

Universidade São Francisco
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação

Elenira Martins Sanches Garcia

A EDUCAÇÃO DO HOMEM DO CAMPO

(1920-1940)

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de História, Historiografia e Idéias Educacionais do Programa de Pós-Graduação Stricto Senso - Mestrado em Educação da Universidade São Francisco, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Angela Borges Salvadori.

**Itatiba
2006**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Denise Telles Leme Palmiere
USF - Examinadora Titular

Prof^ª Dr^ª Heloísa Helena Pimenta Rocha
UNICAMP - Examinadora Titular

Prof^ª Dr^ª Maria Ângela Borges Salvadori
USF – Orientadora

Prof^ª Dr^ª Maria Gabriela S.M.C. Marinho
USF – Examinadora Suplente

Prof^º Dr^º Moysés Kuhlmann Junior
USF – Examinador Suplente

À minha família.

“O mais precioso tesouro”.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço ao companheiro de profissão José Dujardis e a minha querida prima-irmã Liliam, amigos do coração, que me incentivaram a iniciar o mestrado, oferecendo apoio e confiança.

Aos professores do curso, especialmente a professora Maria Gabriela que me proporcionou ricos momentos de debates, reflexão e descobertas e ao professor Laerte que me acolheu com carinho e atenção.

Às professoras Heloísa Helena Pimenta Rocha e Denise Telles Leme Palmiere pelas sábias considerações e sugestões que, certamente, enriqueceram esta pesquisa e, finalmente, com muito carinho à minha professora e orientadora Maria Ângela Borges Salvadori, pela paciência, delicadeza e sabedoria de suas aulas e orientações. Seu rigor e critério nas diversas leituras e correções do trabalho me auxiliaram nas descobertas das fontes, no tratamento dos documentos, na desconstrução de certos (pré) conceitos, na aprendizagem da análise histórica.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que, acreditando na importância do aperfeiçoamento profissional através da pesquisa, me proporcionou, através do Programa Bolsa Mestrado, a oportunidade de realização deste curso.

GARCIA, Elenira Martins Sanches. *A educação do homem do campo. 1920-1940*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba-SP.

RESUMO

Entre os anos 1920 e 1940, devido às transformações que ocorreram no Brasil, mais especificamente a industrialização e a urbanização, se consolidou uma oposição entre rural e urbano que, quer na visão romântica do campo como lugar do bucólico, quer na visão oposta que o considera sinônimo do atraso e da doença, fez emergir uma série de propostas específicas para a educação rural. Dentre estas propostas, destacam-se aquelas que, a partir de uma visão depreciativa do mundo rural e dos seus habitantes, transformam o homem do campo, particularmente a criança e o jovem em idade escolar, em objeto de um processo “civilizatório” cujos pilares básicos são a disciplina, a higiene e o trabalho. Este trabalho tem por objetivo discutir alguns dos significados sociais historicamente atribuídos ao campo e aos seus habitantes bem como analisar as propostas educacionais que foram concebidas e/ou implantadas para esta população entre os anos de 1920-1940. A pesquisa está centrada mais particularmente na educação elementar das crianças e adolescentes do interior paulista. No sentido da reconstrução das representações sociais instituídas a respeito do homem do campo e da análise de como estas representações influenciaram e/ou foram influenciadas pelas propostas de educação daquela época, parte-se de documentos de natureza literária, musical e iconográfica. Para as questões específicas da educação são analisados documentos de escrituração de escolas rurais de Joanópolis, Revistas de Educação e Anuários de Ensino publicados pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo nas décadas 1920-1940, além de alguns materiais didático-pedagógicos produzidos naquele período especificamente para a educação das populações rurais.

PALAVRAS-CHAVE:

EDUCAÇÃO RURAL, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, CAMPONÊS.

GARCIA, Elenira Martins Sanches. *A educação do homem do campo. 1920-1940 (The education of the man from the countryside. 1920-1940)*

Dissertation (Mastership in Education) – Univesidade Sao Francisco, Itatiba-SP

ABSTRACT

Between the years 1920-1940, due to some changes that occurred in Brazil, more specifically the industrialization and urbanization, an opposition between rural and urban was consolidated, either in a romantic vision of the countryside as a bucolic's place, or in an opposite view that considers it as a synonym of backwardness and illness, emerged a series of specific proposals for the rural education. In the midst of these proposals, stand out those that, from a depreciate vision of the rural world and its inhabitants, change the man from the countryside, particularly the child and the teenager at scholar age, in a "civilizing" process object which basic pillars are discipline, hygienics and work. This work has as its main objective to discussing some of the historically attributed social meanings to the countryside and to its inhabitants and analyse the educational proposals that were conceived and/ or implanted for this population between the years 1920-1940. The research is centered more particularly in the elementary education of children and adolescents from Sao Paulo state countryside. In the sense of the reconstruction of instituted social representations towarded to the man from the countryside and an analysis about how these representations influenced and/or were influenced by proposals of education of that time bases on documents from literary, musical and iconographic nature. For specific questions of education, bookkeeping documents from rural schools in Joanópolis are analised, also Education Magazines, and Teaching Yearsbooks published by The Education Department of Sao Paulo State in the 1920-1940 decades, beyond some didactic-pedagogical materials produced in that period specifically for the education of rural population.

KEY-WORDS:

RURAL EDUCATION, HISTORY OF EDUCATION, COUNTRYMAN

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| LISTA DE FIGURAS..... | 08 |
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO 1 – CAMPONESES, CABOCLOS, CAIPIRAS, SERTANEJOS | 15 |
| 1.1 Relações de poder e trabalho | 42 |
| 1.2 Visões do campo e da cidade..... | 57 |
| 1.3 Transformações de um personagem literário: Jeca Tatu | 66 |
| CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DO HOMEM DO CAMPO | 83 |
| 2.1 Apontamentos sobre a educação rural no Estado de São Paulo | 93 |
| 2.2 A documentação escolar como fonte..... | 99 |
| CAPÍTULO 3 – MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS | 131 |
| 3.1 Materiais idealizados | 137 |
| 3.2 Materiais reais | 156 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 167 |
| FONTES | 172 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 176 |

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – O Violeiro, 1899. Óleo sobre tela, 141 x 172 cm. José Ferraz de Almeida. Pinacoteca do Estado do São Paulo. Reprodução fotográfica Rômulo Fialdini21
- Figura 2** – O Caipira Picando Fumo, 1893. Óleo sobre tela, 202 x 143 cm. José Ferraz de Almeida. Pinacoteca do Estado do São Paulo. Foto Eduardo Castanho21
- Figura 3** - Nhá Chica, 1895 - Óleo sobre tela, 109 x 72 cm. José Ferraz de Almeida Junior. Acervo da Pinacoteca do Est. de São Paulo21
- Figura 4** – Amolação Interrompida, 1893. Óleo sobre tela, 200 x 140 cm. José Ferraz de Almeida Junior. Acervo da Pinacoteca do Est. de São Paulo21
- Figura 5** – Caipiras Negaceando, 1888. Óleo sobre tela, 281 x 215 cm. José Ferraz de Almeida Junior. Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro). Reprodução fotográfica Rômulo Fialdini.....22
- Figura 6** – Pescando, 1893. Óleo sobre tela, 64 x 85 cm. José Ferraz de Almeida Junior. Coleção Particular. Reprodução fotográfica Rômulo Fialdini22
- Figura 7** – Almanaque do Biotônico, 193436
- Figuras 8** – Almanaque do Biotônico, 1934.....50
- Figura 9** - Almanack do Biotônico, 1926, p.32 51
- Figura 10** – Imagem do Caipira – Almanaque do Biotônico, 1935, p. 452
- Figura 11** – Sem Título (cena da Família de Adolfo Augusto Pinto, 1891). Óleo sobre tela, 106 x 137 cm. José Ferraz de Almeida Júnior. Pinacoteca do Estado de São Paulo.....61
- Figura 12** – Cozinha Caipira, 1895. Óleo sobre tela, 63 x 87 cm. José Ferraz de Almeida Júnior. Pinacoteca do Estado de São Paulo61
- Figura 13** – Alma Alheia. Fonte: Del Picchia, Menotti. Juca Mulato. Circulo do Livro S.A. São Paulo, 197673
- Figura 14** – A Serenata. Fonte: Del Picchia, Menotti. Juca Mulato. São Paulo, 1976.....73
- Figura 15** – Capa do Folheto Jeca Tatuzinho. Almanaque do Biotônico Fontoura, 196378
- Figura 16 a 19** – Cenas da história do Jeca Tatuzinho. Folheto Jeca Tatuzinho, 1963.....79
- Figura 20** – Capa da Revista Escolar. Ano I, nº 2, 192588

