no modelo norte-americano de *city-school and self-government* como forma de superar a miséria que o país vinha enfrentando, mas esse cooperativismo foi “meio pacato, calmo, inofensivo; um cooperativismo cuja maior utilidade é defender o regime de Lucro e entravar qualquer real movimento para uma modificação do regime social” (CUNHAL, 1968, 74).

Uma das principais preocupações de Antônio Sérgio foi a ocupação das terras de Portugal, expressada a partir das ideias de fixação tomadas de Mouzinho da Silveira ainda durante a monarquia. Sérgio se preocupou constantemente com uma educação para as escolas rurais capaz de preparar para o trabalho por meio do cooperativismo. Suas ideias nem sempre foram aceitas no que se refere ao desenvolvimento do país, mas foi com elas que Antônio Sérgio deixou uma valorosa contribuição para o pensamento pedagógico português, levando em conta os aspectos

da renovação pedagógica para o meio rural, em sua maioria de viés escolanovista, para a modernização da educação em Portugal.

Visitados esses componentes do pensamento pedagógico de António Sergio quanto à educação rural e organização social no campo em Portugal, evidenciamos elementos comuns com o corpo conceitual de Carneiro Leão. Além disso, é possível estimar que tais perspectivas teóricas teriam a força suficiente para atuar no plano cultural e contribuir na constituição de uma estrutura de sentimento de “amor à terra”, uma vez que as formações sociais e experiências do camponês português preservam aspectos semelhantes àquelas por nos identificadas como tipificação dos sujeitos do meio rural (ou sertão) brasileiro. Afinal, a condição humana possui paridades nas duas realidades. Contudo, António Sérgio e Carneiro Leão tinham em comum a interlocução com John Dewey, com o qual dialogaram em muitos momentos, especialmente quando trataram das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas rurais. Constatamos assim que, o pensamento deste filósofo pragmatista também merecia ser tratado para esclarecer melhor sobre as atribuições que deu à função social da escola rural. Em sendo assim, tratamos de trazer a seguir aspectos do pensamento pedagógico de John Dewey, para fazer uma aproximação com as escolas rurais no Brasil, especialmente aquelas vinculadas em alguma medida com a história de vida de imigrantes poloneses como *Pan* Stanislaw Nawrocki.

5 ESCOLA TROPICAL: “AI, ESTA TERRA AINDA VAI CUMPRIR SEU IDEAL”

Oh, musa do meu fado/ Oh, minha mãe gentil [...]
 Não esquece quem te amou
 E em tua densa mata/ Se perdeu e se
 encontrou.[...]
 Com avencas na caatinga/ Alecrins no canavial
 Licores na moringa/ Um vinho tropical
 E a linda mulata / Com rendas do Alentejo
 De quem numa bravata/ Arrebato um beijo
 Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal
 Ainda vai tornar-se um imenso Portugal

(Chico Buarque e Ruy Guerra, 1973)

A música de Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra, “Fado tropical” (1973), é tomada para mostrar aonde queremos chegar. Dizer que esta terra, “ainda vai tornar-se um imenso Portugal” — como a letra da canção sugere —, “com rendas do Alentejo”, não conclui este trabalho, mas indica possibilidades de reflexão que buscamos tecer neste capítulo. Como pudemos observar até agora, procuramos mostrar a terra pelos sentimentos embrenhados na poesia, na literatura, nas fotografias, nos jornais, nos livros didáticos, na música, e também expressados no pensamento de Carneiro Leão — “Cultivar a **terra** é necessidade primeira, uma **educação** que nos leve a fazê-lo, com **amor** e proveito, a mais sabia medida para o engrandecimento da **pátria** (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 35, grifo nosso) — e de António Sérgio — “O ensino agrícola na escola primária rural só será realmente profícuo, se conseguir interessar mais a criança pela vida dos campos, a fizer **amar mais inteligentemente o seu torrão**, lhe deixar entrever os largos horizontes (SÉRGIO, 1916, p. 65, grifo nosso).

Assim como Williams (1979) tomou a arte e a literatura para verificar as “estruturas de sentimento”, pelas quais descreveu as práticas sociais e os hábitos mentais com as formas de produção e organização social consignadas a partir das experiências vividas, buscamos averiguar, nos escritos pedagógicos de Carneiro Leão e António Sérgio, as ideias que evidenciam um sentimento de “amor à terra”. Na obra “O campo e a cidade na história e na literatura” (2011), Williams evidenciou o quão apaixonante é escrever sobre a terra, sobre o campo. Ao lermos a introdução, mergulhamos profundamente no contexto do campo por meio da descrição detalhada, desde a janela do seu escritório com vista para o

pé das *Black Mountains*, na divisa de Wales, onde nasceu. O autor usou o termo inglês *country* para designar sua dimensão: país e campo, logo, “*the country* pode ser toda a sociedade ou só sua parte rural” (WILLIAMS, 1990, p. 11). Assim, falar do campo é falar do país.

No caso do Brasil, procuramos falar dos vários campos, pelo menos daqueles circunscritos, conforme as demarcações de Ianni (2004), entre latifundiários e arrendatários. Como herdeiros dos arrendatários, buscamos, com os imigrantes poloneses, compreender o afloramento dos sentimentos pela terra no Brasil nas relações com o meio rural até os dias de hoje. Durante a pesquisa, identificamos a participação da escola e da igreja como instituições que, preocupadas com a espiritualidade do seu povo, colaboravam para desenvolver um sentimento de fortalecimento dos vínculos com a terra. As ideias pedagógicas de John Dewey foram primordiais para que as escolas rurais adotassem novas práticas pedagógicas que, segundo Carneiro Leão (1939; 1946; 1958), tentavam trazer a vida para o entorno da escola e da igreja, como poderemos observar em algumas imagens.

5.1 Um sentimento que vai do estômago à fantasia

Se o “amor à terra” é produzido nas experiências vividas e expressado nos hábitos mentais e nas formas de produzir, logo, é um sentimento balizado pelas relações de produção capitalista. Desde que *Pan Nawrocki* chegou ao Brasil em março de 1912 e lhe foi designada uma colônia de terra nos arredores de Guarani das Missões no estado do Rio Grande do Sul, um sentimento de posse e pertença à terra começou a ser desenvolvido e se mantém até hoje com estágios de sentimento diferentes. Ainda é possível encontrar famílias de colonos poloneses que nas datas comemorativas, como na tradicional *Wigilia Bożego Narodzenia* (Véspera de Natal), durante a ceia, repartem o *oplatek*⁷⁵,

⁷⁵ É uma das mais antigas tradições do Natal Polonês. O *oplatek* é uma espécie de pão fino feita de farinha e água, com sabor semelhante à hóstia que é usada para a comunhão durante a missa católica. O *oplatek* é compartilhado na ceia de Natal. O chefe da família geralmente começa por quebrar e compartilhar com sua esposa e, em seguida, com todos os que estão ao redor da mesa quando trocam votos de paz e prosperidade (POLISH CHRISTMAS TRADITIONS, 2016). Desde os mais remotos tempos na Polônia comemora-se a Vigília de Natal, com a partilha do pão ázimo – *oplatek*. Este tem o seu significado, sobretudo no perdão mútuo e na confraternização entre os membros da família e da comunidade. O

conhecido no Brasil como “pão ázimo”, e, entre os muitos agradecimentos que fazem, agradecem pela terra e pela chuva.

Confirmamos a teoria do capital de Marx (1984) ao considerarmos que a terra que a família de *Pan Nawrocki* comprou do governo brasileiro foi antes de tudo uma mercadoria que, pela sua natureza, satisfaz desde as necessidades do estômago até às da fantasia, pois é “da terra que vem o pão”. No entanto, compreendemos que, ao longo do século XX, a terra não perdeu seu valor material; somou-se a ela um valor simbólico que se manifestava nas orações durante a santa ceia, quando trocavam votos de paz e prosperidade às vésperas do Natal. Segundo o sociólogo António Hespanha (1994, p. 63), “a dotação em terra agrícola, embora variando ao longo das diferentes fases da história dos agregados familiares, representa uma condição essencial da sua economia e um recurso estratégico na ocupação do trabalho”. Para o autor, a reconstituição da força de trabalho na agricultura é regida pelo sistema de produção.

Na economia pré-capitalista, as ‘atividades de trabalho’ tendiam a confundir-se, no seio da unidade doméstica, com as ‘atividades de satisfação de necessidades’. Foi só com o desenvolvimento industrial que a relação entre a produção de bens e a reprodução das pessoas passou a ser medida pela mais-valia e pelo salário. (HESPANHA, 1994, p. 64).

E foi desse modo que as práticas agrícolas familiares se constituíram em torno da produção das terras por intermédio do mercado de trabalho ou do mercado matrimonial, isto é, os casamentos entre as famílias de colonos de uma mesma comunidade. Diferentemente dos meeiros e arrendatários, os imigrantes poloneses, ao saírem do seu país em busca da “terra prometida”, precisavam pagar pelas colônias que compravam do governo e, assim, suas relações de trabalho começavam a estabelecer-se ao redor do objetivo de pagar a terra para ela ser de pertencimento da família. Constatamos que, quando a propriedade passou a ser privada, prevaleceu um sentimento de afeição pela terra por ela representar um “porto seguro”, e, portanto, as roçadas e destocagens do mato necessárias para plantar foram realizadas com maior entusiasmo.

pão é o símbolo da vida. O sinal da partilha do pão é um gesto de amor. O pão torna-se, assim, o símbolo do amor e da vida (BRASPOL, 2016).

Um sentimento umbilical começou a aflorar entre o trabalhador e a terra e foi se fortalecendo à medida que o colono foi agregando o valor do seu trabalho na sua propriedade — o que não acontecia necessariamente com os arrendatários, porque, nesse caso, o cultivo da terra era temporário e o sentimento de posse não foi alimentado. Aqui identificamos que a terra, quando se torna um bem patrimonial de utilidade familiar, perpetua-se no tempo como uma célula de reprodução agrícola fortalecida pelos laços de afeto que a escola desenvolve há longos anos como forma de fixar o homem no campo — medida de contenção ao êxodo rural e ao esvaziamento do sertão brasileiro que tanto preocupavam Carneiro Leão (1939).

5.2 O sentido da escola para os descendentes de imigrantes poloneses no Brasil

Para Sobe (2012), o conceito estruturas de sentimento elucidada a história das emoções e permite criar projeções para a afetividade a fim de desenvolver pesquisas em torno das *affective histories*. Ao historicizar os sentimentos, o autor apontou que o século XX foi marcado pelo seu afluente e, assim, historiadores da educação vivem um momento de apostar, no século XXI, na “história dos afetos”. Buscamos nesta tese demonstrar como o sentimento foi afluente pela escola, a começar pelos meios sociais e cognitivos, especialmente a partir da psicologia de Wundt, que desmantela a separação entre razão e emoção. Verificamos que John Dewey, ao publicar “Democracia e educação” (1916), evidenciou os sentimentos ao trazer a vida para a escola por meio das experiências das crianças. Tornar a escola um espaço de vida foi o objetivo da educação rural no Brasil, do mesmo modo que Portugal visava ao progresso e, portanto, precisava de trabalhadores qualificados, civilizados, higienizados, com um sentimento de adoração pela pátria.

Intencionamos aqui alimentarmos-nos dos sentimentos produzidos num período demarcado por Sobe (2012) como de afluente. Segundo nossa perspectiva, coincidiu com a realização da III Conferência Nacional da Educação⁷⁶ em 1929, quando, dentre as teses

⁷⁶ Fruto da Associação Brasileira de Educação (ABE) que surgiu em 1924 com o objetivo de promover, difundir e aperfeiçoar a educação no Brasil, as conferências foram promovidas a partir de 1927, propondo a discussão dos problemas relacionados à educação e à escolarização. As teses apresentadas formam um verdadeiro mosaico de ideias, dada a diversidade de temas expostos,

apresentadas, chamou a atenção aquela destacada por Leoni Kaseff, representante do estado do Rio de Janeiro, sobre as “escolas regionais”. Ele defendeu uma proposta semelhante àquelas apresentadas por António Sérgio para o norte e o sul de Portugal e que destacaram a necessidade de primeiro examinar o meio para saber que tipo de escola instalar e ainda a questão agrícola.

Leoni Kaseff atribuiria à escola um duplo papel: desenvolver a inteligência, **o sentimento e a vontade** e, ao mesmo tempo, potencializar os indivíduos para a produção. Refere-se, neste particular, à intensificação da cultura agrícola, em seus vários aspectos, porém sem prejuízo à formação moral, cívica e intelectual do homem. Em seu pronunciamento, Kaseff ainda faria duras críticas à monocultura que era, segundo ele, contrária aos interesses na nação. (ÁVILA, 2013, p. 54, grifo nosso).

Vale lembrar que *Pan Stanislaw Nawrocki* e os demais colonos poloneses que se instalaram nas redondezas de Guarani das Missões, no Rio Grande do Sul, receberam uma colônia de terra equivalente a 25 hectares para plantar e colher. Contudo, no decorrer dos anos, as orientações para a produção, a higienização e o “bem viver” no campo começavam a vir dos seus filhos, que frequentavam os primeiros anos escolares, durante os quais era missão da escola desenvolver a inteligência, o sentimento e a vontade.

mas que visavam sobretudo o patriotismo, a moral, os diferentes papéis sociais como práticas necessárias à reconstrução do Brasil. Durante o período 1924-1935 a ABE serviu de centro de debates das reformas que se faziam no campo educacional, tanto no âmbito estadual quanto no federal, destacando-se a reforma João Luís Alves/Rocha Vaz, do ensino secundário e superior, de 1925; a criação do Ministério da Educação, em 1930; o Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931; a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1931, e a autorização para o ensino religioso nas escolas públicas, também em 1931. Foi nesse período que se realizaram reformas dos ensinos primário e secundário e dos ensinos normal e técnico-profissional no Distrito Federal (1928 e 1932) e em Minas Gerais (1927). O ponto culminante da atuação da ABE no período foi a elaboração do Manifesto dos pioneiros da educação nova, logo após a conferência de 1932, defendendo a democratização da educação escolar e a modernização dos métodos pedagógicos. (XAVIER, 2017).

Em relação às escolas e à imigração de colonos para o Brasil, pesquisas como as de Oliveira (2009), Weber e Wenczenovicz (2012) revelaram que no Brasil existem poucos estudos sobre a colonização polonesa se comparados aos que abordaram as colonizações alemães e italianas.

O fato bastante enfatizado pela historiografia de que os poloneses chegaram após outros grupos de imigrantes deve ser analisado não apenas pela má qualidade das terras que lhes foram destinadas ou que lhes restaram, mas também pela constatação de que postos-chave da pequena economia local, como intermediários comerciais e pequenos fabricantes, já estavam em mãos de outros grupos. (WEBER; WENCZENOVICZ, 2012, p. 165).

A constatação de Weber e Wenczenovicz apontou certo isolamento das colônias polonesas no Brasil, o que supostamente justificava os casamentos que normalmente ocorriam entre habitantes de uma mesma colônia, desde que não houvesse relações de parentesco consanguíneas. O casamento interétnico era de aceitação relutante, principalmente pela resistência a admitir na família uma pessoa não descendente de poloneses numa comunidade formada pela língua, pela igreja, pelos hábitos culturais próprios dos colonos.

No início do século XX, com o eventual uso das técnicas de produção agrícolas pouco desenvolvidas, uma colônia de terra⁷⁷ era uma área razoável para que uma família pudesse ser empossada. Com a mão de obra dos filhos que vinham após o casamento, poder-se-ia comprar mais terras para futuramente repassar aos filhos quando constituíssem suas unidades familiares. Toda a família que se dedicava ao cultivo necessitava desde cedo do auxílio dos filhos na “lida da roça” para, em seguida, com o lucro da produção, comprar mais terra a fim de garantir o estabelecimento dos filhos num futuro próspero. Esse foi o objetivo do casal Stanislaw e Marianna Nawrocki: assegurar uma porção de terra para

⁷⁷ As colônias de terra no Rio Grande do Sul foram fundadas sob o regime da pequena propriedade. “Os alemães em 1824 receberam lotes coloniais de 77 hectares. Em 1848, os lotes coloniais foram reduzidos para 48 hectares, parecendo ser um tamanho ideal para um lote a ser ocupado com agricultura intensiva. Em 1875, os lotes foram alternados para 25 hectares, medindo 200 a 250m de frente e 1.000 a 1.250 de profundidade”. (HERÉDIA apud ROCHE, 1969, p. 244).

cada filho, de forma que estes pudessem deixá-la de herança para os seus netos.

O que mais nos interessa nessa passagem são os descendentes desses colonos que passaram pela escola que, como bem salientaram Carneiro Leão e António Sérgio, era a que melhor formava para o trabalho. Logo, à medida que os filhos dos colonos passassem pela escola, deveriam ser preparados para o trabalho da roça por meio de uma pedagogia que tratasse do contexto de vida do aluno com as experiências que ele trazia a partir da sua realidade social. A escola aparecia como elemento fundamental de modernização da sociedade e, portanto, ela própria precisaria ser modernizada e expandida até as comunidades mais longínquas do litoral, onde então estava concentrada a maioria da população brasileira. Foi nesse sentido que o pensamento pedagógico brasileiro e português foi se consolidando, na tentativa de abolir as escolas das oratórias para instituir uma pedagogia das práticas, da resolução de problemas e conflitos, do melhoramento do meio em que se vivia com a construção de hortas escolares, como destacaram Carneiro Leão, Ary Lex e António Sérgio.

Inspirações de Krúpskaia a Dewey não faltara: a escola pensada como extensão da vida e para a vida seria aprofundada conforme a realidade social de cada país. Entretanto, se a vida vai para a escola, vai também aquilo que melhor define uma sociedade capitalista, o trabalho. Levar o trabalho para a escola foi a principal proposta pedagógica dos “Antonios”, o português e o brasileiro, pois, ao tratar da experiência do trabalho, era a mais indicada para formar e aprimorar o trabalhador. Desmistificar certos princípios da Escola Nova e compreender aspectos pertinentes ao pensamento de John Dewey são questões centrais para elucidar a função social da escola rural em Portugal e no Brasil. Identificamos que a escola que buscava instituir os princípios da civilidade entre as crianças do meio rural também se ocupava dos conhecimentos elementares como ler, contar e escrever, necessários para a vida constituída primordialmente pelo trabalho específico que se vinculava à realidade social do meio rural no qual a escola estava instalada.

Escolas e igrejas são instituições que têm grande visibilidade nas comunidades de colonos imigrantes e se revelam como potenciais objetos de investigação acerca do desenvolvimento de espíritos e mentalidades. Aqui buscamos demonstrar como e o que Carneiro Leão e seus interlocutores pensaram sobre essas instituições que incitaram o amor pela terra, especialmente durante o processo de modernização e expansão da educação no Brasil que marcou a Era Vargas e que resultou, anos mais

tarde, como herança do varguismo, no estímulo ao patriotismo, no uso de símbolos nacionais e na comemoração das datas cívicas, a exemplo de 7 de setembro, Dia da Independência do Brasil (figura 25).



Figura 25 - Alfredo Nawroski na Escola na Linha Silva Jardim, Rio Grande do Sul – Brasil. 133 anos de Independência do Brasil – 07 de setembro de 1955.
Fonte: Eugênia Nawroski.

A fotografia mostra um grupo de estudantes uniformizados e seu professor em ato cívico alusivo aos 133 anos de Independência do Brasil em escola na localidade de Linha Silva Jardim-Centro, uma comunidade de colonos poloneses no município de Santa Rosa no Rio Grande do Sul. Ao compararmos essa imagem com a figura 26 observamos algumas diferenças em relação a posturas, vestimentas e calçados dos alunos de uma escola étnica polonesa no Paraná antes do processo de nacionalização do ensino no Brasil.



Figura 26 - Escola Polonesa no Paraná, 1915.

Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia.

Podemos observar que nas escolas étnicas as crianças vestiam roupas de uso cotidiano, sendo uma característica típica polonesa o lenço que as meninas usavam. Mas também chamam a atenção os pés descalços. Com a nacionalização do ensino, verificamos uma uniformização das vestimentas, especialmente no dia 7 de setembro, quando eram promovidos rituais, a exemplo do hasteamento da bandeira como um símbolo nacional de adoração à pátria. No que diz respeito às instituições escolares polonesas no Brasil, estudo desenvolvido recentemente por Malikoski e Kreutz (2017) revelou os seguintes dados extraídos de um censo escolar feito pelo Consulado da Polônia de Curitiba:

Na véspera da nacionalização do ensino, em 1938, havia no Rio Grande do Sul 128 escolas étnicas polonesas, com 4.560 alunos, nas quais lecionavam 114 professores. Dessas escolas 117 tinham ensino bilíngue — português e polonês —, dez possuíam ensino em português e uma contava com ensino somente em polonês. Ainda em relação a essas escolas 19 estavam fechadas temporariamente por falta de professores e três em organização, perfazendo um total de 106 escolas em atividade. (MALIKOSKI; KREUTZ, 2017, p. 327).

Os mesmos autores destacaram que, no Brasil, além daquelas que foram fechadas, havia 330 escolas, sendo 293 leigas e 37 confessionais, concentradas principalmente no estado do Paraná. No total, eram 287 professores que atendiam 9.316 crianças matriculadas regularmente até 1937. Escola e igreja são instituições parceiras na formação do trabalhador, como Carneiro Leão confirmou em suas experiências nos Estados Unidos. Nossa suposição é de que até hoje elas andam juntas para reforçar os valores das comunidades por meio da interação entre as pessoas. As figuras (27a) e (27b) mostram uma igreja e uma escola polonesas ativas no estado do Paraná durante a Primeira República. As imagens foram encontradas no Arquivo Nacional de Varsóvia (*Narodowe Archiwum Cyfrowe – NAC*).



Igreja em São Mateus do Sul - Parana, 1925.
Fonte: Arquivo Nacional de Vársovia.



Escola em Rio Claro do Sul - Parana, 1925.
Fonte: Arquivo Nacional de Vársovia.

Figuras 27a e 27b- Igreja e escolas polonesas no Brasil durante a Primeira República. Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia (2016).

Aliada à escola, a igreja difundia a espiritualidade entre o povo, o que, conforme Carneiro Leão (1939), poderia contribuir para evitar a epidemia do alcoolismo e não deixar as pessoas caírem na solidão. Durante a fundação das colônias, os prédios para abrigar a ambas eram construídos na região central como forma de demarcação de uma comunidade e até hoje servem como pontos de encontro entre os moradores, normalmente aos fins de semana, quando, ao ir à igreja, os colonos se reúnem com seus conhecidos, conversam, trocam informações, notícias, planejam outros encontros e serviços compartilhados. Assim, de certo modo, cultuam a terra. A figura 28 mostra em destaque o filho de *Pan Stanislaw*, José Nawroski, participando da inauguração da Igreja Católica Santíssima Trindade na localidade de Silva Jardim no município de Cândido Godói, Rio Grande do Sul em 1974.



Figura 28 - José Nawroski na Inauguração da Igreja na Silva Jardim – Cândido Godói/RS 1974. Fonte: Eugênia Nawroski (2016).

Para Carneiro Leão (1939), a igreja era uma agência poderosa de educação, não apenas uma instituição religiosa, mas também um espaço de purificação mental, social e moral: “No meio rural, que não possui outra força igual de aproximação e de associação, a igreja pode representar o papel da irradiadora de vida, de bem-estar, radicando a população feliz em seu ambiente” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 326).

Percebemos que, para Carneiro Leão, a igreja era uma parceira da escola, não só fisicamente — nas comunidades rurais era comum igreja e escola serem construídas lado a lado —, mas também na função social que lhe conferia um caráter educativo. Para o educador, quando a igreja levava as pessoas da comunidade para o seu seio, ela evitava os comportamentos malsãos e as reuniões nocivas, o isolamento e a solidão. Em mais um aspecto essas duas instituições se compatibilizavam: o estímulo ao afloramento do sentimento de “amor à terra” e a manutenção de uma cultura rural. Para Oliveira (2014), a estrutura de sentimentos de uma época e lugar remete à noção de tradição seletiva em determinada ambiência social, definida como algo a ser perpetuado por diversos motivos, como relações de poder político, disponibilidade econômica e visibilidade cultural, como aquela que identificamos no pensamento de Carneiro Leão: o Brasil tem uma vocação agrícola.

Escola e igreja participam naquilo que Canclini (1989) chamou de cultura híbrida na América do Sul. O autor afirmou que a cultura híbrida tem um longo trajeto nas culturas latino-americanas. Os projetos de independência e desenvolvimento nacionais buscaram compatibilizar

o modernismo cultural com a semimodernização econômica e, ambos, com as tradições que persistem.

Junto al positivismo y el messianismo sociopolítico, el otro rasgo de la tarea folclórica es la aprehensión de lo popular como tradición. Lo popular como resíduo elogiado: depósito dela creatividad campesina, de la profundidad que se perdería por los câmbios “exteriores” de la modernidade. Los precursores del folclor veían con nostalgia que disminuía el papel de la transmisión oral ante la lectura de diários y libros: las creencias construídas por comunidades antiguas en busca de pactos simbólicos con la naturaliza se perdían cuando la tecnologia les enseñaba a dominar essas fuerzas. (CANCLINI, 1989, p. 1989).

Entre o popular como um resíduo elogiado, depósito da criatividade campesina, identificamos nas comunidades polonesas até hoje a construção de uma cultura que preserva os feitos de cem anos atrás, de uma Polônia camponesa que já não existe mais. São as tradições polonesas influenciadas pela modernização brasileira que hoje dão caráter de um folclore único, provavelmente diferenciado daquele que imigrantes poloneses criaram em outros países de destino, como Estados Unidos, Alemanha ou Inglaterra.

Atualmente, na região de Guarani das Missões, onde *Pan Nawrocki* viveu, celebra-se o “Dia do Colono e Motorista” com danças, comida e música trazidas pelos colonizadores imigrantes dos seus países. Aqui ilustramos somente as tradições da cultura polonesa intimamente ligadas a esta pesquisa, mas elas também podem ser expressadas por outros grupos de imigrantes, especialmente os colonos europeus que chegaram ao Brasil para cultivar a terra.

Na figura (29a) vemos um grupo folclórico da Representação Central da Comunidade Brasileiro-Polonesa no Brasil (Braspol) na Festa do Colono e Motorista realizada pela comunidade polonesa do município de Cândido Godói (RS) em 25 de julho de 1998. Em destaque, Alcione Nawroski, bisneta de *Pan Stanislaw*. Na figura (29b), apresentação da Braspol na edição da festa realizada em 25 de julho de 2014 na mesma cidade.



Alcione Nawroski na apresentação da Braspol na Festa do Colono e Motorista – 25 de julho de 1998. Cândido Godói/RS. Fonte: Francisca Nawroski.



Apresentação da Braspol no Dia do Colono e Motorista – 25 de Julho de 2014. Cândido Godói/RS. Fonte: Sabina Zgierski.

Figuras 29a e 29b- Dia do Colono e Motorista.
Fonte: Comunidade Santíssima Trindade.

A figura (29a) mostra o primeiro grupo da Braspol a apresentar uma fusão cultural. Da esquerda para a direita vemos um casal com roupas típicas da Ucrânia, no meio alguns casais com roupas típicas da Polônia, especialmente da região sul, que fica próxima de Cracóvia, e à direita um casal com roupas típicas de “gaúchos” do sul do Brasil. Esse grupo fez apresentações de danças típicas em celebrações locais, especialmente nessas festas entre 1997 e 2000 e era formado basicamente por crianças, jovens e adolescentes da comunidade. Mais tarde, o grupo passou a ter participação mais efetiva dos que integram o Grupo Polonês da Terceira Idade do município.

O grupo da Braspol em Cândido Godói foi organizado pela Igreja Santíssima Trindade, que José Nawroski ajudou a inaugurar em 1974 na Linha Silva Jardim. Temos com isso uma noção clara da interferência atribuída por Carneiro Leão à igreja, que não se resume à manutenção dos dogmas religiosos, mas se amplia no auxílio para, em parceria com a escola, estimular as tradições culturais da comunidade e a produção de uma cultura híbrida, traduzida por uma “polonidade folclórica” que está diretamente ligada à terra, visto que a cada ano o grupo se organiza para homenagear o colono que cultiva à terra e o motorista que transporta os insumos e os produtos agrícolas.

Procuramos demonstrar que na região de Guarani das Missões se produziu uma mescla da cultura trazida pelos imigrantes poloneses há aproximadamente cem anos — expressada por danças, roupas, comidas e músicas que hoje na Polônia já são desconhecidas — com a cultura local. Isso mostra que as considerações de Antônio Carneiro Leão e seus interlocutores a respeito da relação entre escola e igreja valem para os dias atuais e se confirmam nas apresentações de dança polonesa que continuam acontecendo para celebrar o Dia do Colono e Motorista. Assim se mantém um sentimento com traços polônicos pela terra que acolheu os imigrantes e na qual seus descendentes prosperaram. Enfim, uma estrutura de “amor à terra” aflorou por meio da instituição escolar com a participação da igreja. Lembrando a afirmação de Williams (1979, p. 125), “religião organizada, no meio rural conforma uma cultura predominantemente residual”.

5.2.1 Os sentimentos no estágio emergente

Em pesquisa sobre a etnicidade polonesa no Brasil, a socióloga Elizbieta Budakowska (2014), da Universidade de Varsóvia, verificou a

existência de um “turismo sentimental”: as gerações brasileiras pós-imigratórias realizam visitas à Polônia, organizadas por agências de turismo com guias bilíngues.

O distanciamento, falta de contato direto, política de assimilação e integração foi a causa principal de que muitos participantes do turismo sentimental na maioria dos casos não conhecem a língua do país de origem. Alguns deles até exprimem a vontade de uma visita individual a um determinado lugar. Os percursos de viagem abrangem diferentes regiões da Polônia, onde os lugares especiais de visita são cidades históricas que representam principais valores e atrações. (BUDAKOWSKA, 2014, p. 136).

A autora constatou que o Festival Mundial de Grupos Folclóricos Polônicos em Rzeszów, que ocorre a cada três anos, e o Santuário de Nossa Senhora de Czestochowa em Monte Claro (*Jasna Góra*), ambos na região sul da Polônia, atraem turistas sentimentais brasileiros, notadamente descendentes de imigrantes poloneses, o que revela identidade com a cultura polonesa e com o passado agrícola.

Esse fato marca a diferença entre os emigrados para a América do Norte e os emigrados para a América do Sul, que, ao retornarem à Polônia para realizar cursos de língua e cultura em universidades polonesas, como as de Varsóvia, Cracóvia, Wrocław, Poznan, Lublin e Gdansk, são movidos por interesses distintos. Enquanto os norte-americanos estão mais interessados por temas como Segunda Guerra Mundial, judeus e holocausto, os sul-americanos buscam pelo folclore e pelos santos da igreja católica.

Importa salientar que a imigração para colônias luso-hispânicas favoreceu o culto à igreja católica, diferentemente das colônias inglesas, nas quais o catolicismo não prevaleceu com tamanha força. Também as memórias ainda apresentam os traços da identidade de camponeses. Nas histórias que *Pan Stanislaw Nawrocki* contava aos seus netos, relatava que deixou a estação de Kutno com seu pai e seu irmão, desembarcou com eles em Frankfurt e lá, depois de mostrarem as mãos calejadas pela terra, foram encaminhados para tomar o trem até a Holanda, onde embarcaram para a América do Sul. Outros imigrantes, com mãos hábeis para escrita, cálculo, comércio e artesanato, embarcavam rumo à América do Norte.

O estudo de Budakowska (2014) apresenta o turismo sentimental ao levantar uma tese que remete à função social da escola para os imigrantes poloneses no Brasil e àqueles sentimentos que retornam à Polônia durante as visitas de turismo. A mobilidade de ideias pedagógicas entre Europa e América surgiu nessa pesquisa por meio do trânsito de imigrantes que chegavam ao Brasil meridional com projetos de escola e igreja, vistas no seu imaginário como instituições de reafirmação da identidade polônica. Nesse sentido, a investigação de Budakowska se soma aos estudos sobre as escolas étnicas no Brasil (SANTOS, 2014; 2015; KREUTZ, 2005; 2010).

A mobilidade de ideias se consolidou num terreno fértil para a institucionalização do projeto de escolanovismo no Brasil, especialmente a partir de 1927, com a introdução sistemática das ideias da Escola Nova (NAGLE, 1974). Ideias de “escolas novas no campo”, como aquelas de Hermann Lietz na Alemanha, encontraram solo adubado no Brasil, já que o país visava um projeto nacional de ensino. Carneiro Leão julgou o modelo estadunidense como o mais eficiente para a realidade da sociedade rural. Assim, “ventos deweynianos” começavam a soprar no Brasil, desde as escolas do litoral até as escolas do sertão, recomendando uma educação que levasse em conta a realidade do povo.

A mobilidade destacada pelas grandes navegações e que foi tratada pelos conteúdos de educação cívica e moral em Portugal, deve ser considerada quando abordamos o trânsito das ideias pedagógicas. Da mesma forma que alcançaram o Brasil por meio de obras como “Democracia e educação”, publicada em 1916, as ideias de escola e educação de John Dewey foram relevantes para outros países que buscavam consolidar um sistema de ensino. No entanto, com um olhar voltado para a modernização, suas ideias se debateram com realidades distintas, marcadas por questões econômicas, sociais e culturais. Por isso cada país buscou adaptar as ideias expressadas em “Democracia e educação.

Verificamos nos escritos de Carneiro Leão que aspectos do pensamento pedagógico estadunidense chegaram ao Brasil impregnados de uma sociologia adaptada ao meio rural e da psicologia experimental. Em Portugal, esse pensamento ficou mais evidenciado quando o pedagogo António Sérgio adotou o conceito de *self-government* como estratégia pedagógica para as escolas-município. Assim, entendemos que cada país incorporou elementos inspirados na obra deweyniana de acordo com seus interesses e necessidades.

Se o Brasil precisava consolidar uma sociologia e uma psicologia para a escola rural, Portugal necessitava solidificar sua representação de

um país próspero como foi durante o período das grandes navegações. Para Sérgio, quando a “mina” do Brasil foi perdida, Portugal ficou na periferia do desenvolvimento europeu e, de certo modo, precisava recuperar sua autonomia econômica para poder acompanhar o desenvolvimento socioeconômico da Europa, enquanto o Brasil, com uma extensão territorial algumas vezes maior que Portugal, tencionava fortalecer a sua identidade nacional. Esta pesquisa não se propôs a realizar um estudo comparativo entre Brasil e Portugal, mas buscar evidências de que dados identificados no pensamento de dois educadores que dialogaram com as mesmas ideias pedagógicas, especialmente as de John Dewey, configuraram uma hipótese cultural alicerçada na estrutura de sentimento denominada amor à terra.

Segundo Budakowska (2014), a mescla de imigrantes no Brasil permitiu a criação de diferentes identidades e multiplicidade de “brasileiros hifenizados”. As categorias hifenizadas, resultantes do mestiçamento biológico e do pluralismo cultural, revelaram um povo que vivencia bem a diversidade cultural. Enfim, a diversidade é um elemento que caracteriza a identidade brasileira. Isso ficou explícito quando Carneiro Leão, em suas viagens, encontrou campos, pessoas e expressões culturais tão diversas nos sertões de norte a sul. Para Oliveira (2014, p. 266), considerando essa ampla diversidade étnica e cultural, “seja pelas línguas que fala, seja pelos símbolos que mobiliza para afirmar-se e pelo maior ou menor grau de reconhecimento e pertencimento que seus integrantes sentem em relação aos outros, [...] o alerta de Williams parece um ensinamento poderoso”, quando se refere à ambiência da estrutura de sentimentos por meio de uma cultura comum.

Quanto ao permeio da diversidade no Brasil, no tocante à etnicidade polonesa, Budakowska constatou que os imigrantes

Trouxeram consigo uma cultura pré-migratória e criaram novas identidades étnicas, novas relações étnicas. As novas etnias pós-imigratórias frequentemente criaram no novo meio identidades múltiplas e muitas vezes contraditórias, que, sendo continuamente trabalhados, ficavam em constante fluxo. (BUDAKOWSKA, 2014, p. 141).

Ao falar sobre as gerações pós-imigratórias, a autora também observou que no processo de apresentação e identificação delas é primeiramente evocado o patrimônio histórico linguístico polonês, expressado, por exemplo, em sobrenomes que normalmente estão

repletos das letras **w**, **k** e **y**. Pronunciá-los no Brasil parece que soa diferente, é quase sentir-se um estrangeiro no seu país. Em seguida são evocados símbolos nacionais, como o futebol, as florestas e a terra.

Ressaltamos que cada etnia⁷⁸ trouxe ao Brasil sua cor, sua dança, sua comida, seu artesanato e suas crenças que compõem um mosaico cultural e que nos torna tão diversos. Contudo, existiria uma escala hierárquica⁷⁹ na composição histórica das diferentes etnias que ocorreria pela estrutura física, cor da pele, país de origem e língua falada. Para Carneiro Leão (1939), essas características eram relevantes na colonização do país, pois ele argumentava que o branco europeu não tinha a mesma resistência ao sol e à chuva que o sertanejo das regiões Norte e Nordeste. Por isso, diferentes formas de assimilação cultural precisavam ser pensadas, tomando as referências de cada contexto histórico e geográfico do país, subdividido por regiões.

No entanto, entre a geração pós-imigratória polonesa que evoca o patrimônio histórico do seu nome com letras “w, k, y”, Budakowska encontrou sonoridades semelhantes nos estados de Rondônia e Bahia. Segundo a autora, desde os anos de 1970, colonos do Sul começaram a migrar para as regiões Norte e Nordeste do Brasil em busca de terras mais baratas para a instalação das suas propriedades familiares.

O acesso à terra barata atraiu também os empresários interessados em investir no desenvolvimento da criação de animais e da indústria de madeira. Em 1980 foram registradas 491.069 pessoas que habitavam o território do estado, o que significava que a população tinha aumentado 13 vezes em relação ao ano de 1950. O processo ainda foi mais intensificado depois da inauguração, em 1984, da estrada BR-364 que atravessa todo o território de Rondônia, desde Cuiabá, no Estado do Mato Grosso, até Porto

⁷⁸ Conceito usado por Robert Park dentro das tradições da Escola de Chicago. “Etnicidade vem da palavra *ethnos*, que designa um coletivo. A etnicidade, na forma de substantivo abstrato, significava uma existência, no sentido de um grupo étnico, tendo surgido, pela primeira vez, na sociologia norte-americana. Seu uso pioneiro é atribuído a Dawid Riesman e data de 1953.” (ERIKSEN, 2002, p. 4).

⁷⁹ Martins (2003, p. 230) acentuou que a prevalência do branco é explicada pela cultura de imitação que o Brasil adotou e ressaltou que “a cultura brasileira foi durante muito tempo uma cultura liminar e de imitação, que é propriamente colônia”.

Velho, capital de Rondônia. (BUDAKOWSKA, 2014, p. 226).

O acesso barato à terra permitiu a fundação de centros urbanos como o de Vilhena, em Rondônia, onde a pesquisadora encontrou um grupo de tradições polonesas organizado pela Braspol nacional. Constatamos, pela pesquisa de Budakowska, que a possibilidade de posse da terra continua sendo elemento propulsor de migração da geração pós-imigratória no Brasil. Assim, identificamos que atualmente o sentimento de “amor à terra” contempla o terceiro estágio da estrutura de sentimento de Williams, o emergente, que Martins (2003) designa pela emergência das populações do campo. Martins (2003, p. 232) reconheceu no campo a emergência de “um sujeito que revela uma certa competência adaptativa num cenário econômico internacional e interno que parece abrir-se para oportunidades de inserção ativa da agricultura familiar”. Enfim, a geração pós imigratória de colonos que deixam a região Sul do Brasil para migrar em busca de outras terras ajuda a compor um cenário emergente de agricultura familiar que reforça a ideia de Carneiro Leão quando afirmou que o Brasil tem uma vocação agrícola.

Esses poloneses tinham chegado a Rondônia, vindos principalmente dos estados do Paraná e Rio Grande do Sul à **procura de terra para cultivar**. Também se dedicam a criação de animais. Alguns ainda se lembram da língua polonesa, mas em suas casas tinham deixado de cultivar as tradições polonesas. Com grande interesse ouviam histórias sobre as tradições polonesas relacionadas com as festas religiosas, como, por exemplo, partilhar o pão ázimo e pintar os ovos, recortar o papel (wykonywanie wycinanek) tradições que desconheciam. Expressavam vontade de adquirir conhecimentos para poder formar sua etnicidade polonesa no novo lugar da migração secundária no Brasil. (BUDAKOWSKA, 2014, p. 230, grifo nosso).

A geração de pós-imigrantes demonstra interesse em retomar essas tradições não para rememorar a cultura da Polônia, mas para manter as lembranças culturais da vida no Sul do Brasil, onde os colonos poloneses se instalaram inicialmente. Além das tradições culturais, mantêm a fome pela terra e por isso migram pelo país em busca de novas

áreas para cultivar como um bem patrimonial indissociavelmente ligado à família. Identificamos aqui uma oscilação entre a cultura emergente e a residual, quando pensamos a estrutura de sentimento vinculada à polonidade como traço cultural.

Segundo Hespanha (1994, p. 69), “ao longo do ciclo de vida familiar e, particularmente, no fim de cada geração, as necessidades e a composição dos agregados variam e novos equilíbrios têm de ser procurados para garantir a perpetuação da casa e do patrimônio”. Além da constatação de Carneiro Leão e Ary Lex de que existia muita terra fértil pelo sertão a ser desbravada, inferimos, pelos estudos de Budakowska, que a migração para novas terras para plantar não se esgotou, mas seguiu por algum tempo, atendendo a um desejo de Carneiro Leão: o povoamento das terras mais longínquas do litoral.