| | |
|---|-----|
| Figura 21 – Revista Educação. Vol. VI, 1932..... | 90 |
| Figura 22 – Capa da Revista Educação. Vol. VII, 1932..... | 91 |
| Figura 23 – Contra Capa do Livro de Matrículas da Escola Sertão dos Pretos - Joanópolis, 1920 | 100 |
| Figura 24 – Termo de Abertura do Livro de Inventário da Escola Sertão dos Pretos. Joanópolis, 1920 | 101 |
| Figura 25 – Termo de Exames Finais da Escola Rural do Bairro dos Bonifácios. Joanópolis, 1941 | 120 |
| Figura 26 – <i>Meu Livro de Contas</i> . Ilustração: Herm. Wredev. 9ª ed. Rio Grande do Sul. Editora Rotermund, 1953, p.1 | 139 |
| Figura 27 e 28 - <i>Meu Livro de Contas</i> . Ilustração: Herm. Wredev, 1953, p.4, 6..... | 140 |
| Figura 29 – Capa da Cartilha <i>Na Roça</i> , Renato Sêneca Fleury. 47ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1944 | 143 |
| Figura 30 – Capa de <i>Saudade</i> . Tales de Andrade. Ilustrações de J. G. Villin. 42ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949..... | 150 |
| Figura 31 – Capa e Página de Rosto de <i>Vida na Roça</i> . Série Thales de Andrade. 2ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933 | 155 |
| Figura 32 - <i>Cartilha Infantil</i> . C. A. G. Cardim. 9ª e. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1919. | 159 |
| Figura 33 - Capa do livro: <i>Sejamos Bons</i> 9ª e. São Paulo: Editora Record, s/d..... | 159 |
| Figura 34 - Capa do livro: <i>O Pequeno Escolar</i> .Série Moura Santos - Terceiro Grau, 1947..... | 159 |
| Figura 35 -Capa do livro: <i>O Pequeno Escolar</i> . Série Moura Santos – Quarto Livro,1936..... | 159 |
| Figura 36 – Capa da <i>Cartilha Facil</i> . Claudina de Barros. São Paulo: Typ. Siqueira, 1932..... | 162 |
| Figura 37 - Livro: <i>Leituras Moraes</i> - 19ª e. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1924..... | 165 |
| Figura 38 - Capa do 2º Livro: <i>Infância</i> . Série Olavo Bilac, 28ª e. 1937 | 165 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 01 - -Situação da Educação Rural – Joanópolis – Período: 1920-1930..... | 94 |
| Tabela 02 – Levantamento de Escolas Rurais do Município de Joanópolis, 1933 a 1948..... | 103 |

INTRODUÇÃO

*Quando o sol, do alto, orgulhoso,
as luzes na roça espalha.
O caboclo vagaroso, trabalha.*

*E quando no poente rola o
bom sol, depois da janta,
ponteia o caboclo a viola e canta.*

(Cornélio Pires. *O sol e o caboclo*)¹.

¹ Trecho da poesia *O sol e o caboclo* de Cornélio Pires. Cartilha “*Vida na Roça*” da série Thales de Andrade. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933, p.13.

Este trabalho tem por objetivo discutir alguns dos significados historicamente atribuídos ao campo e aos seus habitantes bem como analisar as propostas educacionais que foram concebidas e implantadas para esta população. O período abordado compreende as primeiras décadas do século XX, especificamente os anos 1920-1940, e a pesquisa está centrada, mais diretamente, na educação elementar das crianças e adolescentes do interior paulista.

Em sua origem, esta proposta de pesquisa está relacionada ao acesso a uma série de documentos de escrituração de escolas rurais dos anos de 1930 e 1940 – livro ata de reuniões pedagógicas, inventários, diários de classe, livros de matrículas, termos de visitas, entre outros – que revelam um pouco das relações, em geral tensas e contraditórias, entre o poder público, via Departamento de Educação do Estado de São Paulo, e a população do campo, em particular aquela do município de Joanópolis-SP.

Os anos 1920-1940 configuraram-se como um período de profundas transformações para o Brasil: industrialização crescente, urbanização acelerada, superação da tradição agrária que por séculos marcou a história econômica do país. Naquele cenário, a oposição entre campo e cidade parece ter sido ainda mais acentuada: ora o campo foi visto como lugar do atraso em oposição à cidade que simbolizava o moderno e o progresso, ora como possibilidade de retomada de uma vida mais bucólica e paradisíaca, distante dos vícios e do ritmo frenético das grandes cidades. Na primeira versão, são reiterados estereótipos do homem rural ainda hoje bastante frequentes ligados à precariedade material, ignorância e sujeira; na segunda, há um processo de romantização da vida do campo que apaga conflitos fundiários historicamente constituídos bem como suas conseqüências.

A análise da documentação escolar das escolas rurais do município de Joanópolis colocou questões importantes no que se refere à oposição entre campo e cidade e aos significados sociais atrelados ao homem do campo. Naquele contexto, percebe-se um interesse maior em educar o camponês e em pensar critérios específicos para essa educação.

A década de 1920 foi marcada pela emergência de um novo ideal de homem brasileiro; a preocupação com a identidade nacional – já presente nas décadas anteriores – tornava-se cada vez mais presente em discursos políticos, nas manifestações artísticas e literárias e nos meios intelectuais; a idéia de um brasileiro a ser regenerado via higiene e educação também era recorrente. No início do século XX, esta questão da identidade nacional se tornava ainda mais contundente devido à diversidade de culturas que conviviam - não sem conflitos - no território

brasileiro. Aos três grupos iniciais - portugueses, índios e africanos -, se juntavam imigrantes de diferentes cantos da Europa e da Ásia. Essa diversidade agravava o problema identitário: como criar uma unidade para o país quando ele era cindido entre raças, costumes, origens diferentes e, ainda, marcado pelas heranças da escravidão? (SKIDMORE, 1976). Foi nesse contexto de urgência de uma nova identidade para a nação, aliada à necessidade de uma nova forma de organização do trabalho proveniente do fim da escravidão, que se promoveu uma "revisão" dos significados e valores já instituídos sobre o campo e sobre o homem do campo.

Para Thomas Skidmore, este movimento nacionalista teve início com os debates sobre a Primeira Guerra e a questão da neutralidade brasileira (1976:173). Segundo o autor, a entrada do país na guerra em 1917 – ainda que tardiamente e mesmo sem encaminhar forças de combate aos campos de ação - incentivou a mobilização entre brasileiros, sendo criada a Liga da Defesa Nacional em 1916 e a Liga Nacionalista em 1917 (1976:180), por exemplo. Ainda segundo o autor, houve uma *reavaliação do conceito de raça*, colocando em dúvida as teses do racismo científico que até então eram usadas para explicar o atraso do país (1976:183). O movimento nacionalista teve grande apoio de literatos, intelectuais e artistas e, segundo o autor, ganhou expressão primeiro com o pré-modernismo e, mais tarde, com o modernismo, movimento consolidado na Semana da Arte Moderna de 1922 (1976:197).

O movimento modernista envolvia a literatura, a música, a poesia, a pintura e a escultura, priorizando temas nacionais e regionalistas. Pode-se citar entre os modernistas e pré-modernistas que se dedicaram aos temas regionalistas – e que serão objeto de análise deste trabalho – artistas como Almeida Junior (1850/1889), pintor do final do século XIX, escritores como Monteiro Lobato (1882/1948) e como compositor Heitor Villa Lobos (1887/1959), entre outros.

Considerando o contexto de construção de uma identidade nacional, tentar-se-á buscar fontes que permitam discutir, reconstruir e trabalhar com as representações do campo e do homem do campo – “o caboclo”, “sertanejo” ou o “caipira”, como é mais comumente conhecido - das primeiras décadas do século XX, construídas pelos intelectuais da época, membros de uma elite que detinha os meios de produção e o conhecimento das letras, e divulgadas através da literatura, da música, da pintura, enfim dos meios que estes intelectuais dispunham para difundir e fazer valer os seus valores.