Os fundamentos da geografia humana elaborados pela Escola de Chicago, segundo os quais solo e educação são transversais a todos os demais elementos apontados como fundantes da ecologia humana, foram profícuos para Carneiro Leão tratar de uma sociologia e de uma psicologia para adaptar o homem ao campo. Com essa contribuição, o educador pôde constituir-se em eminente intelectual e representante do pensamento pedagógico brasileiro, haja vista que aprofundou suas investigações. Ele teve a possibilidade de pensar, elaborar e ministrar aulas na cadeira de sociologia para formação de professores e, mais tarde, na de psicologia humana, sob as influências de Dewey, colocando-se em defesa das experiências do indivíduo orientadas pela razão e pela emoção.

5.3 O pensamento de John Dewey

O período entre 1910 e 1920 foi importante para a consolidação do pensamento de John Dewey, que em 1916 publicou “Democracia e educação”, entendendo a democracia como a forma de vida mais apropriada ao progresso e à modernização da sociedade para o futuro: científica, democrática, em classes e não dominada por ideologias. Ele acreditava que as pessoas poderiam opinar e discutir pontos de vista para depois escolher o que melhor lhes convinha. O educador estadunidense manifestou uma forma de amortizar os conflitos por meio da conciliação e integração semelhante àquela que António Sérgio adotou em Portugal, durante os anos autoritários do governo de Salazar, com os estudantes de ciências nas tertúlias de sábado, ao escutar as angústias dos jovens. E aproximando-se do pensamento de Carneiro Leão, que atribuía à igreja

no Brasil a elevação do espírito e da mentalidade da população rural, para evitar o isolamento do homem do campo.

Dewey foi defensor de uma educação baseada na atividade, centrada na resolução de problemas que os estudantes considerassem relevantes. O filósofo de formação defendeu uma tese sobre a psicologia em Immanuel Kant, na qual buscou, na filosofia, na educação, na psicologia, na sociologia e na política, elementos para formular mecanismos de modernização e progresso da sociedade. O pragmatismo pedagógico foi um modelo proposto pelo educador para as escolas como inovador, à medida que negava tudo o que era velho, isto é, o modelo de educação tradicional. Desse modo, a Escola Nova efetuará uma reconstrução social, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade científica, aberta e democrática.

Preocupado com a função social da escola no início do século XX, John Dewey publicou, em 1909, a obra “Princípios morais em educação”, na qual a escola é apresentada como uma instituição fundamentalmente construída pela sociedade para realizar um trabalho específico na manutenção da vida e do progresso para o bem-estar. Dewey (1916) via a criança como um todo orgânico, intelectualmente, socialmente e moralmente, assim como fisicamente. Para o autor, é preciso tomar a criança como um membro da sociedade no sentido mais amplo e a escola deve atender naquilo que for necessário para permitir o seu desenvolvimento de forma inteligente, a fim de que ela possa reconhecer todas as suas relações sociais e, concordando com Durkheim (1955), tornar-se parte na manutenção dos valores sociais, como aqueles instituídos pelos princípios do “amor à terra”.

Como ressaltou António Sérgio, para Dewey (1909, p. 9), a criança “deve ser um trabalhador, comprometido em alguma ocupação que será útil à sociedade, e que manterá sua própria independência e respeito. O educador português tentou demonstrar isso por meio da instrução do espírito do cooperativismo na proposta de uma escola-município, quando recomendou que a instituição escolar deveria ter uma divisão administrativa nos mesmos moldes de um conselho ou município. Era uma forma de preparar as crianças para a sociedade, tendo como referência a vida dos alunos, isto é, a escola como uma extensão da vida. Dewey (1909) asseverava que a escola não deveria estar descolada da vida; por isso, a moral adquirida na escola, como conjunto de regras que estruturam a sociedade, dentro dos princípios da moral laica de Durkheim (2008), deve servir à sociedade e ao progresso e não somente à família.

A criança precisa estar motivada a manifestar interesse pelos direitos e ser julgada pelos mesmos padrões na escola, como o adulto na

vida social mais ampla a que pertence. O interesse deve estar voltado para o bem-estar comunitário, intelectual e prático, bem como emocional — um interesse em que o indivíduo protagonize ações para a ordem e o progresso da sociedade. Para Dewey (1909), a função da escola é desenvolver uma praxe moral em que todas as práticas pedagógicas estão relacionadas com a realidade do aluno e, assim, a escola será um espaço animado pelo sopro da vida para a vida.

A escola tem como premissa a transmissão das conquistas tecnológicas, artísticas, científicas e morais, pois, do contrário, os seres humanos não se distinguem de outros animais. Verificamos aqui que Dewey e Durkheim dialogaram quando atribuíram à escola um fim social claro, que se reveste da transmissão de valores morais, especialmente dos mais velhos para os mais jovens. Aparentemente, essa é uma necessidade que surgiu de uma civilidade para a modernidade no início do século XX nos países da América, mas também da Europa, onde o processo civilizatório precisava estar fortalecido, o que ajuda a explicar as influências deweynianas por várias partes do mundo. Uma civilidade amável, permeada de afeto, de sentimento, de emoção, que merece ser aprofundada pela história, tomando como ponto de partida o conceito de estrutura de sentimento de Williams.

Contudo, para que ocorra a transmissão dos valores morais é preciso que haja uma comunidade capaz de fazer o exercício da comunicação. No entendimento de Dewey (1916), comunidade e comunicação são primordiais. Salientamos que comunidade é um conceito que foi amplamente enfatizado por Carneiro Leão e se estendeu aos grupos de colonos poloneses no Brasil, como a comunidade da Linha Silva Jardim, onde *Pan Nawrocki* se instalou. Ali, no município de Cândido Godói, até hoje vem sendo celebrado o Dia do Colono e Motorista como forma de demonstrar um sentimento pelo lugar em que se vive, planta-se e colhe-se. Quer dizer: “O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade ou sociedade são objetivos, crenças, aspirações, conhecimento — uma compreensão comum — a mentalidade como dizem os sociólogos” (DEWEY, 1916, p. 10). São elementos que, para o educador, não podem ser passados fisicamente de um para outro, como um tijolo ou um pedaço de bolo, mas por meio da transmissão dos valores morais de uma geração à outra.

Para Dewey (1916), a convivência educa, amplia e ilumina a experiência, mas a melhor experiência nem sempre é da família ou aquela que a família transmite. Segundo ele, a melhor forma de treinamento dos jovens para a civilização é a escola. Assim, a modernização da educação em Portugal e Brasil ocorreria também pela expansão das escolas rurais,

que visavam sobretudo difundir os princípios morais da civilidade pelo “amor à terra”, para a ordem e o progresso da nação. Ainda de acordo com o autor, a maioria do conhecimento acumulado historicamente dentro de uma cultura avançada está armazenada em símbolos, longe de ser traduzida em atos e objetos familiares, pois está desconexa com as práticas, logo, esvaziada de vida. Portanto, é preciso entender que aquilo que a “nutrição e reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (DEWEY, 1916, p.11).

Como citamos anteriormente, a educação é um processo de fomento, de consolidação, de cultivo⁸⁰. Todas estas palavras significam que ela implica atenção às condições de crescimento” (DEWEY, 1916, p. 12). Resta então aos processos educativos descobrir os métodos pelos quais os jovens assimilam o ponto de vista dos mais velhos e, mais do que isso, o que os leva a ver e sentir uma coisa e não outra. O autor entendia que um indivíduo, durante a sua vida, fortalece algumas crenças e enfraquece outras, como uma condição para ganhar aprovação dos outros, o que o leva a determinado sistema de comportamento e disposição de ações. Para o educador, o meio social é educativo, seja do ponto de vista mental ou emocional em que os indivíduos se envolvem em atividades que afloram e fortalecem determinados sentimentos, impulsos e desejos. Muitas vezes, pelo simples fato de estarmos em determinado ambiente social, somos influenciados de forma inconsciente sem termos estabelecido um propósito.

Com isso, Dewey demonstrou que o ambiente social exerce grande influência sobre a formação das pessoas e que precisa ser considerado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Por isso, a instituição-escola deve ser um ambiente simplificado, não sobrecarregado com as trivialidades do dia a dia, que se torne um espaço purificado, transmitindo conhecimentos que contribuam para a sociedade futuramente. Cabe à escola desenvolver atividades de integração e estabilização das influências dos diversos ambientes sociais em que o indivíduo circula, como a família, a rua, o comércio e a associação religiosa, para que não fique dividido por diferentes padrões de emoções e julgamentos dentro e fora da escola.

A educação escolar, para Dewey, é composta de três elementos fundamentais: a direção para que não ocorra a dispersão; o controle para haver um equilíbrio com as energias trazidas de fora; a orientação para a cooperação nas capacidades naturais dos indivíduos (DEWEY, 1916).

⁸⁰ “Etymologically, the word education means just a process of leading or bringing up” (DEWEY, 1916, p. 12).

São esses elementos que garantem a funcionalidade da escola e se aproximam daqueles que António Sérgio elencou para as escolas-município em Portugal.

Segundo Dewey (1916), ao ingressar na escola, a criança traz uma carga de conhecimentos e imitações comportamentais já transmitidas pelos adultos. Cabe, portanto, à escola, tomar o contato com a realidade da criança para selecionar as experiências fundamentais ao progresso da sociedade e realizar um *bring up*, isto é, aflorar suas emoções e sentimentos sem perder de vista a direção, o controle e a orientação. Reconhecido por não aceitar o ensino unicamente pela transmissão e a aprendizagem pela absorção passiva, Dewey defendeu a ação pedagógica como um processo ativo e construtivo.

Ao apostarem nos jovens para o progresso e o desenvolvimento, Carneiro Leão e António Sérgio precederam Dewey no entendimento de que, quando a escola aposta nos jovens, a sociedade está determinando o seu futuro por meio daquilo que ela vai ativar e construir com eles. É esse movimento cumulativo de ações em prol de um resultado posterior que o autor chamou de crescimento para o desenvolvimento, no capítulo quatro da obra “Democracia e educação”. O crescimento implica mais crescimento e a educação, mais educação. Dewey (1916) fez essa relação de educação com crescimento para dizer que a educação ocorre ao longo da vida e não cessa quando a pessoa sai da escola, ou seja, crescemos durante toda a nossa vida. A escola deve ensinar o aprender a aprender, e mais do que isso, o aprender ao longo da vida: “O propósito da educação escolar é assegurar a continuidade da educação organizando os poderes que asseguram o crescimento” (DEWEY, 1916, p. 65).

Depois de tratar, nos primeiros capítulos de “Democracia e Educação”, da educação para todos, o autor buscou especificar a função social da educação para diferentes grupos e assinalou que a sociedade que visa realmente a mudança para melhor terá padrões e métodos diferenciados daquelas que objetivam apenas a perpetuação dos seus próprios costumes. No entanto, para que a mudança realmente ocorra é preciso chegar o mais perto possível da natureza da vida social presente. Foi nessa direção que o conceito de ecologia humana, “que pretende a adaptação do homem aos diferentes meios” (CARNEIRO LEÃO, 1954, p. 29), tornou-se a bússola para Carneiro Leão chegar mais perto do sertão brasileiro e propor melhorias para o campo por meio da construção de “escolinhas” e da formação de professores experimentados nas disciplinas de psicologia e sociologia rural, capazes de adaptar-se aos mais diversos contextos do meio rural brasileiro.

Sobre os fins da educação, Dewey usou como exemplo o trabalho do agricultor para comparar com o do professor e dizer que ambos encontram recursos e obstáculos semelhantes no seu percurso. O agricultor precisa lidar com as condições da estrutura como o cuidado com as sementes que brotam, a chuva que cai, o sol que aquece, a ferrugem que vem, os insetos que devoram e as estações que mudam. Ele precisa levar todos esses fatores em consideração ao traçar seus objetivos na agricultura. As perspectivas de possíveis consequências por conta de intempéries devem ser administradas a partir de uma observação cuidadosa das performances da natureza. Situações semelhantes se aplicam à educação quando o professor elabora um plano de aula, levando em conta o contexto quando o objetivo é observar a origem, o fim e a arrefecimento das preferências e interesses das crianças, pois as capacidades brotam e florescem irregularmente. Todas essas considerações nos levam a perceber que uma das contribuições de Dewey para a Escola Nova se traduz pelas observações que o professor deve fazer dos seus alunos, orientado pelos três elementos da educação escolar: controle, direção e orientação para um *bring up* (afloramento) dos sentimentos.

5.3.1 O princípio da democracia em John Dewey

Para Dewey (1916), a democracia é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver. É primariamente um modo de viver associado à experiência comunicada, de modo que cada um possa comunicar sua ação para o outro e considerar a ação do outro para tomar um ponto de partida. Assim pode haver uma liberação dos poderes reprimidos em cada um e que muitas vezes exclui muitos interesses particulares. O educador salientou a importância de valorizar a opinião de cada indivíduo para mais tarde chegar a um acordo.

A democracia é um princípio que repudia o autoritarismo e pode ser desenvolvida pelas práticas pedagógicas da escola. A natureza, como elemento necessário para ensinar, foi levantada por Platão e influenciou vários educadores posteriormente, como Jean Jacques Rousseau, que pensou a educação pela natureza para o indivíduo. Ela foi pensada como o primeiro passo para assegurar uma sociedade mais social e justa, visto que as limitações econômicas e políticas provinham das “limitações do pensamento e do sentimento” (DEWEY, 1916, p. 110). Em síntese, a escola precisa dar espaço para o afloramento do pensamento e do sentimento em cada indivíduo. Portanto, tratar do pensamento e do

sentimento, para Dewey (1916), é o ato primeiro da educação, é o primeiro passo para libertar os homens das suas limitações ao emancipá-los do pensamento e dos sentimentos das falsas crenças e ideais.

Dewey foi à Alemanha na tentativa de compreender o processo de humanização da educação com a geração que lutou contra Napoleão Bonaparte pela independência nacional e se aproximou das ideias do filósofo alemão Immanuel Kant⁸¹, que definiu “a educação como o processo pelo qual o homem se torna homem” (DEWEY, 1916, p. 111).

Os sucessores filosóficos de Kant, Fichte e Hegel lançaram a ideia de que a principal função do Estado é a educação, e, nesse espírito, Dewey (1916) constatou que a Alemanha foi o primeiro país a adotar um sistema público, universal e obrigatório de educação que se estendeu desde a escola primária até a universidade, além de tornar-se responsável pela regulamentação e supervisão de todas as escolas privadas. Na Alemanha, e mais tarde em outros países, a ação pedagógica foi tomando importância para o progresso humano, sendo adotada de acordo com os interesses nacionais de cada Estado.

Em “Democracia e educação”, Dewey propôs uma filosofia da educação na qual destaca a necessidade do processo educativo para mudar o mundo por intermédio de uma filosofia intimamente ligada à experiência dos homens, capaz de dar conta dos valores produzidos e competente para projetar os valores que a humanidade deseja ver concretizados (CUNHA, 1994). A experiência, para o autor, é fundamental para o ato educativo e, portanto, precisa ser entendida como algo que inclui um elemento ativo e outro passivo, combinados de forma peculiar. No ativo, a experiência é tentativa, no sentido de experimentação, e no passivo ela é sofrimento, passar por alguma coisa, e é a conectividade desses dois elementos que vai medir a fecundidade dessa experiência. Percebemos, então, que a experiência, para Dewey (1916), sempre prospecta um significado ou uma mudança para o futuro. Como exemplo, o autor citou a criança que coloca o dedo no fogo e, quando sente o calor da chama, conecta essa ação com a dor que ela sofre com a queimadura e que é a consequência da ação. Enfim, para aprender com a experiência é preciso fazer uma conexão entre os nossos atos e os sofrimentos que deles resultam. Como forma de levar a experiência em

⁸¹ Dewey realizou seu doutorado em filosofia entre 1882 e 1884, na Universidade Johns Hopkins, defendendo tese sobre a psicologia de Kant, e certamente foi no livro do filósofo alemão, “Sobre a pedagogia” (1996), publicado originalmente em 1803, que ele leu a frase: “O homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação”. (KANT, 1996, p. 15).

consideração, o educador destacou que tudo o que o homem mais sábio pode fazer é observar o que está acontecendo de forma ampla e minuciosa para em seguida selecionar cuidadosamente apenas os fatores que apontam para algo que possa tornar-se significativo.

Dewey (1916) entendia que o pensamento é o método da aprendizagem inteligente, de um aprendizado que atribui uma recompensa à mente. O pensamento é visto como um método de experiência inteligente que precisa ser despertado pela escola. Portanto, a escola deve saber o que se passa fora dela para mostrar o sentido da aritmética, da leitura, da geografia, de aprender física ou uma língua estrangeira para a vida. Para Dewey (1916), o educador apresenta aos alunos algo para fazer e não para ensinar, porque quando o aluno precisa fazer, exige-se dele o pensamento ou a observação intencional das conexões, e assim a aprendizagem ocorre naturalmente por meio do *learning by doing* (aprender fazendo).

Além das atividades que precisam ser realizadas pelo aluno, o professor deve lançar problemas (perguntas), atribuir tarefas e ampliar as dificuldades. Dewey (1916) sugeriu que vale a pena discriminar as perguntas em diferentes tipos, pois existem aquelas que partem da experiência do aluno e aquelas que o professor faz apenas para transmitir uma instrução que poderia envolver uma experimentação fora da escola ou um problema levantado em sala de aula. As perguntas feitas pelo professor precisam ser bem elaboradas para que sejam capazes de proporcionar às crianças e aos jovens as delícias da produtividade intelectual. Afinal, nenhuma ideia ou pensamento pode ser transmitido de uma pessoa para outra na sua originalidade; a comunicação é muito mais importante para estimular outras pessoas a fazer perguntas por si mesmas.

Dewey (1916) defendeu uma escola equipada com laboratórios, jardins, espaços para dramatizações e jogos para reproduzir as situações da vida real e favorecer a aquisição de conhecimentos por meio de experiências progressistas, assim como Carneiro Leão e António Sérgio defendiam a organização de hortas escolares nas escolas rurais. Podemos considerar as hortas escolares como os laboratórios exemplificados por Carneiro Leão e António Sérgio nas escolas para o ensino agrícola. De acordo com o pragmatismo de Dewey, as práticas e as ideias animam e enriquecem o curso da vida normal sem perder o método e a técnica, pois, entre muitas tintas e telas, todo artista precisa ter seu método e sua técnica para realizar seu trabalho de pintor.

Assim como os órgãos do corpo humano são partes indissociáveis do mundo, as capacidades de ver, ouvir, amar e imaginar estão intrinsecamente ligadas ao mundo e são as formas mais verdadeiras

de expressar a função da experiência na qual há uma interação contínua de energias dissolvidas entre o sujeito e o objeto, ou entre o método e o conhecimento.

Em suma, o método de ensino é o método de uma arte, de ação inteligentemente dirigida por fins. Mas a prática de uma arte requintada está longe de ser uma questão de inspirações improvisadas. É essencial o estudo das operações e dos resultados obtidos no passado que obtiveram êxito. Há sempre uma tradição, ou uma escola de arte definida suficientemente para impressionar iniciantes, e muitas vezes para torná-los cativos. Os métodos dos artistas em todos os ramos dependem de conhecimento profundo dos materiais e ferramentas; o pintor deve conhecer a tela, as cores, os pincéis, e a técnica de manipulação de todo o seu conjunto. A obtenção deste conhecimento requer atenção persistente e concentrada nos objetivos propostos. O artista estuda o progresso de suas próprias tentativas de ver o que sucede e o que falha. A suposição de que não há alternativas entre seguir regras prontas e confiar nos dons nativos, a inspiração do momento e o “trabalho duro” não dirigido, é contradita pelos procedimentos de cada arte⁸². (DEWEY, 1916, p. 177, tradução nossa).

Como forma de expressar a necessidade do método, seja para o aluno ou para a escola, o educador tomou como exemplo a escola de artes para exemplificar o trabalho dos melhores artistas, mostrando que o

⁸² In brief, the method of teaching is the method of an art, of action intelligently directed by ends. But the practice of a fine art is far from being a matter of extemporized inspirations. Study of the operations and results of those in the past who have greatly succeeded is essential. There is always a tradition, or schools of art, definite enough to impress beginners, and often to take them captive. Methods of artists in every branch depend upon thorough acquaintance with materials and tools; the painter must know canvas, pigments, brushes, and the technique of manipulation of all his appliances. Attainment of this knowledge requires persistent and concentrated attention to objective materials. The artist studies the progress of his own attempts to see what succeeds and what fails. The assumption that there are no alternatives between following ready-made rules and trusting to native gifts, the inspiration of the moment and undirected “hard work,” is contradicted by the procedures of every art.

método é imprescindível para os bons resultados. Para Dewey (1916), abrir a mente significa permitir o acesso a qualquer situação que vai lançar uma luz sobre um assunto que precisa ser esclarecido e que ajudará a determinar os caminhos a serem seguidos, pois o crescimento intelectual significa a expansão dos horizontes e a formação de novos propósitos e respostas. Ele acentuou que os dois grandes males que levam à retenção da capacidade intelectual de crescer são a teimosia e os preconceitos, porque limitam a mente para novos estímulos, e uma mente fechada revela uma idade intelectual infantilizada, isto é, não desenvolvida, que não cresce.

Ao definir o ato educativo, Dewey (1916) destacou que somente na educação, e não na vida do agricultor, do marinheiro, do comerciante ou do médico, o conhecimento, antes de tudo, representa um estoque de informações que não está diretamente ligado ao fazer ou executar determinada prática, mas está reservado para determinadas reflexões, normalmente aquelas ligadas à vida do aluno, e tem a ver com os propósitos da educação. O autor avança para a adaptação do currículo nas escolas ao ressaltar aquilo que já constatamos no pensamento de Carneiro Leão e António Sérgio: “O esquema de um currículo deve levar em conta a adaptação dos estudos às necessidades da vida comunitária; é preciso selecionar com a intenção de melhorar a vida que vivemos em comum para que o futuro seja melhor que o passado” (DEWEY, 1916, p. 199).

Em “Democracia e educação”, Dewey enfatizou a melhoria das condições de vida dos estudantes, sejam eles jovens ou crianças, sempre apontando o futuro sem esquecer do passado, de certa forma aproximando-se de Durkheim (1955), para quem o passado é necessário para que os mais velhos transmitam as informações para os mais jovens. Então, o passado precisa ser alvo de reflexões e questionamentos para se tornar uma informação melhor no futuro a partir do exercício do pensamento. O pensamento é um método de reflexão que visa madurar as questões-problema e torná-las um conhecimento melhorado para as pessoas de uma comunidade (DEWEY, 2011).

Quando falamos de comunidade, referimo-nos a um grupo de pessoas que têm vivências comuns, como nas aldeias do Alentejo ou de Trás os Montes em Portugal, e também às colônias de poloneses, como aquela da Linha Silva Jardim, onde *Pan Nawrocki* viveu, e que demonstrou o papel que a igreja — apontada por Carneiro Leão (1939) como uma agência de educação — e a escola cumpriram de acordo com as premissas da Escola Nova ao tentar espiritualizar a vida do homem no campo por meio dos seus espaços e ritos. “Sob a égide da escola e da igreja, a obra das associações locais diversas pôde ser profundamente

educadora” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 334), para promover “o revigoramento da economia brasileira, a construção da nacionalidade pelo fortalecimento da gente do campo e do sertão, pela valorização da terra e pelo acesso da civilização nos confins do Brasil” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 335). A condição das comunidades rurais que carecem de progresso não se limita a esses dois contextos; expande-se para muitos países, seja no México, na Argentina ou no Leste Europeu, fato que ajuda a explicar as fortes influências que sopram ao ritmo da Escola Nova.

Para Popkewitz (2005), John Dewey era uma espécie de *conceptual persona*, ou seja, uma pessoa conceitual preocupada com a modernização do sistema de educação e, por isso, um agente proposital de mudanças num mundo contingente. Era um indivíduo moderno que ajudava a pensar projetos nacionalistas ao referenciar um Estado de alma unificada para criar o cidadão moderno. Os seus ensaios contribuíram para os debates sobre cidadania e modernidade na Austrália, Inglaterra, União Soviética, Espanha, Suécia, Suíça, Sérvia, Bélgica, Portugal, Iugoslávia, Turquia, México, Brasil, Colômbia, China e Japão durante a virada do século até as três primeiras décadas do século XX (POPKEWITZ, 2005). O autor ressaltou que em países industrializados como Suíça e Bélgica, a psicologia da educação de Dewey adquiriu matizes religiosos protestantes, buscando desenvolver nos indivíduos as ideias calvinistas como agentes ativas, enquanto em Portugal, a apropriação das ideias deweynianas se deu por uma nação católica, privilegiando os aspectos sociais em relação aos psicológicos para a ascensão da civilização do homem.

Enquanto Antônio Sérgio propunha uma escola-município orientada pelos princípios da educação cívica e do cooperativismo, Dewey mencionava as benfeitorias das escolas nas comunidades rurais e valia-se do exemplo da jardinagem, que não precisa ser ensinada, nem para preparar futuros jardineiros nem como uma maneira agradável de passar o tempo, mas favorece a aproximação com o campo e contribui para que se conheça

o lugar que a agricultura e a horticultura tiveram na história da humanidade e o lugar que ocupam na organização social atual. Desenvolvidos em um ambiente educacionalmente controlado, são meios para fazer um estudo dos fatos do crescimento, da química do solo, do papel da luz, do ar e da umidade, da vida animal prejudicial e proveitosa, etc. Não há nada na educação elementar da botânica que não pode ser introduzido de forma

vital em relação ao cuidado com o crescimento das sementes. Ao invés do assunto pertencer a um estudo peculiar chamado botânica, ele pertencerá à vida e encontrará, além disso, suas correlações naturais com os fatos do solo, da vida animal e das relações humanas. À medida que os alunos crescem, percebem problemas de interesse que podem ser perseguidos por causa da descoberta, independentemente do interesse direto original na jardinagem - problemas relacionados à germinação e nutrição das plantas, à reprodução de frutas, etc. Uma transição para investigações intelectuais deliberadas⁸³. (DEWEY, 1916, p. 208, tradução nossa).

Aqui o autor sinalizou para o despertar de futuras pesquisas a serem desenvolvidas por investigadores em formação com a realidade do campo, mas essas ideias, aplicadas no Brasil ou em Portugal, pouco avançaram, haja vista que as escolas rurais nunca tiveram como propósito formar uma intelectualidade para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Como vimos pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946, o que se pretendia era a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura para melhorar as condições de vida local — incluídas aqui a higiene e a conservação de alimentos — para tornar o campo um espaço mais agradável de viver e assim promover a fixação do homem à terra, evitando a formação de subúrbios nas cidades, como aqueles encontrados na capital brasileira (Rio de Janeiro) por Carneiro Leão por volta da década de 1940.

⁸³ to knowledge of the place farming and horticulture have had in the history of the race and which they occupy in present social organization. Carried on in an environment educationally controlled, they are means for making a study of the facts of growth, the chemistry of soil, the role of light, air, and moisture, injurious and helpful animal life, etc. There is nothing in the elementary study of botany which cannot be introduced in a vital way in connection with caring for the growth of seeds. Instead of the subject matter belonging to a peculiar study called botany, it will then belong to life, and will find, moreover, its natural correlations with the facts of soil, animal life, and human relations. As students grow mature, they will perceive problems of interest which may be pursued for the sake of discovery, independent of the original direct interest in gardening—problems connected with the germination and nutrition of plants, the reproduction of fruits, etc., thus making a transition to deliberate intellectual investigations.

5.3.2 Os sentimentos na história e na geografia

O conceito de geografia humana, elaborado pelos idealizadores da Escola de Chicago, ajudou Carneiro Leão a conhecer e a refletir acerca da sociedade rural brasileira. Como já destacamos aqui, o conceito, também identificado por ecologia humana, trata de uma espécie de diagnóstico do meio rural que traça seus limites e possibilidades. O conceito possibilitou a Carneiro Leão pensar uma educação rural para a sociedade brasileira, levando em conta aquilo que Dewey apontou em 1916: “A terra como a casa do homem é humanizada e unificada; a terra vista como uma miscelânea de fatos é dispersa e imaginativamente inerte” (DEWEY, 1916, p. 219). Preocupado com a humanização da terra pelas pessoas que nela viviam, Dewey buscou, na geografia e na história, estimular os princípios da humanidade, como o afloramento da imaginação, para tornar a terra um espaço de sentimentos e afetos.

A geografia é um tema que originalmente atrai a imaginação — até mesmo para a imaginação romântica. Ela compartilha a maravilha e glória que atribuem à aventura, viagens e exploração. A variedade de povos e ambientes, seu contraste com cenas familiares, fornece estimulação infinita. (DEWEY, 1916, p. 219, tradução nossa).

O autor recorreu com frequência a elementos da natureza para contextualizar a importância do seu conceito de experiência na construção do conhecimento, ou, como ele mesmo disse, *to enlarge the mind* (ampliar a mente): “A luz do sol, o vento, o fluxo, o comércio, as relações políticas vêm de longe e levam o pensamento longe” (DEWEY, 1916, p. 219). Toda vez que o educador se referiu à natureza, ele tratou da terra, entendendo que ambas se fundem: “Natureza e terra devem ser termos equivalentes, e assim devemos estudar a terra e estudar a natureza” (DEWEY, 1916, p. 220).

O autor buscou recursos na história para tornar mais clara essa questão, reconhecendo que o passado é a chave para a compreensão do presente, inclusive em relação à história do seu país: “Um estudo inteligente da descoberta, das explorações, da colonização da América, do movimento pioneiro para o oeste, da imigração, etc., deveria ser fonte de pesquisa para entender os Estados Unidos como é hoje, o país em que vivemos” (DEWEY, 1916, p. 221). Ele destacou a importância de estudar

a história a partir dos fenômenos do presente, observando os estágios sucessivos de crescimento, isto é, procurar entender o estado de evolução das sociedades por meio de sua história. Para o autor, os estudos históricos precisam começar de alguma situação atual e da emergência dos seus problemas, terem uma função para quem vai pesquisar e serem úteis para a sociedade de alguma forma.

Dewey (1916) defendeu as pesquisas biográficas, especialmente da história intelectual de pesquisadores e cientistas para uma compreensão mais acurada dos instrumentos de experiência no que tange ao avanço dos métodos e resultados do conhecimento — é o que fazemos nesta tese ao analisarmos o pensamento de dois intelectuais da educação. O educador apostou na importância da geografia e da história como recursos escolares para entender, por meio da ampliação do significado de uma experiência pessoal, o sentido evolutivo do conhecimento.

Ademais, Dewey (1916) entendia que a ciência, associada ao desenvolvimento lógico e psicológico, conduz ao aperfeiçoamento do conhecimento até o seu último estágio e, nesse processo, deve ficar atenta ao resultado dos métodos de observação, dos testes e reflexões para tornar-se um conhecimento legítimo. O educador manifestou preocupação com as crenças atuais que precisam eliminar aquilo que significa o atraso e acrescentar precisão e veracidade às coisas que favorecem o progresso da sociedade, sem desconsiderar os sentimentos e as emoções do indivíduo pesquisador.

Para Dewey (1916), partir da experiência do aluno traz a garantia de que ele pelo menos aprenda ou entenda, além de ganhar poder, independentemente de lidar com o problema escolhido, evitando a confusão mental e o desgaste intelectual ao não precisar estudar conteúdos que são apenas simbólicos: “Na verdade, aqueles que se tornam homens de ciência bem-sucedidos são aqueles que, por seu próprio poder, conseguem evitar as armadilhas de uma introdução escolar tradicional” (DEWEY, 1916, p. 228). O autor procurou situar as limitações da escola tradicional para, com base nelas, tratar das questões relativas a um conhecimento pragmático, mais próximo da vida real do aluno. Defensor do progresso social, acreditava que a ciência marca a emancipação da mente humana e torna possível a busca de novas finalidades para a sociedade.

Com o aumento da cultura e do novo domínio da natureza, novos desejos, demandas de novas qualidades de satisfação, se mostram, pois, a inteligência percebe novas possibilidades de

ação. Estas projeções de novas possibilidades vão em busca de novos meios de execução e o progresso ocorre; enquanto a descoberta de objetos ainda não utilizados leva à sugestão de novos fins⁸⁴. (DEWEY, 1916, p. 231, tradução nossa).

As experiências passadas ganharam relevância nos estudos de Dewey porque elas são capazes de orientar as futuras experiências imbuídas de razão. A racionalidade opera dentro da experiência para lhe dar uma qualidade inteligente; assim, o autor entendia que a ciência é a experiência que se torna racional, orientada por uma razão inerente e nunca de fora. Dessa forma, as experiências passadas são purificadas e transformadas em ferramentas para a realização de novas descobertas. Entretanto, quando alguém quer formular o significado de uma experiência, precisa levar em conta a sua experiência pessoal, mas também a dos outros; caso contrário, a sua comunicação não será entendida. Dewey sempre esteve muito preocupado em tratar das diferentes áreas de conhecimento de forma igual e por isso condenava o currículo separado pelas disciplinas, pois, para ele, isso levava ao isolamento dos grupos e das classes sociais.

Com o avanço da industrialização, houve um incremento das investigações científicas e as profissões mais importantes se tornaram dependentes de áreas como matemática aplicada, física e química. O crescimento do comércio, das viagens, das colonizações e migrações favoreceu a ampliação do horizonte intelectual e também propiciou a ampliação do lazer. Segundo Dewey (1916), à medida que o tempo livre aumentou, fatos novos da natureza surgiram para estimular a curiosidade e especulação dos intelectuais, fazendo com que os sentidos, preservados na memória e na imaginação e decorrentes dos hábitos, fossem os pontos de partida para novas formas de pensar e enxergar.

A experiência no seu melhor é representada nos diversos artesanatos — as artes da paz e da guerra. O sapateiro, o tocador de flauta, o soldado, passam pela disciplina da experiência para adquirir habilidade. Isso significa que os órgãos do corpo,

⁸⁴ With increased culture and new mastery of nature, new desires, demands for new qualities of satisfaction, show themselves, for intelligence perceives new possibilities of action. This projection of new possibilities leads to search for new means of execution, and progress takes place; while the discovery of objects not already used leads to suggestion of new ends.

particularmente os sentidos, tiveram contato repetido com as coisas e que o resultado desses contatos foi preservado e consolidado até que a habilidade na previsão e na prática fossem asseguradas⁸⁵. (DEWEY, 1916, p. 271, tradução nossa).

O autor retomou a experiência pessoal, indicando-a como importante componente para adquirir habilidade e sentidos que precisam ser treinados. Contudo, parece que quem melhor consegue preparar para o treinamento é a escola, à qual cabe a função social de treinar, tendo em vista que jovens e crianças passam bom tempo no seu espaço. Treinamos nossas habilidades motoras, mas também nossos sentidos e nossas formas de pensar, de imaginar e, no caso dos artistas, de criar.

Cabe ressaltar que o sentimento do “amor à terra” precisou de tempo e treinamento para ser desenvolvido e mantido por gerações. O gostar do espaço em que se vive não aflorou de uma hora para outra, mas pode ter sido produzido pelas experiências gestadas em uma escola que tratou de situações-problema, como as descritas por Antônio Sérgio (1916) ao falar sobre experiências realizáveis na escola:

Para melhor compreensão das lições teóricas, o professor deve, no decorrer da sua exposição, realizar experiências simples de resultados bem patentes, algumas das quais terá de preparar antecipadamente. Dentre as diversas experiências realizáveis no edifício da escola, as que passamos a descrever versarão sobre: A planta: seus órgãos, propagação e nutrição. O sólo: sua formação e composição. Os factores da produção vegetal: luz, temperatura, água, adubos, correctivos, operações culturais. O vinho, etc.. (SÉRGIO, 1916, p. 71).

Vemos, na citação de Sérgio, que o pedagogo sugeriu a abordagem de diversos temas a partir do que ele chamou de experiências na aula e que não diferem daquelas relacionadas à produção do café no

⁸⁵ Experience at its best is thus represented in the various handicrafts—the arts of peace and war. The cobbler, the flute player, the soldier, have undergone the discipline of experience to acquire the skill they have. This means that the bodily organs, particularly the senses, have had repeated contact with things and that the result of these contacts has been preserved and consolidated still ability in foresight and in practice had been secured.

Brasil, encontradas no manual escolar referenciado. Segundo Dewey (1916), à medida que nos apropriamos dos problemas e passamos a desenvolver medidas de melhoria, estamos involuntariamente nos envolvendo com a realidade e, mais do que isso, habilitando-nos a torná-la melhor por meio dos significados que vamos atribuindo ao local em que vivemos. Dessa forma, a experiência deixa de ser empírica para tornar-se experimental e a razão deixa de ser uma faculdade ideal para ser um recurso que dá finalidade ao conhecimento.

A experiência em si consiste nas relações estabelecidas entre o ser humano e seu ambiente natural e social. Logo, quando pensamos na sociedade rural, estamos nos debatendo com a realidade vista por Carneiro Leão e seus interlocutores e traduzida em mazelas, pobreza e alcoolismo — problemas que atingiam a sociedade da primeira metade do século XX. Por tratar desses episódios, a obra “Democracia e educação” e as ideias nela contidas tiveram grande aceitação no Brasil e em outros países no mesmo período histórico, como apontou Popkewitz (2005).

Para Dewey (1916), a casa do homem é a natureza que também significa a terra. Se o educador estava preocupado em trazer a casa do homem para a escola, a escola passou a tratar diretamente do afloramento dos sentimentos pela casa em que vivemos, a terra. Estudioso da psicologia de Kant, Dewey (1916) fez a defesa das emoções em detrimento da razão sem descartar a segunda. Sua prática pedagógica consiste em tirar a racionalidade da verborreia da escola tradicional para dar vida à Escola Nova.

Pan Stanislaw Nawrocki viveu no Brasil, sempre pensando que poderia retornar à sua terra-mãe com a família, mas não foi essa a vontade dos seus filhos e netos, que, adensando a geração pós-imigratória, ao contrário do patriarca, aventuraram-se pelo país para cultivar novas terras, especialmente nos estados da Bahia e Rondônia, onde alguns de seus bisnetos vivem hoje, como observado por Budakowska (2014).

Segundo Dewey, o homem é um contínuo da natureza, à medida que ele se envolve com ela e segue as orientações do desenvolvimento biológico, não se tornando um estrangeiro fora do processo; isso é “reforçado pelo método experimental da ciência que mostra que o conhecimento se acumula em virtude de uma tentativa de dirigir as energias físicas de acordo com ideias sugeridas ao lidar com objetos naturais em favor de usos sociais” (DEWEY, 1916, p. 293-294). O autor salientou que as pesquisas nos campos da história, da economia, da política e da sociologia demonstraram que as questões sociais são resolvidas com a formulação de hipóteses e constatações de resultados, por meio de uma ação característica das ciências naturais, para a

promoção do bem-estar social. Enfim, o autor buscou, com métodos e resultados das ciências naturais, resolver problemas sociais sem perder de vista a iniciativa pessoal.

Os métodos avançados de lidar com problemas como a insanidade, a intemperança, a pobreza, o saneamento público, o urbanismo, a conservação dos recursos naturais, o uso construtivo das agências governamentais para promover o bem público sem enfraquecer a iniciativa pessoal, ilustram a dependência direta de nossos interesses sociais sobre os métodos e resultados das ciências naturais⁸⁶ (DEWEY, 1916, p. 294, tradução nossa).

Defensor do humanismo, com um senso inteligente de interesses humanos, complementados em seu sentido mais profundo por interesses sociais e morais, Dewey (1916) afirmou que o homem não se orgulha com seu poder imaginativo, mas com o que ele consegue adquirir por ele mesmo para o seu bem-estar. Vale ressaltar que o termo bem-estar, especialmente entre os colonos poloneses e sua descendência, até hoje tem o significado adquirir mais terras para plantar, uma aceção reforçada pelas crenças por eles incorporadas.

Cada indivíduo cresceu, e sempre deve crescer, em um meio social. Suas respostas crescem inteligentes, ou ganham significado, simplesmente porque ele vive e age em um meio de significados e valores aceitos. Através do intercâmbio social, através da participação nas atividades que incorporam crenças, ele gradualmente adquire uma mente própria⁸⁷. (DEWEY, 1916, p. 303, tradução nossa).

⁸⁶ Advanced methods of dealing with such perplexing problems as insanity, intemperance, poverty, public sanitation, city planning, the conservation of natural resources, the constructive use of governmental agencies for furthering the public good without weakening personal initiative, all illustrate the direct dependence of our important social concerns upon the methods and results of natural science.

⁸⁷ As matter of fact every individual has grown up, and always must grow up, in a social medium. His responses grow intelligent, or gain meaning, simply because he lives and acts in a medium of accepted meanings and values. Through social

Nessa passagem o autor atentou para a influência do meio sobre o pensar humano, um meio social que precisa estar imbricado a significados e valores sociais, mas principalmente morais e intencionais. As obras “Educação cívica”, de António Sérgio, e “O Brasil e a educação popular”, de Carneiro Leão, apresentam uma intencionalidade educacional para a constituição de uma nacionalidade intimamente relacionada com as ideias de John Dewey quando colocam ênfase na modernização da educação e condenam o modelo de educação verbalista, retórica e livresca, herdado da Companhia de Jesus e instalado pelos jesuítas no Brasil.

5.3.3 Por uma educação moral

Alguns princípios da educação moral já foram debatidos aqui, especialmente os referentes a Portugal, tratados por António Sérgio. Naquele país, essa disciplina compõe o currículo escolar desde o fim do século XIX e teve importância durante os anos da ditadura de Salazar como forma de promover o patriotismo, como vimos no manual escolar da Editora Figueirinhas, “Moral e educação cívica”. António Sérgio deu outro viés à disciplina por meio da filosofia deweyniana, a ponto de ser um pedagogo reconhecido até hoje pelas suas ideias progressistas para o desenvolvimento de Portugal, como foi ressaltado pelos participantes do Seminário “Educação, Resistência e Ação”, na sessão “Revisitando António Sérgio”, realizada na Universidade do Porto em 2015, quando sua obra “Educação cívica” completou 100 anos. Sérgio pensou a escola como um município, uma *city-school*, nesse ponto aproximando-se das ideias de Dewey:

A escola torna-se uma forma de vida social, uma comunidade em miniatura e uma em estreita interação com outros modos de experiência associada além das paredes da escola. Toda a educação que desenvolve o poder de compartilhar efetivamente na vida social é moral. Formar um caráter que não só faz o ato particular socialmente necessário, mas que se interessa por esse contínuo reajuste que é essencial ao crescimento. O interesse

intercourse, through sharing in the activities embodying beliefs, he gradually acquires a mind of his own.

pela aprendizagem de todos os contatos da vida é o interesse moral essencial⁸⁸. (DEWEY, 1916, p. 367-368, tradução nossa).