A utilização do conceito de representação, neste trabalho, se relaciona às transformações e propostas mais recentes de uma história sócio-cultural. Neste contexto de mudanças teóricas,

passa-se a valorizar um novo conceito de cultura, não mais relacionada à erudição, ao letramento, mas como um conjunto de significados atribuídos e compartilhados por uma comunidade, um modo de ser, de pensar, de agir. Neste sentido, vários historiadores têm trabalhado com a questão das representações e, considerando-se esta nova noção, este trabalho apoia-se na visão de Roger Chartier, uma vez que se considera que ele oferece uma definição mais ampla do conceito de representação. Para ele as representações são práticas instituídas que, simultaneamente produzem significados, não se limitando, portanto, ao campo do imaginário. Segundo Chartier, o estudo das representações enquanto práticas indica o reconhecimento das disputas e dos conflitos sociais a partir dos quais elas surgem e se dão a conhecer (CHARTIER, 1990). O conceito de representação têm sido focos de intensa discussão historiográfica, sendo amplamente criticado por vários autores que, por exemplo, o entendem como sinônimo de supremacia das idéias ou rechaçam uma visão da história mais “interpretativa”, uma discussão que alguns consideram mais lingüística do que historiográfica (CARDOSO, 2000:10). Sem negligenciar esse debate, ressalta-se que a utilização desse conceito não implica na adoção de um modelo conceitual rígido, mas de um conceito em construção, que pode bem ser empregado no estudo das representações do homem do campo das primeiras décadas do século XX.

Neste trabalho, buscar-se-á o estabelecimento de relações entre representações do homem do campo veiculadas naquele momento – por meio de textos literários, da iconografia e da música - e as propostas de educação direcionadas àquela população, procurando identificar suas particularidades em relação à educação das populações urbanas.

Naquela ocasião, a imagem do campo e do homem do campo era carregada de ambigüidades. Para uns esta imagem era recuperada de forma romântica como uma espécie de ingenuidade primitiva que marcaria o povo brasileiro; para outros, relacionada à visão do atraso, da sujeira, da doença.

O objetivo deste trabalho é justamente tentar recuperar estas ambigüidades, os conflitos entre estas diferentes visões, entre estes diferentes significados sociais e relacionar estes significados às políticas públicas de educação do Estado de São Paulo voltadas para a população rural nos anos 1920-1940. O esforço em identificar e compreender os significados socialmente atribuídos ao homem do campo conduziu o trabalho de pesquisa para documentos de origem literária, musical e iconográfica já que esta temática foi relativamente freqüente na produção dessas áreas no início do século.

CAPÍTULO 1

CAMPONESES, CABOCLOS, “CAIPIRAS”, SERTANEJOS

*“Qui m'importa, qui m'importa
O seu preconceito qui m'importa.*

*Você diz que eu sou muito esquisito
E eu às vezes sinto a sua ira
Mas na verdade assim é que eu fui feito
É só o jeito de um rapaz caipira.*

*Qui m'importa, qui m'importa
O seu preconceito qui m'importa.*

*Se você quer maiores aventuras
Vá prá cidade grande qualquer dia
Eu sou da terra e não creio em magia
É só o jeito de um rapaz caipira (...).”*

(Renato Teixeira, *Rapaz caipira*, CD Renato Teixeira & Pena Branca e Xavantinho – Ao Vivo em Tatuí, Kuarup, 1992)

A análise dos significados de uma palavra pode ser um bom recurso para se iniciar o processo de recuperação dos significados sociais atribuídos à população rural. Como afirma Carlos Rodrigues Brandão, *mais do que tudo o nome é a janela da identidade* (BRANDÃO, 1983:9). Ao se estabelecer um nome, há uma aceitação social da palavra como representante daquilo que nomeia. Porém, é importante lembrar que, como alerta Eduardo Guimarães em “Os limites do sentido”, as palavras não dizem *uma só única coisa em todas as situações em que são usadas. A questão está em saber como as intenções se dão a conhecer ao ouvinte* (1995:32). Portanto, considerando os diferentes sentidos de uma palavra entende-se que seja possível compreender o processo de construção de seus significados sociais.

As palavras que nomeavam, e por vezes ainda hoje nomeiam o homem do campo, especialmente do interior de São Paulo, eram: caboclo, sertanejo ou caipira, sendo esta última a designação mais comum. Na maior parte dos documentos utilizados para esta pesquisa, o termo caipira predomina. O que estas palavras significavam? Como se definia o homem do campo?

Uma possível resposta a essas questões pode ser buscada em dicionários, que segundo Maurizio Gnerre, *são inventários dos signos “legitimados”* (1998:19). Porém é importante sempre lembrar as recomendações de Eduardo Guimarães ressaltando que *é preciso considerar a palavra nas suas relações com outras palavras, no conjunto do léxico, nas frases em que aparecem* (1995:13) e ainda atentar que o seu sentido está sempre comprometido com a intenção de quem fala. Este autor entende que é necessário apreender o significado a partir do sujeito, do mundo e da história (1995:20). Parte-se aqui destes pressupostos, para o esforço de recuperação de algumas descrições feitas por pesquisadores, viajantes, intelectuais e escritores que, em diferentes momentos, voltaram sua atenção para este sujeito e, através delas, refletir sobre suas definições e significados. Carlos Rodrigues Brandão (1983), em sua obra *Os caipiras de São Paulo*, já utilizou esta perspectiva de análise.

Nas definições encontradas nos dicionários - dos mais antigos aos mais atuais - nota-se que a palavra e seu significado são construídos numa relação entre o espaço do campo e o homem que nele vive:

Caipira: *homem do matto, rústico, labrego.*

Camponez ou camponês: *aquelle que habita ou trabalha no campo. Adj. próprio do campo; rústico.*

Sertanejo: *relativo ao sertão. Que vive no sertão. Silvestre, rude. S.m. Indivíduo do sertão. Aquelle que vive no sertão²*

Mesmo em dicionários que procuram ampliar os sinônimos, considerando diferentes palavras utilizadas regionalmente, o lugar – mato, campo, sertão - é a principal maneira utilizada para definir o caipira, camponês, sertanejo e até mesmo o caboclo, denominação mais utilizada para definir a população resultante do contato entre indígenas e homens brancos, como aparece no Grande Dicionário Enciclopédico Solar:

Caipira: *Nome com que se designa o habitante do campo. Sinôn: Araruana, balbacuara, baiano, baicuara, bruaqueiro, capuava, casaca, casacudo, chapadeiro, curumba, curau, groteiro, guasca, jeca, mandi, mandioqueiro, manojuca, matuto, muxanga, mococongo, mucufo, muvuango ou mixuango, pioca, piraquara, queijeiro, restingueiro, roceiro, sertanejo, tabaréu, tapiocano. Rústico, labrego, inculto. (Grifos meus).*

Caboclo: *pessoa que mora na roça ou sertão. Segundo Teodoro Sampaio, vem do tupi caá-boc= tirado ou procedente do mato. É vocábulo muito corrente no Brasil, hoje empregado em vários sentidos: ora para apelidar os aborígenes, tanto mansos como bravos, donde as variantes “caboclos mansos” como na frase “meu caboclo”. S. m. Indígena brasileiro, de cor acobreada, descendente de índios, caipira, roceiro, sertanejo. Provém do cruzamento do branco com o índio. Características: pele acobreada, olhos amendoados, cabelos escuros, grossos e lisos, estatura média³. (Grifos meus).*

Na consulta aos dicionários, observa-se também que os significados comuns atribuídos ao caipira, além de relacionarem este sujeito ao seu espaço, trazem o adjetivo “rústico”, “rude”. A utilização destas expressões - rústico, rude – pode ser relacionada a uma visão de atraso, ignorância, falta de trato e de instrução.

² Lello Universal em 4 volumes. Novo Dicionário Luso-brasileiro. Organizado e publicado pela Livraria Lello, sob a direção de João Grave e Coelho Netto, s/d, volume primeiro, p.419 e 442, volume quarto, p. 1053.