Em Dewey percebemos que a educação moral tinha um princípio coletivo de preparar os indivíduos para viver em comunidade, seja em colônias ou escolas-município. O autor partiu de pensamentos, observações e desejos do indivíduo como elementos incipientes que permitem avançar rumo ao “bem viver”. Inicialmente o educador apontou para as questões emocionais das crianças que a escola deve estimular e fazer aflorar e, depois, quando começou a tratar da moralidade, buscou conduzir os desejos individuais para o bem coletivo, ou seja, para bem viver em sociedade, assim como fez António Sérgio com o modelo da *city-school*.

Tratar das emoções dos indivíduos implica fazer reajustes orgânicos capazes de manter o domínio dos hábitos, o que envolve consciência pessoal. Manter o controle da consciência é importante para que os seres humanos estejam cientes de onde vivem; caso contrário, “os homens se vingam, por assim dizer, do ambiente alienígena e hostil cultivando o desprezo por ele, dando-lhe um mau nome” (DEWEY, 1916, p. 355). É natural que as pessoas busquem refúgio dentro dos seus próprios estados mentais, suas próprias imaginações e desejos, desprezando o mundo exterior. Para Dewey, é ariscado ficar no mundo interior, pois “diz-se, com efeito, que o importante moralmente não é o que o homem tem dentro da sua própria consciência, mas aquilo que ele faz, [...] que ele efetivamente produz” (DEWEY, 1916, p. 355).

Dewey se ateu à educação do indivíduo com vistas à evolução das questões coletivas da vida em sociedade, fato que acentua o fortalecimento de seus conceitos na educação de vários países. A sala de aula é um espaço em que o indivíduo deve significar o bem (“*mean well*”), em que suas intenções são boas se ele tiver uma consciência emocional para as boas condutas. Por outro lado, certas exigências são necessárias ao coletivo, como aprender o autocontrole, formar hábitos úteis, saber

⁸⁸ School becomes itself a form of social life, a miniature community and one in close interaction with other modes of associated experience beyond school walls. All education which develops power to share effectively in social life is moral. It forms a character which not only does the particular deed socially necessary but one which is interested in that continuous readjustment which is essential to growth. Interest in learning from all the contacts of life is the essential moral interest.

obedecer. O autor comentou que normalmente as pessoas agem por princípios e interesses. A ação por interesses ocorre de uma forma egoísta, o que significa agir por interesses próprios, enquanto agir por princípio é fazê-lo de acordo com uma lei geral, mas que tem, sobretudo, considerações pessoais. Porém, essas considerações nem sempre são desejáveis e por isso podem acentuar seu mal ao levar em conta as experiências do indivíduo. Por isso os professores precisam estar cientes dessas implicações em suas práticas pedagógicas e conduzir cada indivíduo para o bem do coletivo que futuramente reverterá para o bem da sociedade por meio da civilidade, considerando ainda que, segundo Williams (1979), a civilização configura refinamento e ordem.

No entendimento de Dewey (1916), a escola deve proporcionar ocupações desejáveis, que prendam o aluno por inteiro, mesmo sabendo-se que haverá momentos de desvios e obstáculos temporários. Quando o autor falou da ocupação do aluno, estava querendo dizer que, apesar dos desvios, o aluno precisa se manter focado no seu trabalho. O trabalho como uma função da escola foi destacado por Antônio Sérgio e Carneiro Leão. Ambos estavam preocupados em dar significado ao espaço escolar pelo trabalho, isto é, à medida que vinha a vida para escola, com ela chegavam as questões do trabalho. Eles entendiam que era preciso tratar da ocupação escolar como um trabalho, ponderando que o homem realmente interessado no trabalho seria capaz de suportar o desânimo temporário ou as intempéries no período de plantio e colheita e persistir diante dos obstáculos no campo. Logo, era preciso estimular a educação para o trabalho.

Segundo Dewey (1916), ainda que traços de caráter, como dignidade, honestidade, castidade, amabilidade, estejam relacionados à moral, são características que se mostram necessárias para dar significado a ela, pois estão conectadas a outras atitudes que muitas vezes não conseguimos identificar: “A moral não se refere a nada mais do que o caráter inteiro, e todo o caráter é idêntico ao homem em toda sua composição e manifestações concretas” (DEWEY, 1916, p. 365). Podemos apontar, com mais propriedade, que Dewey trouxe o despertar das emoções e sentimentos para formar um caráter moral no indivíduo. Assim, ter amor pela terra que foi sendo adquirida tornaria o colono polonês no Brasil um homem digno, de caráter.

Da mesma forma que as escolas-município de Sérgio, “a própria escola deve ter uma vida comunitária em tudo o que isso implica” (DEWEY, 1916, p.365). Assim, o educador brasileiro e o educador português tentaram trazer para os seus contextos educacionais aquilo que Dewey definiu como função da escola:

No lugar de uma escola separada da vida como um lugar para aprender lições, temos um grupo social em miniatura em que o estudo e o crescimento são incidentes da experiência compartilhada presente. Playgrounds, lojas, espaços de trabalho, laboratórios não só dirigem as tendências naturais ativas da juventude, mas envolvem intercâmbio, comunicação e cooperação, todos ampliando a percepção de conexões⁸⁹. (DEWEY, 1916, p. 365-366, tradução nossa).

Para Dewey, a escola não poderia se isolar entre muros, tornando-se um mosteiro: “Há um velho ditado que diz que não basta que um homem seja bom, ele deve ser bom para alguma coisa” (DEWEY, 1916, p. 366). E de acordo com os estudos de Carneiro Leão, no Brasil, o aluno da escola rural precisava ser bom para o campo, já que a sociedade rural deveria ser continuidade da vida, e, portanto, a vida que se levava para a escola necessitava tornar-se a florada de sentimentos e afetos para em seguida ser devolvida ao campo.

A coisa para a qual um homem deve ser bom é a capacidade de viver como um membro social em troca do que recebe ao conviver com os outros e contribuir para o seu equilíbrio. O que ele recebe e dá como ser humano, um ser com desejos, emoções e ideias não são posses externas, mas um alargamento e aprofundamento da vida consciente — uma realização mais intensa, disciplinada e expansiva de significados⁹⁰. (DEWEY, 1916, p. 366-367, tradução nossa).

⁸⁹ In place of a school set apart from life as a place for learning lessons, we have a miniature social group in which study and growth are incidents of present shared experience. Playgrounds, shops, workrooms, laboratories not only direct the natural active tendencies of youth, but they involve intercourse, communication, and cooperation - all extending the perception of connections.

⁹⁰ The something for which a man must be good is capacity to live as a social member so that what he gets from living with others balances with what he contributes. What he gets and gives as a human being, a being with desires, emotions, and ideas, is not external possessions, but a widening and deepening of conscious life - a more intense, disciplined, and expanding realization of meanings.

Dewey trouxe, por meio das emoções, novos elementos para a função social da escola. Os sentimentos e desejos, as vontades e ideias começaram a ser levados em consideração na constituição de um indivíduo mais completo a partir das ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas. Enfim, o autor possibilita pensar um novo momento para a história da educação brasileira, conhecido como “história dos sentimentos”, cuja compreensão pode ser hoje aprofundada por meio de estudos sobre as emoções e os afetos, como o do professor Noah Sobe, da Universidade Loyola, de Chicago, intitulado “*Researching emotion and affect in the history of education*” (Pesquisando emoções e afetos na história da educação) publicado em 2012. Tal perspectiva nos possibilitou reforçar as aproximações e os diálogos, entre o pensamento de Dewey e as perspectivas de educação rural em Carneiro Leão e António Sérgio. Seria, portanto o fomento para a expressão, no plano da cultura, de estruturas de sentimento, em função da defesa de princípios aplicáveis à educação em geral, como no meio rural.

5.4 O sopro dos ventos deweynianos

Vimos que, a exemplo de Portugal, que apresentou um modelo pedagógico bastante influenciado por padrões estrangeiros durante a Primeira República (SILVA, 2017), o Brasil, onde demorou o reconhecimento da literatura, da tecnologia e de modelos pedagógicos próprios, nem só a tecnologia foi importada, mas também um paradigma de desenvolvimento para o progresso do país no tocante à educação que envolvia as ideias pedagógicas, a arquitetura, o transporte escolar e o modelo de formação de professores. Inferimos, pelo pensamento de Carneiro Leão e de António Sérgio e pela proposição das suas ideias pedagógicas, que aprendemos muito mais a copiar e reproduzir do que a pensar por nós mesmos. Em Portugal encontramos propostas de educação muito semelhantes com aquelas baseadas na *city-school* e que António Sérgio preferiu traduzir para escola-município, provavelmente para dar ênfase maior às escolas das aldeias. No decorrer da pesquisa, fomos identificando que, no Brasil, o modelo de educação estadunidense não era somente uma inspiração para Carneiro Leão, mas um padrão a ser seguido: “Desde o final do século XVIII, os Estados Unidos são um modelo político para o resto do mundo, embora não seja efetivamente um modelo muito imitado” (HOBBSAWM, 1998, p. 408). Assim, à afirmação do historiador britânico acrescentamos que os Estados Unidos

também foram um modelo de proposta pedagógica para a educação rural de outros países em desenvolvimento, ao qual recorreu Carneiro Leão.

Para Sobe (2009), da mesma forma que o lancasterianismo foi importado pelos Estados Unidos e até foi importante para uma mudança das estratégias de ensino, outros métodos foram exportados, como as ideias de John Dewey para os Bálcãs entre 1920 e 1930, no então recente estado da Iugoslávia. Embora o filósofo estadunidense nunca tenha palestrado na Iugoslávia, seus escritos foram traduzidos e penetraram “no discurso pedagógico iugoslavo de modos fascinantes e imprevistos” (SOBE, 2009, p. 20). E, assim, John Dewey se consolidou como uma figura icônica na literatura pedagógica em que se alicerçam projetos modernizadores de educação. Importa salientar que, se houve um “Dewey iugoslavo” para o contexto dos Bálcãs, também houve um “Dewey luso-brasileiro” para o contexto pedagógico de Portugal e Brasil num mesmo período histórico.

Em meio à importação das ideias deweynianas, no que diz respeito a um modelo educacional, deu-se a importação de um modo de pensar sobre a função social da escola. Destacamos que a importação das ideias de Dewey possibilitou e facilitou um pensar e uma influência maior dos Estados Unidos sobre países como Iugoslávia, Portugal e Brasil, que ainda não tinham uma política de educação consolidada. Também podemos citar o caso de México:

Las ideas de John Dewey tuvieron un papel importante en el diseño de un currículo que combinaba materiales intelectuales con prácticas de agricultura y la enseñanza de oficios, pero éste fue básicamente el resultado de observar a la población e intentar armar una escuela socializante, abierta a la comunidad, que le fuera útil a los campesinos (CERECEDO, 2013, p. 41).

Segundo Cerecedo (2013), no início do século XX o México foi marcado pela educação rural ao apostar na escola para transformar a mentalidade dos indígenas e campesinos, principalmente em relação à ignorância, à superstição, às enfermidades, ao abuso do álcool e à utilização de ferramentas e técnicas agrícolas antiquadas, usadas em séculos passados, que impediavam o progresso do país. Ao resenhar a obra de Thomas Popkewitz (2005), Rodríguez (2008) destacou:

Durante a década de 1920, o Estado revolucionário mexicano embarcou num projeto de modernização

de construção da nação, cujo sistema escolar se baseava nos princípios da educação de Dewey. Liderado por Moisés Sáenz, discípulo autoproclamado de John Dewey e ex-aluno do *Columbia University Teachers College*, o projeto da escola rural mexicana colocou o trabalho no centro do currículo, buscando criar uma tradição educacional sem passado. No Brasil, o pensamento social de Anísio Teixeira produziu um novo homem que foi modelado segundo o imaginário anglo-saxão, um indivíduo racional, industrial e autárquico. Aqui, John Dewey e Henry Ford cruzaram caminhos ambivalentes para imaginar um futuro para o Brasil onde Dewey, desconectado do seu contexto social, poderia representar a promessa de um homem moderno que se dirige individualmente⁹¹. (RODRIGUEZ, 2008, p.75, tradução nossa).

Tendo Popkewitz (2005) como referência, Sobe (2012) argumentou que as ideias de John Dewey não podem ser lidas em outros países sem levar em conta o contexto local se o objetivo for compreender por que elas foram tão bem foram aceitas e reproduzidas. Em pesquisa realizada sobre a inserção do pensamento de John Dewey na Iugoslávia, Sobe verificou que houve um “encantamento espiritual” propiciado pelo período entreguerras: “Essa conexão com os eslavos significava não só que Dewey fora agregado às tradições locais e regionais, mas que o ‘Dewey Iugoslavo’ de fato detinha o potencial de apoiar e manter a fabricação de tradições como uma fonte de encantamento” (SOBE, 2009, p. 25). O autor salientou que, com medo da influência alemã, a receptividade de Dewey foi importante na Iugoslávia porque ajudou a

⁹¹ During the 1920s, the Mexican revolutionary state embarked on a modernizing nation-building project whose school system was based on the Dewey’s principles of education. Led by Moisés Sáenz, a self-professed disciple of John Dewey and a former student at Columbia University Teachers College, the Mexican rural school project placed work at the center of the curriculum, seeking to create an educational tradition with no past.⁸ In Brazil, the social thought of Anísio Teixeira produced a new Man that was modeled after the imagined AngloSaxon, a rational, industrious, and autarkic individual. Here, John Dewey and Henry Ford crossed ambivalent paths to imagine a future for Brazil where Dewey, unmoored from his social context, could stand for the promise of a modern selfdirected individual.

entender o pensamento pedagógico alemão — visto que a maior referência de Dewey foi Immanuel Kant — e a integrar um discurso de nação de um Estado de alma unificada (“*Slavic soul*”).

Dewey encantou muitos educadores, como pudemos constatar nesta tese, pois parece que suas ideias foram bastante apropriadas à realidade de cada país. No entanto, todo esse sucesso não poderia ser somente atribuído ao filósofo John Dewey, mas às ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel e Adolphe Ferrière, que ajudaram a constituir a Escola Nova e estavam proliferando e contagiando educadores de diversas partes do mundo ocidental e oriental.

Nadeja Krúpskaia, mulher culta que dominava 3 idiomas, manifestou interesse pela “Escola Nova”. Ela estudou a influência desta na Inglaterra, França e Alemanha. Incorporada pelas ideias marxistas, entendia que o papel da educação se transforma em método científico fundado pela produção coletiva no trabalho e na autodeterminação conjunta. (NAWROSKI, 2010, p. 49).

Ressaltamos que a pedagogia socialista também conheceu as ideias da Escola Nova para pensar no coletivo da educação, dando força e longo alcance aos ventos deweynianos. Assim como em países do Leste Europeu, Portugal e Brasil, as ideias estadunidenses da Escola Nova prescreveram um modelo de educação escolar. Educadores progressistas se identificavam com suas propostas e buscavam disseminar pelos seus países a energia dos ventos deweynianos. Segundo Rodriguez (2008), algumas nações abraçaram a modernidade norte-americana com o mesmo entusiasmo de Anísio Teixeira no Brasil, enquanto outros a importaram por meio de ideias interpretadas de forma ambivalente, não necessariamente para o progresso da nação, como é o caso da Turquia, onde as ideias de Dewey foram apropriadas por algumas organizações não ligadas ao Estado: “A pedagogia Deweyniana foi crucial na criação dos Institutos Hakki Tonguç’s Village, um dos três grandes projetos educacionais da Turquia moderna”⁹² (RODRIGUEZ, 2008, p. 74, tradução nossa), segundo os quais os indivíduos deveriam aprender a estabelecer relações entre si sem depender do Estado.

⁹² Deweyan pedagogy was crucial in the creation of the Hakki Tonguç’s Village Institutes, one of the three great educational projects of modern Turkey.

5.5 Os ventos aflorando sentimentos

Em muitos momentos desta tese, a arte surgiu como elemento importante da cultura de povo e também da ação criativa da educação. Antônio Sérgio (1952), simpatizante de “O banquete” de Platão e de toda obra que remetesse à beleza estética, designava a arte como elemento fundante da educação e apresentou, como exemplos de criação e inspiração, Sócrates, Platão, Sófocles, Racine, Molière, Goethe, Hegel, Newton, Balzac, Darwin, Antero de Quental e Nietzsche. Tratava-os como homens que foram capazes de criar beleza com análise, provocando um sentimento de autocrítica, cultura e elaboração intelectual. Mas ele também valorizou a arte de Portugal, formada pela história humilde do povo português, de pastores, operários e lavradores — uma história que não poderia ser vista somente com olhos coloridos de um grande artista, mas sim com as lentes e “a alma de um verdadeiro apóstolo, [com] o sentir pensado de um reformado” (SÉRGIO, 1932, p. 122), para poder fazer a leitura e a reflexão da obra tocado pelos sentimentos daquele contexto.

Carneiro Leão, ao falar sobre a arte e a estética do campo, destacou que “em regra, é rica de manifestações espontâneas, é o folclore feito de cânticos para endear a raça, a energia do homem, a beleza da terra e a frescura da água” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 108). Enquanto Sérgio focalizava as telas da realidade social do seu país, Carneiro Leão ressaltava os cânticos folclóricos para endearamento da sua terra. Nas palavras de Carneiro Leão e Sérgio, parece que a beleza da natureza e de tudo aquilo que for sensibilizado por ela será sempre a maior expressão da arte e estética a ser enfatizada pelas atividades pedagógicas da escola.

No Brasil, as ideias reformistas de Anísio Teixeira, assim como as de Carneiro Leão, estavam contaminadas pelos ventos progressistas. De acordo com Sass e Minhota, eles contribuíram

com o esforço de uma parcela significativa de intelectuais brasileiros que propugnaram a modernização do país — diga-se, a inserção do Brasil entre as sociedades industrializadas —, fundamentada no conhecimento científico e na educação, e, de outro, marcadas pela crença no caráter formador do trabalho (ensino profissional), nos princípios da Escola Nova (psicologia experimental e métodos ativos) e pelo nacionalismo, propugnaram por um desenvolvimento social e econômico realizável

dentro da ordem (positivismo e evolucionismo) — em resumo, tais proposições contribuíram decididamente para a redução da razão à esfera instrumental. (SASS; MINHOTA, 2012, p. 200).

Vale complementar que também se fazia necessário modernizar o pensamento do indivíduo brasileiro para o engrandecimento da pátria, por meio da educação e da fundamentação do conhecimento científico, da mesma forma que se propunha em Portugal, isto é, uma “educação para a pátria”. António Sérgio constatou que a preocupação da maioria dos jovens portugueses se resumia em ir às aulas e ser aprovado nos exames para ter distinção na sociedade ou para concorrer a um cargo público. Poucos planejavam preparar-se para a vida adulta — nem o educador acreditava que a escola fosse fazer isso. Esse modelo de instituição escolar que se manteve até o final da monarquia não agradava a Sérgio.

Segundo o pedagogo português, a escola secundária foi fundada nos tempos dos humanistas, que tinham como apanágio a erudição livresca para a formação de um bom letrado, incapaz de intervir nos problemas sociais. Sérgio (1915) percebeu que esse modelo de escola deu continuidade a uma educação do século anterior e por isso lançou uma proposta inovadora para aquele momento, considerando que era preciso que “o aluno forme o seu carácter; aprenda a viver bem, numa sociedade democrática; seja um bom cidadão, no presente e no futuro” (GONÇALVES, 2003, p. 124).

No Brasil, Carneiro Leão (1917, p. 63) apostou numa “educação *technica* e profissional do povo já no início do século XX. [...] A educação profissional americana é evidentemente a mais completa de que se tem notícia”. Nesse período de transição do entusiasmo pela educação para o otimismo pedagógico, Nagle (1974) evidenciou a predominância dos valores da sociedade agrário-comercial que mantinha um ensino secundário para sustentar o bacharelismo e o empreguismo. Algumas reformas foram ocorrendo, como as da Era Vargas, quando, desde 1937, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, propagou o lema de uma “educação para a pátria” que visava basicamente

alargar a mente dos jovens, dar-lhes descortino e curiosidade, afeiçoá-los à disciplina e ao método, para os futuros labores das técnicas e das ciências; cumprir-lhe ainda formar e fortalecer o caráter dos alunos, dotá-los da precisa e viva noção dos deveres morais do ser humano, mostrar-lhes, pelos meios mais ativos de ensinar, a virtude humana

como base de toda vida útil e feliz; cumpre-lhe também dar à juventude o sentimento da pátria, a compreensão da pátria como terra dos antepassados, a compreensão da pátria como um patrimônio construído e transmitido pelos antepassados, como um patrimônio telúrico definido e concreto, e um patrimônio humano e espiritual, cheio de criações e forças, cheio de sagradas tradições; cumpre-lhe enfim infundir na juventude, além da compreensão e do sentimento da pátria, a decisão, a vontade e a energia de guardar ileso, à custa de qualquer sacrifício, esse patrimônio dos antepassados e de continuamente enriquecê-lo e ilustrá-lo. (HORTA, 2010, p. 133).

O enaltecimento do passado para a transmissão dos deveres morais aos jovens em prol de uma pátria unida é feliz foi difundido por Capanema durante a Era Vargas como forma de dar continuidade ao enriquecimento do patrimônio herdado dos antepassados. Identificamos que o afloramento dos sentimentos ocorria à medida que propostas de modernização da educação se propagavam. Mas também existia, como podemos ver na citação de Horta, um afloramento de sentimentos pela ciência, de modo a fazer o conhecimento progredir por meio da curiosidade despertada nos jovens, da mesma maneira que ocorria em Portugal. Igualmente havia interesse pela técnica que resultou, no Brasil, em 1946, no Decreto-lei nº 9.613, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, direcionado à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura, contemplando as modalidades de formação, continuação e aperfeiçoamento.

Constatamos, a partir das fontes pesquisadas, do pensamento de alguns intelectuais brasileiros e do lema de Gustavo Capanema, que o período histórico submetido a esta pesquisa fez parte do estágio dominante da estrutura de sentimento de “amor à terra”, reforçada pelo ruralismo pedagógico em suas várias expressões, no qual o afloramento dos sentimentos veio à tona, notadamente influenciado pelos intelectuais que foram afetados pelas correntes dos ventos deweynianos.

Por outro lado, temos as vivências dos trabalhadores que aprenderam a amar a terra, como *Pan Nawrocki*, presentes nas celebrações do Dia do Colono e Motorista, idealizadas pela escola e pela igreja e que podem ser classificadas pelo que Thompson (1998) chamou de “costumes em comum”. Thompson (1998) destacou que os costumes são como as diretrizes da vida humana: tornam-se mais perfeitos quando

adquiridos nos primeiros anos de vida pela educação, vindo a se constituir mais tarde numa “cultura híbrida”, como indicamos para a geração pós-migratória no Brasil.

Os “costumes em comum” das famílias dos colonos poloneses foram usados como exemplos de um sentimento maior propagado, especialmente no Brasil, pelo culto à natureza, e como Dewey (1916) reforçou, natureza é terra. Esse sentimento também ajudou a caracterizar uma identidade brasileira pelas cores da natureza, como as que aparecem na bandeira nacional, ou por outros traços culturais que identificam a nossa nacionalidade, como o samba, o futebol e a floresta amazônica. Estudo realizado na Universidade de Varsóvia pelo Instituto Ibérico e Ibero-Americano (*Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich*) trata o Brasil (*wielkości brayzlijskiej*) como uma potência que vem se desenvolvendo, caracterizada pelo “vasto território, localização geográfica favorável, beleza das paisagens, dos recursos naturais, a ausência de catástrofes naturais, as características positivas do caráter nacional (*Brazylijczyków*) e sua rica herança cultural resultante de uma mistura de raças⁹³” (GAWRYCKI, 2013, p. 11, tradução nossa).

Dada a exuberância vista no Brasil pelos pesquisadores ibero-americanos da Universidade de Varsóvia e da Universidade Jaguelônica de Cracóvia, desenvolvemos esta tese, tendo como ponto de partida os imigrantes camponeses que deixaram a Polônia. Usando como referência aspectos gerais da educação rural e da educação dos colonos que se instalaram nessa terra prometida, buscamos identificar a função social da escola por meio das alegrias e tristezas expressadas nos panoramas culturais em terras brasileiras e que constituem uma estrutura de sentimento.

Para Sobe (2012), é válido apropriar-se do conceito de Williams para examinar o plano de emoções, tanto na sala de aula quanto em outros espaços das instituições escolares e fora dela, para verificar como os sentimentos de afeição são construídos e se relacionam:

Como o que acontece nas instituições de ensino em torno da construção de sentimentos de afeição nacional e pertença, deve ser entendido em conexão com cerimônias públicas, desfiles,

⁹³ rozległe terytorium, korzystne położenie geograficzne, piękno krajobrazu, bogactwa naturalne, brak klęsk żywiołowych, pozytywne cechy charakteru narodowego Brayzlijczyków i ich bogate dziedzictwo kulturowe wynikające z mieszaneki ras.

monumentos, rádio e televisão e outros locais públicos onde projetos de educação emocional são atualizados. Uma história das estruturas emocionais também permitiu a alguns estudiosos mostrar como instituições educacionais podem estar envolvidas em vários projetos de construção de fidelidade — onde afeições cosmopolitas transnacionais e lealdades podem existir confortavelmente com projetos nacionais e étnicos⁹⁴. (SOBE, 2012, p. 3, tradução nossa).

A história dos afetos é uma aposta desse autor, tendo em conta que é uma tendência teórica e epistemológica das últimas duas décadas do século XX. Os afetos e as emoções evocados ao longo de pesquisas foram anunciados por Nosella e Buffa (2009) ao realizarem um estudo sobre o campo de pesquisa das instituições escolares no Brasil e identificarem que o aspecto emocional-afetivo desvenda o nível de afetividade e carinho pela escola gerado pelo conhecimento da história de uma instituição na qual se vivenciaram experiências de formação escolar. É uma tendência que desafia as oposições convencionais entre emoção e razão e que se atém à noção de afetar, e procura desmistificar as relações complexas do lugar da emoção, do afeto, dos sentimentos e sentimentalismos dentro da teorização política e nos modos de constituição da educação escolar.

Sobe (2012) acentuou que o estudo das emoções permite identificar as funções da educação na experiência humana — tanto que também pode ser empregado na relação aluno-professor — e traz como referência os estudos de Sara Ahmed, que desenvolveu uma teoria inovadora da política cultural da emoção, vista como aquela que entrelaça emoções, linguagens e corpos, atendendo às interconexões de gênero, raça, classe, sexualidade e nação por meio das histórias do colonialismo, do racismo, da reconciliação e reparação, além de outros debates em torno de asilo e migração. O autor aposta nessa perspectiva como uma nova

⁹⁴ How what happens in educational institutions around the construction of feelings of national affection and belonging must be understood in connection with public ceremonies, parades, monuments, radio and television and other public venues where emotional education projects were actualised. A history of emotions framework also allowed some scholars to show how educational institutions might be involved in multiple allegiance-building projects – where transnational cosmopolitan affections and loyalties might comfortably exist alongside national and ethnic projects.

tendência de pesquisa para a história da educação nas próximas décadas, capaz de entender novas relações e correlações de razão e emoção sem cair na efemeridade da separação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da tese do “amor à terra” começou a ser realizada a partir das primeiras disciplinas do curso de doutorado. Naquele momento não sabíamos muito bem onde iríamos chegar. À medida que o trabalho começou a ser discutido, pensado e reelaborado, novas referências e fontes documentais começavam a surgir. Cada passo foi realizado com bastante acuidade, especialmente no que se refere às teorias e às evidências de uma pesquisa. Assim, passamos um período de quatro anos nos especializando nas leituras de temas que poderiam adensar as hipóteses levantadas. Foram tempos de angústias e que reverberam nas palavras de Dewey, como um período influenciado pela razão e emoção na construção de uma tese sem perder de vista os sentimentos.

Antônio Carneiro Leão e Antônio Sérgio se aproximaram quando defenderam uma renovação pedagógica por meio de uma educação para toda a população, ligada ao civismo e ao trabalho, incluindo as comunidades do meio rural para o fortalecimento de uma unidade nacional. Começaram a escrever na mesma época, por volta de 1909-1910, em torno do tema educação e política. Demonstravam preocupação com a educação popular, a extinção do analfabetismo e a necessidade da discussão de um novo sistema educacional que contribuísse com a educação para o trabalho. Segundo Nagle (1974), no Brasil, especificamente, esse período foi marcado pela educação popular que visava sobretudo “alfabetizar para votar”, haja vista que até então o “analfabeto” era desprovido do direito ao voto. Desta forma, constatamos que Carneiro Leão ao tratar da Educação Popular em uma de suas primeiras obras, pouco ou nada avançou em relação às constatações de Nagle, quando defendeu tão somente uma educação elementar de acordo com os interesses econômicos do campo. O “amor à terra” precisava ser estimulado, incentivado e aflorado pela escola juntamente com outras instituições parceiras como a igreja a fim de que os camponeses desenvolvessem um sentimento de afeto e carinho pelo lugar em que vivem. Assim, os sentimentos de afeição pela terra foram necessários para o desenvolvimento econômico e o fortalecimento de uma nacionalidade brasileira.

Carneiro Leão ocupou o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 1922 a 1926, durante o governo de Arthur Bernardes. Antônio Sérgio foi ministro da Instrução Pública no período compreendido entre 18 de dezembro de 1923 e 28 de fevereiro de 1924, no governo de Álvaro de Castro. Foram dirigentes da educação num período quase contemporâneo, com preocupações semelhantes, que

envolviam compromissos com a educação para as novas gerações, o investimento na formação dos professores e a manutenção de uma direção científica para a produção do conhecimento. Ambos foram influenciados pelo positivismo francês e pelos ventos da Escola Nova, estes focados na introdução de métodos ativos, na configuração de um caráter científico ao ensino e na modernização das atividades escolares.

Cabe destacar que, no período de elaboração da tese, as principais fontes documentais escolhidas para a pesquisa completaram seu centenário: “Educação cívica” de António Sérgio completou 100 anos em 2015; “Educação e democracia” de John Dewey, completou 100 anos em 2016; “O Brasil e a educação popular” comemora os 100 anos em 2017. Os três autores, que influenciaram com suas ideias o processo de modernização da educação, escreveram suas principais obras há cem anos. Contudo, seus pensamentos não morrem e na medida em que completam seu centenário, suas publicações são reavivadas, o que nos permitiu também chegar mais rapidamente até elas.

Ao analisar as concepções político-pedagógicas sobre a educação rural explicitadas por Carneiro Leão e António Sérgio, identificamos um compromisso dos autores com uma “educação popular”, por meio de uma “educação cívica”. Notadamente, a obra “Educação cívica”, publicada por António Sérgio em Portugal, traz elementos de interação com a obra “O Brasil e a educação popular”, quando Antônio Carneiro Leão fez a defesa da educação pública, concretizada por uma escola universal e gratuita sob a supervisão do Estado que buscava sobretudo, alfabetizar o povo e “amar a terra”. Os autores apresentaram um projeto de escola rural necessário ao processo de modernização iniciado com o fim das monarquias, tanto no Brasil como em Portugal. Em Portugal, o período marcado pela Primeira República (1910-1926) identificou na escola primária o lugar privilegiado para a formação do cidadão, dentro de uma revolução cultural e da laicização do Estado (PINTASSILGO, 1998), sofrendo arrefecimento após a ditadura militar e o Estado Novo, este vigente pelo resto da vida de António Sérgio. No Brasil, Carneiro Leão não sofreu tais perseguições de cunho político-governamental, tendo um campo mais aberto para divulgar seus estudos e suas intenções, inclusive fora do Brasil, como fez na Sorbonne e em outros países como Argentina e Estados Unidos.

Preocupado com a assimilação de uma identidade nacional, Carneiro Leão se dedicou, nas publicações escolhidas para esta pesquisa, à consolidação de uma escola rural “universal” para o brasileiro, tentando contemplar todas as regiões e todos os “povos” brasileiros. Buscamos elucidar como isso ocorreu com os imigrantes poloneses que aqui

chegavam para adensar a massa de trabalhadores da terra. Tentamos mostrar que a Escola Nova no Brasil, por meio do pensamento de Carneiro Leão, somado às perspectivas sobre a educação rural em Portugal, conforme António Sérgio, permitiram aflorar os sentimentos de vitória para um patriotismo nacional expressos pelo “amor à terra” no Brasil, ou “amor à pátria” em Portugal. Assim, concluímos que o Brasil tem uma vocação agrícola mais profícua que Portugal, por conta da sua amplitude territorial, tanto que descendentes de imigrantes poloneses até hoje migram pelo país em busca de terras para plantar. O “amor à terra” foi um sentimento patriótico, instituído pelos princípios positivistas e nutrido, de certo modo, por algumas “ideias dewenianas”, mas permaneceu simbólico, porque não aparece junto à “ordem e o progresso” como lema da bandeira nacional.

Nessa direção, dialogamos com o conceito de estruturas de sentimento, hipótese cultural explicativa criada por Raymond Williams (1979), como um conceito que alude aos sentimentos de amor à terra entre a colonização polonesa no Brasil como um sentimento de nacionalização identificado no pensamento de Carneiro Leão. Neto de um trabalhador agrícola, para Williams (2013, p. 164), “a estrutura de sentimento é a equivalência sem fim que deve ocorrer no processo da consciência, entre o articulado e o vivido”. Ao caracterizar os estágios da estrutura de sentimento de “amor à terra”, procuramos identificar três momentos que os imigrantes poloneses e seus descendentes viveram no Brasil e que se articulam entre si pela relação que mantêm com a terra até hoje. Se os imigrantes trouxeram, na sua cultura, resíduos de “amor à terra” herdados da vida camponesa no Leste Europeu, esse sentimento se propagou nos anos de discursos de um ruralismo vigoroso, em que o Brasil precisava constituir uma nacionalidade para o progresso econômico, e por fim emergiu numa geração de pós-imigrantes que tem vontade de visitar a Polônia, movida, como apontou o estudo de Budakowka (2014), por um turismo sentimental. Para Williams, o sentimento residual “por definição, foi efetivamente formado no passado, mas ainda está ativo no processo cultural” (1979, p. 125). Williams (2003) defendeu que a estrutura de sentimento é uma forma de ver determinada época por pensamentos e valores que precisam ser apreendidos no passado pelo sentimento da condição de vida em um tempo e lugar específicos que se combinam numa forma de pensar e de viver.

Em relação ao acesso universal à escola, ele ocorreu de diferentes formas. Se no México, em meados dos anos de 1930, existiam projetos de universidades rurais (CERECEDO, 2013), no Brasil eram as escolas elementares que estavam se expandindo pelos sertões e áreas internas do

país, e em Portugal houve a institucionalização das escolas primárias. Diferentes propostas de expansão do acesso universal à educação foram lançadas para responder às demandas da modernização, que visavam sobretudo civilizar o povo para votar e manter a ordem. A “educação popular” surgiu como uma escola para o povo e precisava ter sua estrutura e seu funcionamento voltados para as necessidades e interesses do homem rural, que representou, até a década de 1960, a maioria da população do Brasil, de Portugal e também do México. A necessidade de educar o povo soberano, um povo eleitor, possuidor de direitos e deveres, a formação de mão de obra qualificada, a disseminação de códigos da modernidade, a construção da nacionalidade e a promoção do desenvolvimento e do progresso eram questões alvissareiras nas obras utilizadas como fontes.

Estudar a modernização da sociedade brasileira por meio da expansão das escolas urbanas fica mais fácil por conta da sua larga expansão, quando se pode acompanhar visivelmente o contexto de modernização da cidade com, por exemplo, a modernização arquitetônica das escolas. Entretanto, quando optamos pelas escolas rurais, torna-se um trabalho mais árduo, como podemos identificar em trabalhos, como de Musial e Galvão (2012), Hidalgo (2012), Camargo (2010), Damasceno e Bezerra (2004) e Fiori (2002). Notadamente, a aposta em Antônio Carneiro Leão foi certa quando escolhemos investigar o seu pensamento pedagógico relacionado à defesa e à expansão da educação no meio rural no Brasil para a consolidação de uma cultura nacional que visava sobretudo o crescimento econômico. Ainda existem poucos estudos investigativos que fazem uma leitura de Carneiro Leão como um educador que também pensou na escola para a modernização da sociedade rural. Comumente ele está associado às reformas que realizou em prol da educação de modo geral, em parceria com Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Para elucidar o pensamento e a operacionalidade das ideias de Carneiro Leão, buscamos identificar, na imigração de colonos poloneses no Brasil, o sentido da escola que traziam junto das suas bagagens culturais, e como trataram dessa questão quando chegaram nas terras abaixo dos trópicos, “onde o sol nasce do outro lado”. Desvelar a função social da escola rural no Brasil requer garimpos sobre terra árdua. Contudo, ao identificarmos os interlocutores de Carneiro Leão, conseguimos, por meio de uma “picada” metodológica, argumentar sobre o seu pensamento, que partiu do sertão brasileiro e chegou à Sorbonne, passando por vários países da América Latina e pelos Estados Unidos, atravessando oceanos, viajando por Portugal e culminando na universidade francesa, onde o educador apresentou suas ideias por meio

de conferências, publicadas na obra também selecionada para esta investigação, “Panorama sociológico do Brasil” (1958).

Quando Carneiro Leão levou seu pensamento sobre o sertão brasileiro à Sorbonne, estava sobretudo apresentando a efetivação da Escola Nova na sociedade rural brasileira. O educador inicialmente fez um detalhado levantamento do meio rural brasileiro e buscou em algumas teorias da Escola Nova a resolução dos problemas sociais e econômicos, de forma semelhante à adotada por Hermann Lietz ao criar as “escolas novas no campo” e a “universidade popular no campo” na Alemanha, que permitiram a consolidação de um modelo de Escola Nova para o povo, fora da urbe, em contato com a natureza, como Spencer e Rousseau previam (LOURENÇO FILHO, 1961). Ao compreendermos que a sociedade rural brasileira está caracterizada pela natureza e por formações sociais e tradições a ela intimamente relacionadas e que, para Dewey (1916), natureza também é terra, podemos afirmar que o sertão brasileiro constituía uma realidade, longe da cidade, para receber alguns pressupostos analíticos da Escola Nova e favorecer uma “pedagogia escolanovista” com o seu teor pedagógico em parte explicitado no “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, em 1932 (VIDAL, 2003).

Levando em conta o desfavorecimento da colonização polonesa no Brasil, quando comparada com a colonização alemã ou italiana, ressaltamos o ineditismo desta pesquisa, que se pautou em fontes primárias e secundárias (BUFFA, 2005), localizadas no Brasil, Portugal e Polônia. Mesmo a cidade de Kutno estando sob o domínio dos prussianos até 1918, *Pan Stanislaw Nawroski* foi registrado como russo quando chegou no Brasil; no entanto, nunca se aceitou com essa nacionalidade. Alguns livros de poesia e outros de cantos religiosos com anotações nos permitiram chegar até Kutno e localizar familiares de Aleksander Nawrocki, que participou da I Guerra Mundial contra os russos e, pelos relatos familiares, supõe-se que seja irmão de Stanislaw.

Em Portugal, as obras de António Sérgio estão disponibilizadas na casa em que morou em Lisboa. Parte da sua biblioteca pessoal ficou armazenada por um tempo na cidade do Porto e, hoje, toda ela está condensada na casa que era frequentada pelos jovens estudantes de ciências da Universidade de Lisboa, no início da década de 1950, conhecido como “anos duros” do governo de Salazar que, num discurso em 28 de maio de 1953, proferiu sobre a vocação do povo português: “para cada braço uma enxada, para cada família o seu lar, para cada boca o seu pão” (PORTUGAL, 1960). No Brasil, onde iniciamos a pesquisa, o garimpo pelas fontes foi mais ardiloso, visto que até hoje não existe um acervo que reúne as obras de Antônio Carneiro Leão. Assim, foi preciso

fazer concessões com acervos particulares e também localizar e adquirir as obras pelo mercado *on-line*.

Para Dewey (1916), as comunidades humanas sempre tiveram uma ligação com a terra e dela foi extraída a subsistência, mas também a formação e a realização humana, até alcançarem as cidades, um lugar distinto de civilização. Para Carneiro Leão (1939, 1954), na cidade as pessoas tinham maior habilidade de atravessar a rua ou de se portar ao tomar um café, mas essa civilidade precisava também alcançar o homem rural. O indivíduo do meio rural deveria compreender que a sua casa rodeada de um belo jardim e uma horta verde se tornaria um espaço mais agradável de viver, além de produtivo. Apesar de o país ter uma vocação agrícola, como mencionamos por meio de Carneiro Leão (1939, 1954, 1958), para Salandim e Garnica (2010) e Del Piori e Venancio (2006), poucos estudos contemplavam a vida do homem rural e menos ainda sua educação, tornando-se um tema marginal aos estudos investigativos. Mais recentemente, entretanto, têm surgido várias pesquisas sobre a educação no meio rural, algumas sob a perspectiva histórica, como na modalidade denominada hodiernamente de educação do campo, e outras como as realizadas por Bezerra Neto (2016), Paludo, Souza e Beltrame (2015) e Arroyo (2007; 1982). Porém, isso não anula a importância de considerar o meio rural como um campo de pesquisa nas ciências da educação. Se a cidade por si só pode ofertar a possibilidade da civilização pelas formas de modernização, quais são as possibilidades e expectativas do campo? Acompanhar a cidade ou criar sua forma própria de civilidade? Ao estudar a “Psicologia do povo brasileiro”, Fernando de Azevedo levantou algumas hipóteses quanto à formação cultural do brasileiro que passou pela escola elementar: “O brasileiro é altruísta, sentimental e generoso, capaz de paixões impulsivas, [...] amando mais a vida do que a ordem, pacífico, hospitaleiro, mas desconfiado. [...] De uma sensibilidade aguda, [...] que o predispõem mais às letras e às artes do que às ciências” (AZEVEDO, 1944, p. 119).