³ Grande Dicionário Enciclopédico Ilustrado Solar. Direção Editorial: Candido Alberto Ferreira da Ponte. Cograe-Consórcio Gráfico Editorial, 1943. Vol. 2, p. 756/757, 733..

Entendido, portanto, como a pedra bruta que precisa ser lapidada e moldada, o caipira passava a ser alvo de propostas educativas que visavam moldar “aquele homem rústico, rude e sem instrução”, a fim de se construir a unidade nacional e formar uma identidade para o país (SKIDMORE, 1976:163).

É importante ressaltar que, segundo Maurizio Gnerre, *o poder das palavras é enorme*, pois estas encerram em si *o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes* (1998:20). Assim, entende-se que a palavra “caipira” legitimada como denominação do homem do campo, carrega em si valores, crenças, visões de mundo que embasaram a construção da representação social do homem do campo e ainda os conteúdos ideológicos instituídos pela elite para este grupo social.

Observe-se que nas definições dos dicionários a relação de trabalho do camponês com a terra é praticamente esquecida; o trabalho com a lavoura não é citado, às vezes é mesmo considerado como inexistente, sendo ressaltada somente a sua condição física e intelectual tendo sempre como referência um padrão de cultura mais urbano. Somente quando define “camponês” como *aquela que habita e/ou trabalha no campo* é que a relação com o trabalho com a terra é mencionada, o que ocorre em apenas um dos dicionários citados.

Como entender esta ênfase no campo enquanto lugar que define o caipira e, simultaneamente, a ausência de uma incidência maior da questão do trabalho? O que esta ausência pode significar? Com base nos documentos pesquisados pode-se perceber que a forma de trabalho do camponês bem como a organização deste trabalho no tempo e no espaço eram questões “mal resolvidas” e ainda não bem aceitas. Toda vez que os caipiras eram relacionados ao trabalho, eles eram definidos como folgados, preguiçosos, indisciplinados.

Documentos iconográficos que retratam o *caipira*, produzidos no final do século XIX e início do século XX, por exemplo, também sinalizam para esta suposta ausência de trabalho. Almeida Junior, pintor paulista do século XIX que, segundo Marcos Mendonça, *é talvez o mais insigne representante da pintura paulista, tendo imortalizado em suas obras a figura do tipo interiorano de São Paulo, o caipira com o qual o próprio artista nunca deixou de se identificar* (2000: 2)⁴, pintou várias telas sobre os caipiras, nas quais procurou retratar o seu modo de vida: o caipira aparece cantando ou ouvindo música – obra “O Violeiro”, 1899 (figura 1), picando fumo – obra “Caipira Picando Fumo”, 1893 (figura 2) -, -, pitando – obra “Nhá Chica” de 1895

⁴ Texto de apresentação do catálogo da Pinacoteca: *José Ferraz de Almeida Junior – 1850/1899*. Projeto Safra Cultural, 25/01/2000.

(figura 3) -, em algumas cenas, observa-se um cenário de trabalho, como no caso da obra “Amolação Interrompida”, pintada em 1893 (figura 4).

As telas de Almeida Junior apontam para uma outra forma de organização da vida e do tempo, indicam prioridades, valores e costumes diferentes daqueles pensados a partir da cultura industrial urbana. Este modo de vida do camponês - com uma forma de organização do tempo do trabalho e do tempo do lazer ou do descanso tido pelos homens de cultura urbana como irregular, indisciplinado e improdutivo, tinha um sentido próprio para o homem rural. Edward Thompson faz referência a uma investigação de Pierre Bourdieu sobre as atitudes dos camponeses na Argélia com relação ao tempo na qual demonstra a resistência dos camponeses ao tempo controlado do relógio: *A pressa é vista como uma falta de compostura combinada com ambição diabólica. O relógio às vezes conhecido como “oficina do diabo”* (BOURDIEU apud THOMPSON, 1998:270).

Para Thompson, o *descaso com o tempo do relógio* só era possível em comunidades pequenas, onde as tarefas eram desenvolvidas de acordo com a lógica da necessidade e não havia estrutura de mercado, somente visava-se a subsistência da comunidade. Nessas sociedades, era o tempo da plantação, da colheita ou de outra atividade qualquer, desenvolvida nas pequenas comunidades, que determinava o ritmo e volume de trabalho, muitas vezes desde o amanhecer até o entardecer, que podia ser considerado como *ritmos de trabalho naturais*, como o da colheita que deve ser realizada antes das tempestades, dos pescadores que deviam organizar sua vida de acordo com as marés, etc. Thompson afirma que *a notação do tempo que surge nesses contextos tem sido descrita como orientação pelas tarefas*, podendo ser considerada a mais eficaz em pequenas comunidades camponesas (1998:271). Esta forma autônoma de organização da vida por parte do camponês descrita por Thompson, que não era comandada pelo tempo do relógio e sim pela necessidade, pode ajudar a pensar sobre a realidade do camponês brasileiro, mais particularmente a do camponês paulista.

Voltando às obras de Almeida Junior, pode-se observar o tempo para preparar o cigarro de palha, tocar uma “moda na viola” ou simplesmente pensar na vida, alternado pelo tempo do trabalho, de acordo com a necessidade.



Figura 1 - O Violeiro, 1899.
 Óleo sobre tela, 141 x 172 cm
 José Ferraz de Almeida Junior
 Pinacoteca do Estado do São Paulo.
 Reprodução fotográfica Rômulo Fialdini
www.itaucultural.org.br

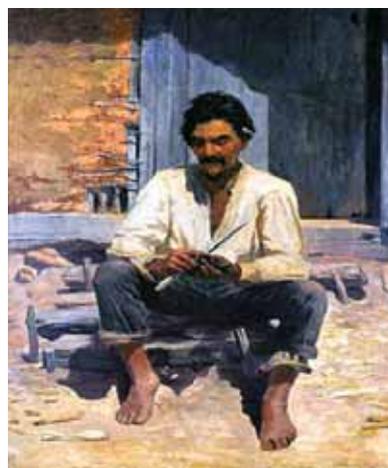


Figura 2 - O caipira Picando Fumo, 1893.
 Óleo sobre tela, 202 x 143 cm
 José Ferraz de Almeida Junior
 Pinacoteca do Estado do São Paulo
 Foto Eduardo Castanho
www.itaucultural.org.br



Figura 3: Nhá Chica, 1895.
 Óleo sobre tela, 109 x 72 cm
 José Ferraz de Almeida Junior
 Acervo da Pinacoteca do Est. de São Paulo



Figura 4: Amolação Interrompida, 1893.
 Óleo sobre tela, 200 x 140 cm
 José Ferraz de Almeida Junior
 Acervo da Pinacoteca do Est. de São Paulo

A caça e a pesca, como se observa nas obras “Caipiras Negaceando” pintada em 1895 (figura 5) e “Pescando” de 1893 (figura 6), estavam presentes no cotidiano daqueles homens do campo, e podem ser vistas como forma de trabalho e de lazer. Nota-se que no modo de vida do caipira, não havia uma separação rigorosa entre o trabalho e o lazer. Voltando a Thompson, *na comunidade em que a orientação pelas tarefas é comum, parece haver pouca separação entre “o*

trabalho” e “a vida”. (1998:271). No caso brasileiro, o homem do campo desenvolveu uma cultura de subsistência orientada pelas tarefas na qual além do cultivo de alimentos, caçar e pescar eram outras formas utilizadas para garantir a sobrevivência (RIBEIRO, 1995:383). As telas citadas sinalizam para uma forma autônoma de vida, sem controles rígidos de hora, minutos, segundos. A obra “Pescando” (figura 6) pode retratar tanto um momento de lazer entre pai e filho quanto à ocasião em que o pai ensina ao filho como conseguir alimento através da pesca, portanto, pode ser considerado um momento de trabalho e/ou lazer.