Educadores como Antônio Sérgio e Antônio Carneiro Leão defenderam sua posição e aquilo que pensaram para o campo e a cidade. Para os autores investigados, rural e urbano eram meios sociais distintos e, portanto, mereciam projetos de educação diferenciados que, de acordo com Dewey (1916), precisavam partir dos seus contextos para atender a sua realidade social. Carneiro Leão (1939, 1954) fez a defesa de uma escola situada no campo em contato com sua realidade, especialmente com tudo aquilo que envolve a natureza, da mesma forma que os educadores da Escola Nova planeavam nas obras que foram referências de Carneiro Leão e Antônio Sérgio. As orientações da pedagogia da

Escola Nova aparecem nos manuais escolares e livros didáticos, como na lição “Nossa fazenda de café” e “Rumo ao campo” apresentados nesta pesquisa, e também na obra “Introdução ao estudo da Escola Nova” publicada no Brasil pela primeira vez em 1930 por Lourenço Filho.

Enquanto a cidade foi vista como lugar da civilização, mas também lugar do barulho, da mundanidade e de ambições diversas, Antônio Carneiro adentrou a sociedade rural, buscando encontrar aquilo que Williams (1990) constatou em relação a outros momentos da história, quando o campo estava associado a uma forma natural de vida, onde reinava a paz, a inocência e as virtudes simples. Se a cidade era o centro das realizações do saber, da comunicação e das luzes, Carneiro Leão e António Sérgio buscavam estratégias de levar a luz e o saber ao campo por meio de um projeto de educação rural, a fim de descaracterizar esse espaço como lugar de atraso e ignorância.

Assim como António Sérgio (1913, 1915, 1916) pensou o campo e a cidade como possibilidade de progresso para Portugal que precisava se reconstituir após a fim da monarquia, pautado no desenvolvimento da agricultura e da indústria, Carneiro Leão apostou no progresso do país por meio de uma educação rural. Essa constatação pode ser melhor compreendida quando buscamos identificar a economia, a história e a geografia de cada país. Para Cunhal (1968), Portugal estava situado na periferia da Europa, junto com alguns de seus vizinhos, e vinha ocupando os últimos lugares no desenvolvimento social e econômico. E o Brasil, segundo Sérgio (1928), estava do outro lado do Atlântico e, por um bom tempo, suas terras foram fomento de riqueza para toda a Europa. Mas, a “mina” já estava perdida, portanto, se apontava, no início do século XX, para a implantação de um regime republicano português.

Quanto ao período após a Proclamação da República, Carneiro Leão argumentava em torno da aposta na colonização e produção das terras, acreditando que a escola rural e a formação de professores poderiam fixar o povo à terra para o desenvolvimento de uma nação fortalecida, que cultua sua bandeira e ama sua terra. Sob a mesma perspectiva, Cerecedo (2013) identificou no México, por volta de 1932, disciplinas como “Organização Rural” e “Economia Doméstica” introduzidas para a promoção do desenvolvimento econômico e rural do país. Em conformidade com Lourenço Filho (1961, p. 27), “a escola centrada na comunidade era o novo lema a ser aprofundado”, exigindo dos professores maior compreensão e interdependência entre grupos e indivíduos. Assim, reconhecemos a eficiência da “ecologia humana” ao propor práticas pedagógicas que tangenciavam a vida humana com o meio natural.

Concluímos com este trabalho que a constatação sobre o progresso das cidades foi fundamental para impulsionar Carneiro Leão a propor uma modernização da educação no meio rural, focando as características sociais e culturais do homem do campo. Para ele, pensar na melhoria do país era oportunizar, sobretudo, o desenvolvimento econômico da sociedade rural, desenvolvimento um sentimento de “amor à terra”. Nesta perspectiva, encontrou também nas concepções de John Dewey inspiração para um modelo e um propósito de educação, capazes de tratar da mentalidade dos camponeses, em que se priorizasse tomar suas experiências de vida como conteúdo escolar, a fim de despertar interesses e vontades por viver no meio rural. Pois o Brasil tendo uma natureza essencialmente agrícola, a população poderia nutrir uma estrutura de sentimento de “pertença”, fixando-se no campo. No meio rural, também as orientações da escola e da igreja católica podiam atuar como propulsoras do desenvolvimento no país pelo afloramento dos sentimentos de “amor à terra”.

Constatamos que o pensamento pedagógico de Carneiro Leão foi elaborado conforme o conhecimento da realidade social que construiu em suas incursões pelos chamados sertões brasileiros. Fixar a população no interior; construir escolas com arquitetura semelhante às escolas estadunidenses que ofertavam moradia ao professor; criar escolas normais rurais com formação em psicologia e sociologia experimental rural – tudo isso seriam formas de manter povoadas as áreas distantes do litoral. Entretanto, o sentimento de “amor à terra” se formava à medida que trabalhadores rurais tomavam posse de uma gleba de terra para plantar e assim criavam relações culturais de produção, como aquelas identificadas por Antônio Candido na obra “Os parceiros do Rio Bonito: estudos sobre o caipira paulista e a transformação de seus meios de vida” (2010).

Carneiro Leão levou para Sorbonne uma visão do Brasil, com base na leitura que realizou do sertão brasileiro por meio de um olhar orientado pelos princípios da Escola Nova, especificamente pela ecologia humana. O educador traçou um diagnóstico nacional, quando constatou que o país “é, por natureza, um dos países mais prodigiosamente ricos do mundo” (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 47). Se esta riqueza é patrimônio do Brasil, “não pode ficar oculta, inexplorada, se a humanidade precisa dela, se ella é necessária para facilitar a vida, satisfazer as exigências do consumo universal. (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 47). Apresentou na universidade francesa um país de natureza exuberante, como aquele que estudos recentes realizados nas universidades polonesas reforçam: o Brasil como vasto território de belas paisagens (GAWRYCKI, 2013). Atraído pela propaganda deste tipo, *Pan Nawrocki*, a exemplo de outros

imigrantes, veio parar no Brasil, porque suas mãos já tinham sido calejadas pelo campesinato no Leste Europeu, e ansiava pela propriedade da terra. E seus netos, até hoje, como uma geração de pós-imigrantes, buscam por terras para plantar nas regiões Centro-Oeste e Nordeste. Caracterizar o gostar do lugar em que se vive como forma de fixação do homem no campo se alinha com o propósito levantado para esta tese, focando o “amor à terra”. Concluímos que temos elementos de uma cultura penetrada por uma estrutura de sentimento aflorada pelos influxos do ruralismo pedagógico e por instituições como a escola e a igreja católica. E intentamos mostrar isso também por aspectos da história de vida do colono polonês imigrante *Pan Stanislaw Nawrocki*, no contexto de formações sociais e experiências compartilhadas.

Quanto aos objetivos desta tese, vamos ao encontro de resultados que ora resumimos. Na sua construção, perscrutamos pela construção histórica de estruturas de sentimento que denominamos “amor à terra”, por meio da produção de culturas emergentes, dominantes e residuais, explicitadas pelo pensamento de Carneiro Leão e de António Sérgio quanto à educação rural. Foi possível estabelecer relações entre o ruralismo expresso no pensamento de Carneiro Leão e António Sérgio e perspectivas teóricas da Escola Nova, notadamente em relação a concepções de Dewey presentes na obra “Democracia e Educação”, que valorizam experiências, produtividade intelectual, capacidade de resolver problemas e o aflorar de sentimentos – tudo isso relacionado à melhoria da vida comunitária.

Outrossim, identificamos também a formação da estrutura de sentimento “amor à terra” como uma hipótese cultural explicativa, tal como Williams (1979) preconizou, alicerçada pelo processo de instituição da escola no meio rural brasileiro e, particularmente, no cenário da imigração polonesa. Em suma, tais constatações nos possibilitam defender, ao longo da história, o processo de elaboração de uma estrutura de sentimento denominada de “amor à terra”, nutrida pelo ruralismo pedagógico, pela experiência social e tradição presentes na formação cultural do meio rural que é proporcionada por instituições como a escola e a igreja, que se manifestaram em culturas, ora emergentes, ora dominantes ou residuais, como estágios que se movimentam e oscilam em diferentes espaços geográficos.

Carneiro Leão (1917; 1939; 1953; 1958) salientava que o Brasil tem uma vocação essencialmente agrícola. Após constatarmos que há uma forte tendência ao cultivo e produção baseada na terra, que até hoje se explicita em culturas residuais ou emergentes - como aquelas compartilhadas por movimentos sociais como o Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem-Terra e os defensores de uma nova perspectiva político pedagógica de formação dos sujeitos do meio rural denominada Educação do Campo -, apontamos a necessidade de mais pesquisas que levem em consideração a educação rural como perspectiva de entendimento da História da Educação Brasileira, pois pesquisas com esse enfoque compõem uma parcela ainda pequena na academia e nos órgãos de financiamento. Em outras palavras, muito ainda há que se conhecer sobre a educação no meio rural brasileiro, considerando a diversidade de cenários históricos e geográficos. Assim, ressaltamos que as escolas rurais e iniciativas congêneres precisam ser tratadas como objetos de investigação para compreendermos ainda mais a história e identidade brasileiras. E ousamos reafirmar que a função da escola no meio rural pode ser abordada em futuras investigações, particularmente por aquelas apontadas por esta pesquisa, vinculadas à “História dos Afetos”.

REFERÊNCIAS

AHMED, Sara. *The cultural politics of emotion*. New York: Routledge, 2004.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. Os objetivos da escola primária rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 1, n. 1, p. 29-35, jul. 1944.

ANDRADE, Tales. *Saudade*. 57. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

ANDRADE, Tales. *Campo e cidade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

ANDRADE, Manuel Correia de. As tentativas de organização das massas rurais – As Ligas Camponesas e a sindicalização dos trabalhadores do campo. In: *A terra e o homem no Nordeste*. São Paulo: Brasiliense, 1963.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de docentes para atuação nas escolas do campo: lições aprendidas com as escolas normais rurais. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya; PEIXER, Zilma. *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 123-143.

ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 19, p. 119-136, jan./abr. 2009.

ARAÚJO, Helena Costa. *Pioneiras na educação: a professoras primárias na viragem do século (1870-1933)*. Porto: Afrontamento, 2000.

ARROYO, Miguel. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 9, p.1-6, set.1982.

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedex*, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE PORTUGAL. Mouzinho da Silveira. Disponível em:

<<https://www.parlamento.pt/VisitaParlamento/Paginas/BiogMouzinhoaSilveira>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

AUGUSTO, José Antônio. Política americana de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 2, n. 6, p. 339-350, dez. 1944.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. *História do ensino primário em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BANK DANYCH LOKALNYCH. Disponível em:
<<https://bdل.stat.gov.pl/BDL/start>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

BARREIRA, Luís Carlos. Antônio Figueirinhas, um empresário da educação no alvorecer da República Portuguesa. *Anais... XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, jul. 2011.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O que é a história da educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 3, n. 1, p.43-59, 2016.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CARDOSO, Terezinha Maria; NAWROSKI, Alcione. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MUNARIM, Antônio et al. *Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011. p.101-121.

BEZERRA NETO, Luiz. Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz. *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia: Navegando, 2016.

BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL DO PORTO (org.). *Alexandre Herculano: ciclo de conferências comemorativas do I centenário da sua*

morte. Porto. 1877-1977. Porto: Biblioteca Pública Municipal do Porto, 1979.

BINSZTOK, Jacob; CAETANO, Rodrigo da Costa. Geografia e ideologia: Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda. *GEOgraphia*, v. 11, n. 6, p. 39-54, 2004.

BIOGRAPHY. *Horace Mann*: educator, U.S. representative (1796–1859). Disponível em: <<http://www.biography.com/people/horace-mann-939752>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. São Paulo: Editora UNB - Imprensa Oficial, 1998.

BOMENY, Helena. *O Brasil de JK*: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. *Decreto nº 1.606*, de 29 de dezembro de 1906. Cria o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, 1906.

BRASIL. *Decreto nº 55.795*, de 24 de fevereiro de 1965. Institui em todo o território nacional a Festa Anual das árvores. Brasília, 1965.

BRASIL. *Decreto nº 7.352*, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, 2010.

BRASIL. *Decreto nº 8.319*, de 20 de outubro de 1910. Cria o ensino agrônomico e aprova o respectivo regulamento. Rio de Janeiro, 1910.

BRASIL. *Decreto-lei nº 406*, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Rio de Janeiro, 1938.

BRASIL. *Decreto-lei nº 9.613*, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. *Lei nº 581*, de 4 de setembro de 1850. Sellada na Chancellaria do Império, 1850a.

BRASIL. *Lei nº 601*, de 19 de setembro de 1850. Sellada na Chancellaria do Império, 1850b.

BRASPOL - Representação Central da Comunidade Brasileiro-Polonesa no Brasil. Disponível em: <<http://www.braspol.org.br/>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BROADCASTING SERVICE. *Only a teacher*: Horace Mann (1796-1859). Disponível em: <<http://www.pbs.org/onlyateacher/horace.html>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

BUARQUE, Chico; GUERRA, Ruy [1973]. *Fado tropica* Disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br/letras/fadotrop_72.htm>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BUDAKOWSKA, Elizbieta. *Etnicidade polonesa no Brasil à luz de pesquisas sociológicas*. Varsóvia: Biblioteka Iberyjska, 2014.

BUFFA, Ester. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 105-135.

CALKINS, Norman Allison [1861]. *Primeiras lições de coisas*: manual de ensinamento elementar para uso dos paes e professores. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Povoar o hinterland: o ensino rural como fronteira entre estatística e educação na trajetória de Teixeira de Freitas. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 10, n. 23, p. 97-132, maio/ago. 2010.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidade*. México: Grijalbo, 1989.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 11ª edição. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2010.

CARDOSO, Fernando Henrique. Livros que inventaram o Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, n. 37, p. 21-35, nov. 1993.

CARDOSO, Fernando Henrique. Tensões sociais no campo e reforma agrária. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, número especial sobre a reforma agrária. Belo Horizonte: Editora Universidade de Minas Gérias, 1961.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. Instituição de um Departamento Internacional de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 5, p. 207-209, ago. 1945.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1926.

CARR, Edward. *Que é história?* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Maria João; BRÁS, José Viegas; GONÇALVES, Maria Neves. Pela organização da escola e do ensino: o self-government de António Sérgio. *História da Educação*, v. 19, n. 46, p. 131-144, maio/ago. 2015.

CASTRO, Ferreira de. *Emigrantes*. Lisboa: Renascença, 1928.

CERECEDO; Alicia Civera. *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales em México (1921-1945)*. 2. ed. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C, Gobierno del Estado de México, 2013.

CEVASCO, Maria. Elisa. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Imigração italiana e estratégias de inserção sociocultural: a Escola do Circolo Italiani Uniti de Campinas. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino et al *Memórias da educação: Campinas (1850 a 1960)*. Campinas: Unicamp, 1999. p. 245-274.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Urbanidade e disciplinarização e o imigrante italiano nas relações sociais: o Método Facile. *Educar em Revista*, v. 17, p. 177-196, 2001.

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945)*: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/IBGE>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. 23. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHAL, Álvaro. *A questão agrária em Portugal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

CYR, Frank. A educação rural nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 4, n. 10, p. 5-42, abr. 1945.

DALLABRIDA, Norberto (org.) *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

DAMASCENO, Maria Nobre; BEZERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2011.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. *Moral principles in education*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 1999.

DIAS, Antônio Gonçalves. *Poemas de Gonçalves Dias*. São Paulo: Cultrix, 1968.

DORFMUND, Luiza. *Meu Diário*. v. 2. Curitiba: Editora FTD, 1964.

DUARTE, Adriano. Breve comentário sobre momentos de utopia em Raymond Williams e Fredric Jameson. In: FLORES, Maria Bernadete Ramos; PETERLE, Patrícia (org.). *História e arte: utopia, utopias*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 319-324.

DUARTE, Adriano. Lei e costume: o essencial de E. P. Thompson. In: DUARTE, Adriano Luiz; MULLER, Ricardo Gaspar (org.). *E. P. Thompson: paixão e política*. Chapecó: Argos, 2012. p. 327-354.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. “Tio Sam”. Disponível em: <<https://global.britannica.com/topic/Uncle-Sam>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Ethnicity and nationalism: anthropological perspectives*. 2. ed. London: Pluto Press, 2002.

EUFRASIO, Mário Antônio. Resenha de El campesino polaco em Europa y em América, por W. I. Thomas e F. Znaniecki. *Cadernos CERU*, v. 19, n. 2, p. 237-240, 2009.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da USP, 1994.

FELGUEIRAS, Margarida. O ensino de história em Portugal durante a ditadura: determinantes epistemológicos e condicionamento político no trabalho docente. *História da Educação*, v. 4, n. 7, p.91-105, abr. 2000.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERRIÈRE, Adolfo. Transformemos a escola: apêlo aos pais e às autoridades. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira, 1928.

FIGUEIRINHAS, António. Moral e educação cívica: 2ª, 3ª e 4ª classes do ensino primário elementar. 15. ed. Porto/Portugal: Editora Educação Nacional, 1916.

FILHO, Daniel (dir.). *Tempos de paz*. [filme]. Roteiro: Bosco Brasil, Produção: Globo Filmes, 2009, 80min.

FIORAVANTI, Carlos. Ora pois, uma língua bem brasileira. *Revista Pesquisa Fapesp*, ed. 230, p. 17-23, abr. 2015. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/04/08/ora-pois-uma-lingua-bem-brasileira/>>. Acesso em: 22 setembro 2016.

FIORI, Neide Almeida. Clube Agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v.20, Nº Especial, p. 231-260, jul./dez.2002. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10286>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

FONSECA, Henrique de Oliveira. *Em defesa da ruralização do ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930*.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

FRANKLIN, Ruben Maciel. Projetos educacionais para um Brasil-Nação: uma reflexão sobre a educação brasileira no processo de transição Império – Primeira República (1850-1930). *Revista de História e Historiografia da Educação*, v. 1, n. 1, p. 86-101, 2017.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal*. 47. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

GASPI, Suelen de Gaspi; LOPES, Janete Leige. Desenvolvimento sustentável e revolução verde: uma aplicação empírica dos recursos naturais para o crescimento econômico das mesorregiões do Paraná. *Anais... XI Encontro Regional de Economia Anpec-Sul*. Universidade Federal do Paraná, 2008, p. 1-16. Disponível em: <http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/XI_ANPEC-Sul/artigos_pdf/a4/ANPEC-Sul-A4-08-desenvolvimento_sustenta.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org.) *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados/Uberlândia: Edufu, 2002. p. 3-24.

GATTI JÚNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Questão*, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007.

GAWRYCKI, Marcin Florian. *Brazylia Jako Mocarstwo Wschodzące* (Brasil, como emerge o poder). Warsyawa: Biblioteka Iberyjska, 2013.

GIMONET, Jean Claude. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes/Paris: AIMFR, 2007.

GOMES, Dias. *Os espetáculos musicais*. Coleção Dias Gomes, v. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

GOMES, Dias; GULLAR, Ferreira. *Dr. Getúlio, sua vida e sua glória*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GONÇALVES, Irlen, Antônio. Escrevendo por sobre a terra: as fazendas-modelo em Minas Gerais (1906-1915). *História da Educação*, v. 19, n. 46, p. 201-222, maio/ago. 2015.

GONÇALVES, José Augusto. *Educação cívica segundo Antônio Sérgio: sua actualidade*. Lisboa: Instituto Antônio Sérgio do Sector Cooperativo, 2003.

GRAHAM, Robert Bontine Cunninghame. *A Brazilian mystic: being the life and miracles of Antonio Conselheiro*. New York: Dood, Mead and Company, 1920.

GREENWALT, Kyle. John Dewey in Mexico: nation-building, schooling, and the state. *Intermerican Journal of Philosophy*, v. 3, n. 2, december 2012.

HAMELINE, Daniel; NÓVOA, Antónia. Autobiografia inédita de António Sérgio. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 29, p. 141-177, fev. 1990.

HERBART, Johann Fredrich. *Pedagogia geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HESPANHA, Pedro. *Com os pés na terra: práticas fundiárias da população rural portuguesa*. Porto: Afrontamento. 1994.

HIDALGO, Ângela Maria. Projetos educativos para as populações do campo nos anos de 1950 e ProJovem Campo – Saberes da Terra: desenvolvimentismo e proposições dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 2, p. 239-266, maio/ago. 2012.

HISTÓRIA DE PORTUGAL. Apresenta informações gerais sobre a Dinastia Portuguesa. Disponível em: <http://www.hirondino.com/historia-de-portugal/dinastia/>. Acessado em: 15 de junho de 2017.

HOBBSAWM, Eric. *Bandidos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

HORTA, José Silvério Baia. *Gustavo Capanema*. Recife: Massangana, 2010.

HOWLEY, Aimee; HOWLEY, Craig B. *Rural scholl busing*. Charleston, WV: Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, AEL, 2001.

INE. Instituto Nacional de Estatística. *V Recenseamento Geral da População de Portugal*, Lisboa, 1911. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt_1911. Acessado em 16 de março de 2017.