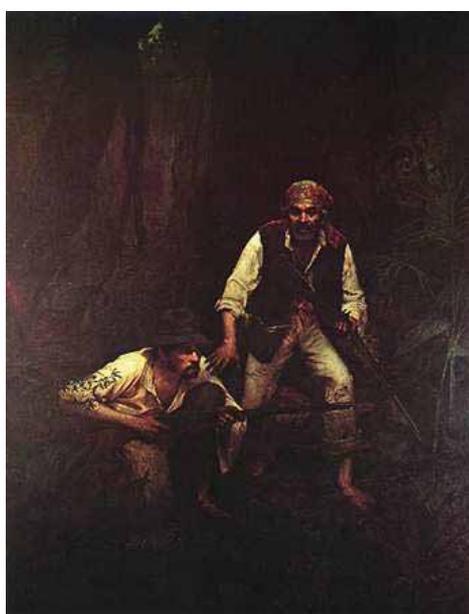


Figura 5 - Caipiras Negaceando, 1888.
Óleo sobre tela, 281 x 215 cm
José Ferraz de Almeida Junior
Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro).
Reprodução fotográfica Rômulo Fialdini
www.itaucultural.org.br



Figura 6 - Pescando, 1893.
Óleo sobre tela, 64 x 85 cm
José Ferraz de Almeida Junior
Coleção Particular
Reprodução fotográfica Rômulo Fialdini
www.itaucultural.org.br

Observando as figuras acima, verifica-se que há diferenças, mesmo entre os “caipiras” retratados por Almeida Junior. Na primeira (Caipiras Negaceando), o pintor retrata homens que parecem mais brutalizados, enfatizando este aspecto inclusive pelas cores utilizadas; já na segunda (Pescando), observa-se uma cena familiar que transmite a imagem de um homem simples, delicado, sensível. A cena é mais bucólica. Tais diferenças, muitas vezes, não são consideradas ao se conceituar o homem do campo.

Na análise dos significados encontrados nos dicionários destaca-se também a utilização das expressões “manso” ou “bravo” como características do caboclo. O uso destas expressões, que

geralmente servem para adjetivar comportamentos animais, reitera uma visão do homem do campo como selvagem, atrasado, primitivo, alguém a ser domesticado. Thomas Skidmore cita um discurso proferido por Olavo Bilac em 1915, por ocasião da formatura de uma turma da Faculdade de Direito da qual foi paraninfo, no qual afirmava que os indivíduos que habitavam os sertões *viviam a vegetar*, como qualquer *ser irracional*. Bilac apontava para *os rudes sertões, onde os homens não são brasileiros, nem ao menos são verdadeiros homens: são viventes sem alma criadora e livre, como feras, como os insetos, como as árvores* (BILAC apud SKIDMORE, 1976: 171). Segundo a análise de Skidmore, o objetivo de Bilac era denunciar o descaso das autoridades para com esta população, apontando a falha do Brasil no que dizia respeito à exploração do potencial do povo brasileiro pela educação, mas mesmo assim suas referências aos habitantes dos sertões evidenciam uma visão negativa do homem camponês freqüente naquela época.

Percebe-se que, inicialmente, os republicanos, adotaram a educação como forma privilegiada de legitimação do novo regime, capaz de garantir igualdade de direitos a todos. Com o desenvolvimento da industrialização, a urbanização, a expansão da imigração e a busca pela constituição de uma identidade nacional, a educação passava a ser vista como instrumento de controle e disciplinarização. Para tanto, procurava-se instituir um discurso que legitimasse a educação como a “única salvação do país”. Tendo em vista que o homem do campo era considerado um dos principais entraves para o progresso devido ao seu suposto estado de imobilidade e atraso, a educação era, então, ainda mais valorizada quando relacionada a eles. Ao refletir sobre aquele cenário, observam-se as contradições dos discursos daquela época: ao mesmo tempo em que o homem do campo era tido como “selvagem”, “incapaz de civilizar-se”, apostava-se na educação para sua “salvação”. Que tipo de educação se poderia, então, pensar para estes homens senão a “domesticação”?

Em *Os Caipiras de São Paulo*, Carlos Rodrigues Brandão conclui que nas definições do “caipira” encontradas em dicionários, em escritos de viajantes, intelectuais e pesquisadores, *pouca coisa sobra que recomende o nosso caipira* (1983:10). Nas anotações dos viajantes, as quais Brandão utiliza em seus estudos, o que pode se perceber é que, reiteradamente, o homem do campo era visto como “*uma gente feia, suja, rude, sem cultura e sem história*” (SAINT-HILAIRE apud BRANDÃO, 1983:15).

Na descrição feita por Saint-Hilaire em *Viagem à Província de São Paulo*, observa-se de que maneira o viajante vê os homens do campo que ele encontra pelo caminho:

...Esses homens embrutecidos pela ignorância, pela preguiça, pela falta de convivência com seus semelhantes e, talvez, por excessos venéreos primários, não pensam: vegetam como árvores, como as ervas dos campos [...] À primeira vista, a maioria deles parecia ser constituída de gente branca; mas, a largura de suas faces e a proeminência dos ossos das mesmas traía, para logo, o sangue indígena que lhes corre nas veias, mesclado com o da raça caucásica... Pode-se acrescentar, ao demais, que à indolência juntam eles, geralmente, a idiotice e a impolidez [...] eram de feio aspecto e excessivamente imundos; pela lividez da pele e pela extrema magreza demonstravam servir-se de alimentação pouco substancial ou insuficiente; muitos dentre eles eram desfigurados por enorme papo. As mulheres tinham os cabelos desgrenhados e o rosto e os peitos cobertos de sujeira; as crianças pareciam enfermas e eram tristes e apáticas; os homens eram abobados e estúpidos. Parece que esses infelizes tinham muita preguiça para o trabalho, só cultivando o estritamente necessário à satisfação das próprias necessidades... (SAINT-HILAIRE apud BRANDÃO, 1983: 15-16).

O viajante, ao não conseguir identificar naqueles homens as características as quais estava habituado - a cultura do homem da cidade -, passava a destacar o aspecto físico, entendendo os relacionamentos entre grupos como algo “pior”. Mesmo a ênfase no “cruzamento” que aparece aqui e em vários outros documentos indica um esforço por aproximar a análise do mundo da natureza em detrimento do campo da cultura.

Numa perspectiva que tomava como parâmetro uma cultura urbana e, mais ainda, européia, não era possível entender que se tratava de uma sociedade com uma forma de vida diferenciada. Então os considerava preguiçosos e sujos, destituídos de cultura e de história. Atribuía essas características à mestiçagem – em especial ao “cruzamento” com índios -, a possíveis doenças, à alimentação precária e ao isolamento em que viviam.

É importante ressaltar que a população que habitava o interior paulista naquele período era formada, em grande parte, por descendentes de índios que se relacionaram com brancos, aqueles que Darcy Ribeiro chamou de *brasilíndios* ou *mamelucos* (1995:106), daí a descrição do viajante ressaltar os traços de sua herança inata, reforçando a visão de superioridade e inferioridade das raças baseada nas teses racistas que predominavam no século XIX.

Reitera-se que o trabalho destes homens não foi considerado, pois, cada vez mais, o trabalho passava a ser associado à fábrica e ao relógio. Outras formas de trabalho eram encaradas como sinais de preguiça e indolência.

É possível perceber, apoiando-se nos trabalhos de Edward Thompson, que o tratamento dado a este “caipira” remontava freqüentemente a sua anulação enquanto sujeito; o “caipira” foi sendo definido pela “falta”: não tem higiene, não tem a posse da cultura letrada, não mora na povoação, não tem as características físicas da raça branca, etc. Ainda de acordo com Thompson - considerando-se aqui particularmente o conceito de costume -, entende-se que estas descrições negam os costumes próprios ao universo camponês do início do século XX. Segundo o autor, *o costume, muitas vezes tido como sinônimo de tradição, está longe de sugerir a mesma permanência; ao contrário, costume se situa no campo da mudança, da disputa, da resistência, do conflito entre interesses opostos* (Thompson, 1998:16). Neste sentido, pode-se entender que a tradição está relacionada às permanências; a hábitos que dificilmente se transformam, é uma ação mais conservadora, já o costume é dinâmico, pode significar uma opção, uma escolha entre o que se quer mudar ou não, portanto, indica a ação do sujeito histórico. O camponês, ao resistir às mudanças que outros queriam lhe impor, passou a ser visto como atrasado e indolente, mas a hipótese que se levanta aqui é a de que o homem do campo pretendia manter o seu costume, não por conservadorismo, mas por resistência a um disciplinamento que ele não aceitava.