IANNI, Octavio. A constituição do proletariado agrícola no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, número especial sobre a reforma agrária. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerias, 1961.

IANNI, Octavio. Do polonês ao polaco. In: IANNI, Octavio. *Raças e classes sociais no Brasil*, p. 117-146. São Paulo: Civilização Brasileira 1966. p. 117-146.

IANNI, Octavio. *Pensamento social no Brasil*. Bauru: Edusc, 2004.

IAROCHINSKI, Ulisses. *Porque polaco!* Universidade Jaguielônica: Instituto de História; Cracóvia, Polônia, 2003.

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Disponível em <www.ibama.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [2010]. *População nos censos demográficos, segundo as grandes regiões, as unidades da federação e a situação do domicílio - 1960/2010* Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

INFORMACJA TURYSTYCZNA. Gmina miejska. *Miasto Kutno*: Punkt Informacji Turystycznej przy Miejskiej i Powiatowej Bibliotece Publicznej. Disponível em: <<http://powiatkutno.eu/dokumenty/turystyka/gmina%20miejska%20KU TNO.pdf>>. Acesso em: 22 novembro 2015.

JOHNSON, Phil Brian. *Rui Barbosa e a reforma educacional*: “as lições de coisas”. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

JORNAL DE JOINVILLE. *A entrada de estrangeiros no Brasil*. Anno: 8. n. 116. Joinville: Santa Catarina, 22 de maio de 1926.

JORNAL DE JOINVILLE. *Escola Eficiente*. Anno: 02, n. 18. Joinville: Santa Catarina, 1 de janeiro de 1920.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Piracicaba: Unimep, 1996.

KEINER, Edwin. Peace and war as topics in scholarly journals of history of education: a comparative investigation. *Vedi il fascicolo*. Lo Tsunami delle guerre: guerra, educazione e scuola. V. 2, n. 1, p. 249-258, 2015. Disponível em: <<http://annali.unife.it/index.php/SEPS/issue/view/219>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

KONOPNICKA; Marja. *Poezie dla dzieci do lat siedmiu*. Wydawnictwo M. Artca w Warszawie, 1922. Disponível em: <<http://pl.wikisource.org/wiki/>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

KONOPNICKA; Marja. *Poezie dla dzieci*. Warszawa: Nakladem Michala Arcta, 1911.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas dos imigrantes alemães no Brasil. In: TIEMANN, Joachim et al. *Martius-Staden-Jahrbuch*. São Paulo: Martius-Staden, 2005. p. 91-106.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). *Poiésis*, v. 3, n. 5, p. 71-84, jan./jun. 2010.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Entre o conformismo e a redenção: o caso da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. In: WERLE, Flávia. *Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. São Leopoldo: Oiko/ Brasília: Liber Livro, 2010. p. 53-73.

LA BARCA, Pedro Calderón. *La vida es sueño*. Edición de Ciriaco Morón. Madrid: Cátedra, 2011.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LEMINSKI, Paulo. *Meu coração de polaco voltou/Powróciło moje polskie serce*. Kilanowski, Piotr (org.). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

LEX, Ary. *Biologia educacional*. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, (Biblioteca Pedagógica Brasileira, Serie 3. Atualidades Pedagógicas; v.45). 1958.

LIMA, José Francisco de Araújo. *A Amazônia a terra e o homem: com uma introdução à antropogeografia*. São Paulo: Tipografia Nacional. 1945.

LOBATO, José Bento Monteiro. Jeca Tatu. In: *Obras completas de Monteiro Lobato*. v 8. São Paulo: Brasiliense, 1951.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

MALCZEWSKI, Zdzislaw SChr. *A imprensa da comunidade polônica brasileira*. Disponível em: <http://www.polonicus.com.br/site/biblioteca_interna.php?cod=29>. Acesso em: 14 jul. 2015.

MALIKOSKI, Adriano; KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1875-1939). *História da Educação*, v. 21, n. 51, p. 317-331, 2017.

MANACORDA, Mário Aligheiro. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONDES FILHO, Alexandre. *Trabalhadores do Brasil!* Palestras do Ministro Marcondes Filho na Hora do Brasil, em 1942. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1943.

MARTINS, José de Souza. *O sujeito oculto: ordem e transgressão na reforma agrária*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia; GARNICA; Antonio Vicente Marafioti. Profissão, escola e campo: um estudo sobre o ensino técnico agrícola. *Cadernos de História da Educação*, v.9, n.1, p. 163-185, jan./jun. 2010.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MATOS, Álvaro Costa de. *Pela Grei*. Lisboa, 18 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/FichasHistoricas/PelaGrei.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

- MAZUREK, Jerzy (org.). *Os poloneses sob o Cruzeiro do Sul*. Varsóvia: Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia/Museu da História do Movimento Popular Polonês em Varsóvia, 2009.
- MAZUREK, Jerzy. Presença polonesa no Brasil. In: MAZUREK, Jerzy (red./org.). *Os poloneses sob o Cruzeiro do Sul*. Varsóvia: Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia/Museu da História do Movimento Popular Polonês em Varsóvia, 2009. p. 11-64.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). *Tempo*, v. 15, n. 29, p. 139-165, 2010.
- MENEZES, Djacir. *O outro Nordeste*. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenuva, 1970.
- MENNUCCI, Sud. *O que fiz e pretendia fazer: defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932*. São Paulo: Editora Piratininga, 1932.
- MERCADO, Pablo; TEJADA, Luis. Hacia um perfil profesional del docente para el médio rural: una aproximacion al perfil teórico. *Curriculum - Revista especializada para América Latina y el Caribe*, v. 3, n. 6, p. 99-118, 1978.
- MESQUISTA, Helena Angélica de. O conflito na Fazenda Santa Elina/O massacre de Corumbiara: a farsa do processo judicial e do júri popular. *Pegada Eletrônica*, v. 4, n. 2, p. 33-52, 2003.
- MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. A formação do professor para as escolas rurais e as políticas de educação do homem do campo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. São Leopoldo: Oikos/Brasília: Liber Livro, 2010. p. 74-90.
- MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação de professores*. Ijuí: Unijuí, 2007. p.19-51.

MONARCHA, Carlos. Introdução ao estudo da Escola Nova. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.170-176, 2000.

MOTA, Carlos Alberto de Magalhães Gomes. *Antônio Sérgio: pedagogo e político*. Lisboa: Cadernos do Caos, 2000.
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. O Massacre de Eldorado dos Carajás-Pará/Brasil. *Caderno de Formação nº 32*, mar. 1999.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”: um estudo sobre os materiais, os métodos e os conteúdos da escola rural em Minas Gerais (1892-1899). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 2 p. 77-106, maio/ago. 2012.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo; EPU/Edusp, 1974.

NAWROSKI Alcione. *Aproximações entre a escola nova e a pedagogia da alternância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

NEIVA, Artur. Prefácio. In: CARNEIRO LEÃO, Antônio. *A Sociedade Rural: seus problemas e sua educação*. Rio de Janeiro: Noite, 1939. p. 5-14.

NISKIER, Arnaldo. *O educador Carneiro Leão*. Discurso de posse no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, em 31 de outubro de 2001. p. 14-19. Disponível em:
<<http://www.academia.org.br/abl/media/prosa7a.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2015.

NOSELLA, Paolo. *Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Edufes, 2012.

NOSELLA, Paolo. Prefácio. In: MANACORDA, Mário Aligheiro (org.) *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 1-3.

NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. *Navegando na história da educação brasileira* [2008]. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 18 jul. 2015.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009.

NÓVOA, António. A educação cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa). In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui, (org.). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Porto: Prodefinições, 2004. p. 1-7.

NÓVOA, António. O projecto de Reforma Camoesas (1923): uma referência histórica no pensamento do Prof. João Evangelista Loureiro. *Revista da Universidade de Aveiro*, v. 7, n. 12, p. 13-21, 1986.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Sinais da modernidade na era Vargas: vida literária, cinema e rádio. In: DELAGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge (org.). *O tempo do nacional-estatismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 325-348.

OLIVEIRA, Márcio de. Origens do Brasil meridional: dimensões da imigração polonesa ao Paraná, 1871-1914. *Estudos Históricos*, v. 22, n. 43, p. 218-237, 2009.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Pensando a história da educação com Raymond Williams. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 1, p. 257-276, jan./mar. 2014.

PALUDO, Conceição; SOUZA, Maria. Antônia; BELTRAME, Sônia Branco. Escolas do campo na Região Sul do Brasil: primeiras aproximações a partir do IDEB. *Educação em Perspectiva*, v. 6, p. 290-316, 2015.

PARK, Robert Ezra. Human ecology. *The American Journal of Sociology*, v. 42, p. 1-15, jul. 1936.

PEIXOTO, Afrânio. *Aspectos da cultura norte americana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Crise da educação brasileira: problema da educação rural (São Paulo, década de 1930). *Revista História da Educação*, v. 15 n. 35, p. 74-99, set./dez. 2011.

PIERSON Donald. *Negroes in Brazil: a study of race contact at Bahia*. Chicago: University of Chicago, 1942.

PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

PINTASSILGO, Joaquim. *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa*. Lisboa: Colibri. 1998.

PITA, Sebastião da Rocha. História da América Portuguesa. In: WERNECK, Eugenio. *Antologia brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939.

POLISH CHRISTMAS TRADICIONS. *Christmas Wafer – Oplatek*. Disponível em: <http://www.pwaa.org/polish_christmas_traditions>. Acesso em: 02 fev. 2016.

POMBO, Manuel Beirão dos Reis; CORDOVIL, João Luís. *As cartas de problemática de António Sérgio*. Lisboa: CFCUL, 2006.

POPKEWITZ, Thomas. *Inventing the modern self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Palgrave/Macmillan, 2005.

PORTUGAL. Instituto Nacional de Estatística. *V Recenseamento Geral da População de Portugal*. Lisboa, 1911. Disponível em: <https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt_1911>. Acesso em: 16 mar. 2017.

PORTUGAL, Junta da Acção Social; *O trabalho e as corporações no pensamento de Salazar*. Lisboa: Biblioteca Social e Corporativa. Publicação n. 11, coleção II, série A, 1960.

POWIAT KUTNOWSKI. Disponível em:
<<http://powiatkutno.eu/dokumenty>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil no Estado Novo. *Estudos, Sociedade e Agricultura*, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

QUEIROZ, João Batista Pereira. *Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RÁDIO CAMERA; A história do rádio jornalismo no país, do Repórter Esso até os dias atuais (10'14"). *Reportagem Especial*. Brasília, 23 de março de 2009. Programa de Rádio.

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 4, n. 10, abr. 1945.

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.3, n. 8, fev. 1945.

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Editorial. Brasília: Inep, 1946.

RBPE – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Editorial. v. 9, n. 25, p. 227-228, nov./dez. 1946.

ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969.

RODRIGUEZ, Victor J. Resenha: POPKEWITZ, Thomas. Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education. *Education and Culture*, v. 1, n. 24, p. 73-78, 2008.

ROMERO, Silvio Vasconcelos da Silveira Ramos. *O allemanismo no sul do Brasil: seus perigos e meios de os conjurar*. Rio de Janeiro: Typographia Heitor Ribeiro, 1906.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão Veredas*. 4. ed. São Paulo: José Olympio, 1965.

SALGADO, Sebastião. *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A instituição da escola primária e o pensamento de Carneiro Leão: qual ruralismo? *Intersaberes*, v. 11, n. 22, p. 64-76, 2016.

SANTOS, Ademir Valdir dos. *Zeitgeist* ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 2, p.325-340, jun. 2015.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Alemanha perdida? Escolarização de crianças em colônias de imigrantes alemães no sul do Brasil. *Perspectiva*, v. 31, p. 841-874, 2013.

SANTOS, Ademir Valdir dos. As escolas alemãs em Santa Catarina e sua transformação para teuto-brasileiras: uma análise histórica. *Acta Scientiarum. Education*, v. 36, p. 233-242, 2014.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 538-561, maio/ago. 2012.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Quando eu era criança... Memórias da infância e da escola no cenário da imigração alemã. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de ARAÚJO, Vânia Carvalho de (org.) *História da educação e da assistência à infância no Brasil*. Vitória: Edufes, 2011. p. 97-124.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 24, p. 83-112, set/dez. 2010.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A instituição escolar como ambiente de relações étnicas: o caso das “escolas alemãs” no sul do Brasil. *Eccos*, v.11, n. 2, p. 467-486, jul./dez. 2009.

SANTOS, Fernando H. T dos. *A vida do pensamento e o pensamento da vida: Sud Mennucci e a formação de professores rurais*. 2015. 247f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SARAMAGO, José. Prefácio. In: SALGADO, Sebastião. *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 10-11.

SARLO, Beatriz. *Paisagens imaginárias*. São Paulo: Edusp, 2005.

SASS, Odair; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Ensino secundário e psicologia na década de 1930: a perspectiva de Antônio Carneiro Leão. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 1, p. 193-219, jan/abr. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: NOSELLA, Paolo. *Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: Edufes, 2012. p. 23-33.

SCHELBAUER, Analete Regina. *Lições de coisas*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_licoes_das_coisas>. Acesso em: 29 out. 2016.

SÉRGIO, António. *A sketch of the history of Portugal*. Lisboa: Seara Nova, 1928.

SÉRGIO, António. *Cartas de problemática*. Dirigidas a um grupo de jovens amigos, alunas e alunos da Faculdade de Ciências. Carta n. 1, Lisboa: Imprensa Libâneo da Silva, 1 de outubro de 1952.

SÉRGIO, António. *Confissões de um cooperativista*. Lisboa: Inquérito, 1948.

SÉRGIO, António. *Considerações histórico-pedagógicas: antepostos a um manual de instrução agrícola na escola primária*. Porto. Renascença Portuguesa, 1967.

SÉRGIO, António. *Pátio das comédias, das palestras e das pregações*. Lisboa: Editora Gráfica Portuguesa, 1958.

SÉRGIO, António. *Pela Grei*: revista para o ressurgimento nacional, pela formação e intervenção de uma opinião pública consciente. Suplemento n. 1, Lisboa, 1918. Disponível em:

<<http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/FichasHistoricas/PelaGrei.pdf>>.
Acesso em: 22 set. 2016.

SÉRGIO, Antônio. Prefácio. In: COSTA, Fernando Ferreira da. *O movimento cooperativo britânico*. Porto: Ed. Autor, 1956. p. 4-9.

SÉRGIO, António. Sobre a reforma do legislativo. *Seara Nova*, n. 292, mar. 1932.

SÉRGIO, António. *Sobre educação primária e infantil*. Lisboa: Inquérito, 1939.

SÉRGIO, António. *Tentativa de interpretação da história de Portugal*. Lisboa: Tempo, 1962.

SÉRGIO, Luíza. *O método Montessori*. Porto. Renascença Portuguesa, 1917.

SEYFERT, Giralda. *Pensamento social no Brasil*: notas de aula.
BAHIA, Joana. MENASCHE, Renata. ZANINI, Maria Catarina (org.).
Porto Alegre: Letra&Vida, 2015.

SEYFERTH, Giralda. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, Boris (org.). *Fazer a América*. São Paulo, Edusp, 1999.

SIEWIERSKI, Henryk; *História da literatura polonesa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

SILVA, Carlos Manique da. A Primeira República portuguesa recria o Ministério da Instrução Pública: um esforço de aproximação aos sistemas escolares europeus. *Revista de História e Historiografia da Educação*, v. 1, n. 1, p. 05-25, 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel, Henrique; *Dicionário de conceitos históricos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. *As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância* Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Paulo Sérgio da. *Chico ciência e sua obra*: Constituição de 1937 reflete as ideias da época e o pensamento político de um homem só: o jurista que a criou para Getúlio Vargas. Disponível em: <<https://maniadehistoria.wordpress.com/chico-ciencia-e-sua-obra/>>. Acesso em: 14 out. 2016.

SINGER, Paul. Agricultura e desenvolvimento econômico. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, número especial sobre a reforma agrária Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerias, 1961.

SOBE, Noah. Entrelaçamentos e troca cultural na história da educação: mobilizando John Dewey no período entre guerras. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 21, p. 12-37, 2009.

SOBE, Noah. Researching emotion and affect in the history of education. *History of Education*, v. 41, n. 5, p. 689-695, 2012.

THOMAS William Isaac; ZNANIECKI Florian. *El campesino polaco en Europa y América*. Edición a cargo de Juan Zarco. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Boletín Oficial del Estado, 2004.

THOMAS William Isaac; ZNANIECKI Florian. *The Polish peasant in Europe and America*: monograph of an immigrant group. Boston: Richard G. Badger, 1918.

THOMPSON, Edward Palmer. A história vista de baixo. In: THOMPSON, Edward Palmer. *As peculiaridades dos ingleses, e outros artigos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 185-201.

THOMPSON, Edward Palmer. The making of the English working class. New York: Vintage Books, 1966.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOKARSKI, Fernando. Andar na aula: uma salvaguarda do polonismo. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p. 69-103.

UFLA – Universidade Federal de Lavras. *Revista do agricultor*. Disponível em <<http://www.editora.ufla.br/index.php/a-editora>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

VALLE, Ione, Ribeiro; RUSCHEL, Elisete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 22, p. 179-206, 2009.

VASCONCELOS, António de Sena Faria de. *Uma escola nova na Bélgica*. Aveiro: UA Editora, 2015.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Contribuição norte americana à educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 9, n. 25, p. 229-266, nov./dez. 1946.

VIANNA, Francisco José de Oliveira [1932]. *Raça e assimilação*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. *Populações meridionais do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (org.) 3. ed. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, José Neiva. *O culto da árvore e a 1ª República*. Disponível em: <<http://www.icnf.pt/portal/florestas/memoflo/cult-arvor-1a>>. Acesso em: 12 out. 2016.

WACHOWICZ, Romão. *Homens da terra*. 3 ed. Curitiba: Vicentina, 1997.

WARDE, Mirian Jorge. Periodismo educacional: Estados Unidos, do século 19 às primeiras décadas do século 20. *História da Educação*, v. 20, n. 48, p. 95-120, jan./abr. 2016.

WEBER, Regina; WENCZENOVICZ, Thaís. Historiografia da imigração polonesa: avaliação em perspectiva dos estudos sobre o Rio Grande do Sul. *História Unisinos*, v. 16, n. 1, p.159-170, jan./abr. 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação de professores*. Ijuí: Unijuí, 2007.

WERLE; Flávia. *Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. São Leopoldo: Oiko/Brasília: Liber Livro, 2010.

WILLIAMS, Raymond. *A política e as letras: entrevistas da New Left Review*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Vision, 2003.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. London: Chatto & Windus, 1961.

XAVIER, Libânia. *Associação Brasileira de Educação (ABE)*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Fontes Documentais

CARNEIRO LEÃO, Antônio. *Panorama sociológico do Brasil*. Rio de Janeiro, D.F.: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - INEP, 1958.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. *Fundamentos de Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 2ª edição, 1953.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. *O sentido da evolução cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Edição do Ministério das Relações Exteriores, 1946.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. *A Sociedade Rural: seus problemas e sua educação*. Rio de Janeiro: Editora S.A. A Noite, 1939.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. *O Brasil e a educação popular*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1917.

DEWEY, John. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company, 1916.

SÉRGIO, António; *Da Natureza da Afecção*, Revista Americana, no 9, ano IV, Rio de Janeiro, 1913.

SÉRGIO, António; *Educação Cívica*. Edição da Renascença Portuguesa: Porto. 1915.

SÉRGIO, António. *Manual de instrução agrícola na escola primária*. Renascença Portuguesa. Porto, 1916.

SÉRGIO, António; *Educação Cívica*. 4ª edição. Edição do Centenário. Cases: Lisboa, 2015.

Anexos



Familia Polonesa no Brasil (1939).
Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia.



Colônia Polonesa no estado do Espírito Santo/Brasil (1930). Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia.



Inauguração da Associação da Juventude Polonesa em Florianópolis (1926)
Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia



Jan Kominek, padre polones, missionário no Brasil (1923).
Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia



Igreja Polonesa em Santa Catarina Brasil (1929).
Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia



Colônia Polonesa no estado do Espírito Santo Brasil (1930).
Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia.



Torneio de Voleibol no Brasil (1930).
Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia.



Casamento em Colônia Polonesa no Brasil (1931).
Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia.



Escola Polonesa no Brasil (1915-1925).
Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia.



Colônia Polonesa Água Branca no estado do Espírito Santo/Brasil (1930). Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia



Colônia Polonesa em Mallet no estado do Paraná/Brasil (1930).
Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia



Colônia Polonesa no Brasil (1929).
Fonte: Arquivo Nacional de Varsóvia



Desfile na "Festa do Colono e Motorista", 25 de Julho de 1998. Cândido Godói. Fonte: Francisca Nawroski



Apresentação de danças polonesas em Cândido Godói, 2008. Fonte: Braspol/Cândido Godói



Primeira Estação de Trem de Kutno/Polonia fundada em 1893. Fonte: Alicjone Nawroski(2015).



Apresentação do Grupo de Danças Folclóricas da Braspol em Cândido Godói. 2014. Fonte: Braspol/Cândido Godói.



Apresentação de danças polonesas em Cândia Godói, 2010, Fonte: Braspol/Cândia Godói