Darcy Ribeiro, em seu livro “*O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*”, ao discutir a questão da formação da *população caipira*, afirma que o *caipira* não se sujeitava ao sistema de trabalho rigidamente disciplinado e isto se devia a sua formação na qual o trabalho era alternado pelo lazer e só realizado para a “subsistência” (1995:383). Partindo das explicações de Ribeiro e apoiando-se nas idéias de Thompson, pode-se perceber que este modo de vida que viajantes, pesquisadores, intelectuais descreveram como rústico, atrasado, infeliz e de costumes diferentes era, antes, uma forma de resistência; não uma resistência ao progresso, mas sim a resistência a um novo ritmo de vida que se procurava impor ao homem do campo a qualquer custo, por meio de uma nova forma de organização do trabalho e de controle do tempo, após o regime de escravidão. A hipótese de que o modo de vida, de trabalho, de organização do tempo por parte do homem do campo poderia representar mais do que atraso, abandono ou ausência não foi considerada por viajantes, literatos, intelectuais, donos da terra, políticos.

Outro exemplo bastante pertinente neste caso, que esclarece sobre os valores que estavam vinculados ao homem do campo, é o conhecidíssimo personagem de Monteiro Lobato - “*Jeca Tatu*” – criado em 1914, descrito pelo autor como *um parasita da terra, preguiçoso e incapaz de evolução* (LOBATO, 1994). Nas mais variadas formas, esta imagem se cristalizou como descrição fiel do homem do campo. Numa análise bastante parecida a de Saint Hilaire citado por Brandão (1983), Monteiro Lobato caracteriza o homem camponês de forma estereotipada.

Ao publicar o artigo *Velha Praga*, em 1914 e, logo depois, ainda em 1914, *Urupês*, Monteiro Lobato tornou pública a forma como o homem do campo era visto por grande parte do grupo social portador de uma cultura letrada e urbana.

No Brasil, ainda hoje, a associação entre a imagem do homem do campo ao personagem Jeca Tatu, de Lobato, é constante. Sempre que se quer dizer que alguém é atrasado, “ignorante”, inibido, fora da moda, fala de maneira errada ou usa um dialeto diferente, ele é chamado de “Jeca”, de “caipira” ou mesmo de “Jeca Tatu”, associações que estão ligadas à criação do escritor. Diante disto pode-se perceber que esta é a forma como a imagem do homem do campo foi instituída no imaginário social – uma representação negativa e discriminadora.

Esta imagem negativa, porém, não era a única. Outras, mais ambíguas lhe foram contemporâneas, tais como as que nascem da pena do escritor Cornélio Pires, para quem a temática “caipira” era muito forte. Segundo Elias Thomé Saliba, Cornélio Pires tornou-se conhecido por suas histórias e anedotas que retratavam o *mundo caipira*, ainda que *estilizado pela ótica do humor*. Nascido no interior do Estado de São Paulo, o escritor foi autodidata e exerceu as mais diversas profissões: caixeiro, tipógrafo, oleiro, comerciante, professor, funcionário público, atuando ainda como jornalista e conferencista (SALIBA,2002:178); dedicou-se a compreender o homem do campo do interior paulista – que ele também chamava de “caipira” – através dos costumes, das características próprias e do seu espaço, da vida e do trabalho com a terra.

No livro “*Conversas ao pé do fogo*”, escrito em 1921, Cornélio Pires diz reproduzir contos, histórias, anedotas e costumes que ouviu e observou durante sua estadia numa fazenda velha do interior de São Paulo, entre “caipiras” (1921:81). Neste estudo, o autor, ao descrever “o caipira como ele é”, se contrapõe, por vezes, a Monteiro Lobato, ironizando-o:

O nosso caipira tem sido uma vítima de alguns escriptores patricios, que não vacillam em deprimir o menos poderoso dos homens para aproveitar figuras interessantes e phrases felizes como jogo de palavras. Sem conhecimento directo do assumpto, baseados em rápidas observações sobre mumbavas e agregados, verdadeiros parasitas só encontrados em propriedades de brasileiros, prejudicialmente hospitaleiros, certos escriptores dão campo ao seu pessimismo, julgando o todo pela parte, justamente a parte pôdre, apresentando-nos o camponez brasileiro coberto de ridículo, inútil, vadio, ladrão, bêbado, idiota e “nhampan”! (PIRES, 1921:3).

O autor não descarta os significados e caracteres negativos associados ao *caipira*, mas considera que a generalização feita por Lobato é equivocada. Pires diz que Lobato descreve o todo pela parte – *a parte pôdre*. Mas sua defesa ao *caipira* é carregada de ambigüidades. Ao analisar seus escritos, seus contos, anedotas e músicas, são evidentes as contradições: ao mesmo tempo em que o autor procura mostrar as qualidades do homem do campo e construir uma imagem oposta à do Jeca de Lobato, ou a do viajante Saint Hilaire, não consegue se libertar de alguns valores e imagens instituídos desde a colonização, como o da superioridade da raça branca, da indolência do índio, da suposta degenerescência promovida pela mestiçagem.

Importante ainda ressaltar que, apesar de Cornélio Pires se inspirar no mundo rural, ele era um escritor e seus livros circulavam em ambientes urbanos, entre grupos portadores de uma cultura letrada e urbana e é claro que, quando pensa neste público leitor, isto interfere na sua escrita. A escolha pelo estilo humorístico, a estilização dos personagens, a linguagem utilizada estavam vinculadas a um projeto literário que visava publicar, editar, vender, ser lido.

Monteiro Lobato considerava que Cornélio Pires andava convencido de ter descoberto o caboclo e que utilizava uma visão *estilizada* somente para ganhar dinheiro. Em uma correspondência ao seu amigo Godofredo Rangel⁵, ele afirmava:

O caboclo de Cornélio é uma bonita estilização – sentimental, poética, ultra-romantica, fulgurante de piadas – e rendosa. O Cornélio vive, e passa bem, ganha dinheiro gordo, com as exhibições que faz do “seu caboclo”. Dá caboclo em conferencias a 5 mil réis a cadeira e o publico

⁵ Godofredo Rangel era jurista e escritor, Monteiro Lobato manteve com ele correspondência por mais de quarenta anos, trocando confidências particulares e literárias. Fonte: *A Barca de Gleyre*. Série Obras Completas de Monteiro Lobato. São Paulo: Brasiliense Ltda, 1948. (1º tomo, 2ª edição, vol. 11).

mija de tanto rir. E anda ele agora por aqui, Santos, a dar caboclo no Miramar e no Guarani. Ora, meu Urupês veio estragar o caboclo do Cornélio – estragar o caboclismo.(1948:40).

Esta é uma questão que deve ser observada. A forma - caricatural e humorística - como Cornélio Pires retratou o homem do campo, provavelmente tinha um objetivo que ia além do de retratar o mundo caipira. Outro indício, que confirma esta afirmação, encontra-se no livro “Raízes do riso”, de Elias Thomé Saliba que, ao referir-se a Cornélio Pires, escreve:

Apesar de escrever ocasionalmente nas revistas semanais, na verdade ele começou a ficar mais conhecido ao iniciar sua carreira de humorista-conferencista em fim do ano de 1914, no salão do cinema Campo Elísios em São Paulo, e a partir daí foi possível perceber, segundo seus biógrafos, que o que Cornélio fazia realmente era mais próximo de um show, mais um espetáculo cômico do que propriamente uma conferência (2002:178).

Portanto, apesar da diferença com Monteiro Lobato no que se refere à linguagem, ao estilo e mesmo aos objetivos do texto, Cornélio Pires também era um escritor que escrevia de modo a buscar um público leitor que não era o homem do campo analfabeto, o que certamente influenciou nas escolhas que fez.

Ao definir a diversidade da formação do *caipira* brasileiro, Cornélio Pires separa-o em grupos a partir de critérios de raça e de cor: *caipira branco, caipira caboclo, caipira preto e caipira mulato* – cada um com características próprias de sua raça ou das representações que se instituíram sobre cada uma delas. Nesta classificação, o autor acaba se aproximando de Lobato, quando deixa claro que *a parte pôdre* - utilizando as suas palavras - são justamente os descendentes do “cruzamento” do índio com o branco, *o caipira caboclo*, que o autor descreve como:

Inteligentes e preguiçosos, velhacos e mantosos, barganhadores como ciganos, desleixados, sujos e mesmulambados, dão tudo por um encosto de mumbava ou de capanga; são valcates, brigadores e ladrões de cavalos [...] Sua vida é caçar (com aviamentos arranjados aqui e ali a custa de pedinchices), pescar dormir, fumar, beber pinga e tocar viola, enquanto a mulher, guedelhuda e imunda, vae pelos vizinhos, pidonha e descarada, filar dos bons trabalhadores o feijão, o toucinho [...] Eil-o de cócre á margem suja do ribeirão (não tem coragem de passar uma foice no pesqueiro) com sua vara-de-anzol quebrada e encanada com embira...(1921:20-23).

Para Cornélio Pires, foi este o *caipira* que, especificamente, inspirou Monteiro Lobato na criação do Jeca Tatu, “*erradamente dado como representante do caipira em geral*” (1921: 26), sua descrição, aliás, não é muito diferente daquela feita por Saint Hilaire e pelo próprio Lobato.

Interessante observar que, ao mesmo tempo em que o autor condenava os escritores que denegriam a imagem do *caipira*, afirmava que o “*caipira caboclo*” era “*a parte pôdre: preguiçosos, velhacos, sujos*”.

Todas estas imagens negativas, sempre relacionadas aos homens provenientes do relacionamento com o índio, estão carregadas de resquícios de uma visão do índio como vadio, selvagem, indolente e distante da civilização - ainda da época da colonização - que permanecia bastante forte no imaginário social. Ainda de acordo com Cornélio Pires (1921:26), somente a escola poderia salvar essa “espécie de caipira”:

Coitado do meu patrício! Apesar dos governos os outros caipiras se vão indireitando á custa do próprio esforço, ignorantes de noções de hygiene... Só elle, o caboclo ficou mumbava, sujo e ruim! Elle não tem culpa... Elle não sabe. Mas graças a Deus, parece que esse typo vae desaparecer [...] Ainda não estão perdidos os caipiras caboclos. Para salvar-os bastam duas cousas tomadas a sério: a escola e a obrigatoriedade do ensino...mas de verdade!

A escola, novamente, aparece como a forma de “domesticar” estes indivíduos “degenerados”, mas a grande esperança era que estes desaparecessem por completo.

As representações racistas e as teses do branqueamento estão visíveis tanto na representação do Jeca Tatu por Monteiro Lobato como nos contos, “causos” e piadas de Cornélio Pires. Segundo este último, ao definir o *caipira branco*:

Neste caso, branco quer dizer de melhor estirpe; meia mescla, descendentes de estrangeiros brancos...gente que possa destrinçar a genealogia da familia até o trisavô, confirmando pelo procedimento o nome e a boa fama dos seus genitores e progenitores. Podem ser alvos, morenos ou trigueiros...São brancos (1921:10).

O autor ainda ressalta que os *caipiras brancos*, mesmo pobres, são limpos, respeitados, educados, hospitaleiros e ainda, *são esses os caipiras reclamadores de escolas. Seus filhos, engarupados no pangaré, freqüentam aulas na cidade a uma e mais léguas de distancia, quando não há escola no bairro* (PIRES, 1921:12).

Percebe-se claramente a valorização da raça branca. Ao afirmar que somente os *caipiras brancos* reclamavam por escolas, o autor aparenta entender que somente o caipira branco estava preocupado com a educação de seus filhos sendo, então o único dado a civilizar-se. Cornélio Pires, sinaliza para outra contradição que parece freqüente naquele período: pregava-se a educação como a única salvação para o atraso, porém faltavam escolas; aqueles que queriam estudar tinham que freqüentar longínquas escolas da cidade.

Havia, ainda, o *caipira preto* e o *caipira mulato*. Pires descrevia o primeiro - descendente do africano - como: *bom brasileiro, melhor de nossa lavoura, trabalhador, cavalheiresco, gentil e patriota* (1921: 27-31). Nota-se nesta descrição que, para o autor ainda permanecia a representação do negro como escravo dado ao trabalho braçal, domesticado e servil, proveniente da época da escravidão. O *caipira negro* aparece de modo estóico, associado a uma visão do escravo passivo diante de sua condição. Marilena Chauí, em *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária* destaca que, esta representação faz parte das práticas que visavam positivar a imagem país e a mistura das raças que aqui se desenvolveram. Segundo a autora, ao se construir uma crença generalizada e positiva do país, instituiu-se uma imagem do negro resignado, passivo, servil, assim como foram ressaltadas a “coragem dos índios”, a “bravura e o sentimentalismo dos brancos” - as *três raças valorosas* que formaram o povo brasileiro. (CHAUI, 2000:6).

E por fim, o *caipira mulato* que para o autor *é o mais vigoroso, altivo e o mais patriota de todos, fiel, bom empregado, mas não se mistura com o preto* (PIRES, 1921:33-35). O autor ainda afirmava que ele era o fruto da união entre africanos e brancos, raramente com caboclos, o que evidencia a influência do pensamento daquela época. Naquele contexto histórico, a chamada “*raça mestiça*” era considerada uma raça forte e importante para o futuro e progresso do país, pois viria promover o branqueamento da população na medida em que fosse maior a união do negro com branco. A união só era bem vista se fosse com os brancos – considerados superiores. Esta tendência estava relacionada com as teses de branqueamento, que evidenciaram a crença na miscigenação como uma forma de branquear a “raça” brasileira. Skidmore afirma que a teoria do branqueamento foi utilizada peculiarmente pelo Brasil, não sendo aceita pela Europa e Estados Unidos. No Brasil teve boa aceitação de setores das elites entre os anos 1889 a 1914; a conclusão otimista desta tendência se firmava na crença “*de que a miscigenação não produzia somente “degenerados”, mas uma população mestiça sadia capaz de tornar se cada vez mais branca, tanto cultural quanto fisicamente*” (1976:81).

Esta defesa do branqueamento estimulou a entrada de imigrantes brancos no Brasil. Segundo Sckidmore, nos anos que vão do fim do Império a 1920, o país passa por uma campanha de projeção da imagem nacional em busca de imigrantes. Políticos e escritores participaram de campanhas objetivando promover a imagem do país a fim de impressionar tanto europeus ocidentais quanto norte-americanos (1976:142). Tratava-se de atrair imigrantes – brancos, preferencialmente europeus - para dar conta de branquear o Brasil e ainda, buscavam-se braços para trabalhar a terra na tentativa de dar uma solução para a questão do trabalho que, com o fim da escravidão, ainda era um problema a ser resolvido. É importante destacar que não se tratava da “falta de braços” pois, segundo Michael Hall, este é um “mito” que já foi desconstruído pela historiografia brasileira. O problema do trabalho estava relacionado à resistência do homem livre e do ex-escravo em se submeterem a um patrão, ou aos salários baixos que os fazendeiros queriam pagar. Então, os fazendeiros alegavam a falta de braços para a lavoura, buscando assim que o governo subsidiasse a imigração, o que garantia o excesso de mão-de-obra, tornando-a barata e dócil (HALL, 1989:8).

As discussões relativas à raça estiveram presentes, como se constata, na obra de Cornélio Pires, apesar de sua declarada intenção de divulgar a “cultura caipira”. Assim, em sua obra, o *caipira* aparece tanto como “aquele que desenvolve e sustenta as nossas riquezas agrícolas”, *um forte, que há de vencer, mesmo contra a vontade do homem civilizado que o avilta e o cobre de ápodos e defeitos* (1921:5), quanto como rude habitante do “mato”. Também para Pires, o *caipira* está marcado irremediavelmente pelo espaço, pela falta de instrução e pela rusticidade da vida. Ao dizer quem são os caipiras retoma, de uma forma bucólica, as mesmas formas descritas pelos dicionários:

“Caipiras”... Mas que são caipiras?

São os filhos das nossas brenhas, de nossos campos, de nossas montanhas e dos uberrimos valles de nossos piscosos, caudalosos, encachoeirados e innumeraveis rios, “acostellados” de milhares de ribeirões e riachos.

Nascidos fora das cidades, criados em plena natureza, infelizmente tolhidos pelo analphabetismo, agem mais pelo coração que pela cabeça. Tímidos e desconfiados ao entrar em contacto com os habitantes da cidade, no seu meio são expansivos e alegres, folgazões e francos; mais francos e folgazões que nós outros, os da cidade. De rara intelligencia – não vae nisto exagero – são, incontestávemente, mais argutos, mais finos que os camponezes estrangeiros... (1921: 5).

Nas décadas de 1920/1930, as teorias de matriz mais racial foram sendo paulatinamente substituídas por um outro discurso que defendia a higienização do homem do campo e sua educação como condições básicas para o país iniciar sua trilha no sentido do tão propalado progresso. As preocupações relativas à educação e também à saúde do brasileiro em geral, mais particularmente do homem do campo, passaram a compor a pauta das discussões e os discursos de vários intelectuais nos anos 1920. O determinismo racial e climático já não se sustentava mais, era necessário encontrar uma saída para a nação. Marta Maria Chagas de Carvalho analisa aquele período de ressignificação dos diagnósticos e projetos, como sendo da descoberta da educação como espécie de chave mágica que viabilizará a passagem do pesadelo para o sonho - de um país sentenciado ao atraso pelo determinismo racial, para o sonho - um país futuro civilizado e progressista (2003:48). Naquela ocasião, foram criadas instituições, promovidas reuniões, conferências, congressos, debates, com o intuito de: promover à legitimação da educação como salvação, validar formas de intervenção e credenciar seus agentes. Era necessário primeiramente, transformar a mentalidade das elites, que estavam tomadas pelo fatalismo da raça e convencê-las da possível regeneração das populações pobres por meio de uma bem organizada educação, moldando-as como povo saudável e produtivo (2003:47). Nesse contexto, foi criada, em 1924, a Associação Brasileira de Educação – ABE - que tinha como foco a divulgação e legitimação dos ideais da educação renovada:

No discurso cívico da ABE, a figura de um brasileiro doente e indolente, apático e degenerado, alegoriza os males do país. Transformar essa espécie de Jeca Tatu em brasileiro laborioso, disciplinado, saudável e produtivo era o que se esperava da escola (CARVALHO,2003:48).

Esta afirmação da autora confirma a hipótese de que o personagem de Monteiro Lobato – Jeca Tatu - foi instituído e utilizado pelas elites como representativo de uma imagem estereotipada do homem do campo.

Carvalho afirma que nesta situação é que se dá a montagem de diversos dispositivos de controle, ordenação, regulação e produção do cotidiano das populações pobres (2003:48).

Pode-se constatar que, para as elites a principal causa da situação de atraso em que se encontrava o país era a população pobre, que analfabeta, apática, doente e espalhada pelo país precisava ser ordenada e controlada. Não se podia mais aguardar a solução do branqueamento, era necessário regenerar o povo brasileiro.

Segundo Carvalho, neste sentido, cobrava-se dos republicanos a dívida de não terem pensado numa forma de controle dos libertos e toda a população pobre após o fim da escravidão (2003:13). Uma vez que se acreditava que a educação era o melhor meio de controle e ordenação e, tendo sido a educação uma das bandeiras utilizada pelos republicanos para instituir a nova ordem política, que pretendia promover a ruptura *entre o passado sombrio e um futuro luminoso* (2003:143). Porém a educação promovida no início da República não garantiu a todos os mesmos direitos, contrapondo-se aos seus próprios ideais. A educação permaneceu sendo privilégio das elites, e ainda, segundo Carvalho, os imigrantes assumiram a preferência nas medidas de atendimento educacional tomadas pelos republicanos no Estado de São Paulo, o que aponta para a permanência da crença no branqueamento como recurso civilizatório ainda nos primórdios República. A autora observa: *a cidadania não se aplicou aos negros recém libertos e a todo contingente de mestiços sem lugar no mercado de trabalho que se formava. Do que decorreu um modelo restrito de generalização da escola popular* (CARVALHO, 2003:144). Isto demonstra que o conceito de “cidadão”, naquele período, não se aplicava aos homens pobres, que eram na maioria ex-escravos ou frutos da união das raças, portanto estes eram excluídos e a educação que se dizia popular continuava restrita as elites e aos estrangeiros.

Porém, a diminuição na entrada de imigrantes no país devido à Primeira Guerra e ainda as greves operárias promovidas pelos imigrantes, levavam a uma reavaliação, por parte dos republicanos, da importância do imigrante para a “salvação” da nação. Carvalho afirma que, só então, *a aposta racista e moralizadora de que a tão decantada operosidade do imigrante erradicasse a vadiagem nacional é abandonada* (2003:146). O imigrante que, para os republicanos, era a fé no *aprimoramento da raça brasileira* se tornara a *ameaça ao caráter nacional* (2003:148).

A partir daí, o homem pobre brasileiro passava a ser considerado como opção para resolver o problema da organização do trabalho nacional. Só restava às elites reconhecer nas populações pobres a saída para a nação. Iniciava-se uma campanha de valorização do homem brasileiro, porém esta campanha não se baseava no reconhecimento das suas qualidades e sim na sua transformação e foi nesta intenção que a educação se fortaleceu. É, portanto num cenário de reformulações e ressignificações de conceitos e representações, que a educação começava a se impor como instrumento capaz de transformar aquela população pobre e vista como improdutivo numa população sadia e produtiva. Neste contexto, o modelo de educação dita “popular”,

instalado nos primeiros anos da República, começava a ser revisto. Educação e saúde se uniam numa campanha que se auto proclamava “revolucionária” e capaz de colocar o país nos trilhos do progresso. As populações rurais, espalhadas pelo interior, passavam a ser o alvo principal destas campanhas educacionais e higienistas que, objetivando a organização do trabalho, propunham a fixação do homem ao campo, racionalizando a distribuição da população nas atividades urbanas e rurais (CARVALHO, 2003: 54).

Iniciava-se, então, uma verdadeira “cruzada” pelo interior do país, com médicos, professores e higienistas organizando caravanas que visavam “sanear os sertões”; simultaneamente, no movimento modernista, artistas e escritores passavam a exaltar os temas regionalistas. Analisando aquele período, Helena Bomeny afirma:

A década de 20 no Brasil também poderia ser conhecida como “a década dos viajantes”. Descortinando um país desconhecido, encontramos nossos modernistas em busca da autêntica nacionalidade e da cultura original brasileira, cruzando o país, os profissionais da ciência, em verdadeira caravana pela saúde, confronta-se com a doença no “imenso hospital” em que se transformara o Brasil, na expressão de Miguel Pereira; buscando os novos cidadãos, os indivíduos brasileiros, chega à vez dos educadores, espalhados pelos estados com seus experimentos empíricos, um verdadeiro laboratório de reformas, idéias e projetos, inspirados, em sua grande maioria, em modelos estrangeiros (BOMENY, 1993:1).

As campanhas de higienização espalharam-se por todo o país, reforçando a construção da imagem de um *caipira* improdutivo e infeliz e de um ideal de homem com características européias, como indica a imagem presente na edição de 1934 do Almanaque do Biotônico (figura 7). O Almanaque do Biotônico começou a circular na década de 1920 e, segundo Margareth Brandini Park, divulgava *um tônico capaz de mudar a vida* – o Biotônico Fontoura - tornando-a rica em energia e disposição. A autora observa que a propaganda do tônico criado por Candido Fontoura construiu no imaginário social a necessidade de substâncias que interfeririam no desempenho escolar: *Be a Ba, Be é Bé, Be i Bi, o tônico Fontoura* (PARK, 1999: 106).

Nas campanhas veiculadas neste Almanaque, além do forte apelo para a questão da saúde, observa-se a valorização do acúmulo de riqueza, remetendo à questão do trabalho: livre das doenças e da preguiça, o *caipira* se transformou num trabalhador disciplinado, rico e feliz. Os dois homens que compõem a propaganda retratam a dicotomia existente entre a imagem do *caipira*: sujo, feio, pobre, doente, improdutivo e infeliz, e os valores que delineavam a imagem do

homem ideal: branco, “quase um europeu”, limpo, organizado, produtivo e “feliz”. Os aspectos físicos, tanto do espaço como dos personagens, evidenciam as diferenças: a aparência física do primeiro homem, magro, desanimado, triste, cabisbaixo contrapõe-se à imagem do segundo: feliz, forte, saudável, limpo. Assim como o aspecto físico da moradia do primeiro remete para a pobreza, a sujeira: urubus sobrevoam a casa de barro, a miséria, a improdutividade, árvores secas, nenhum sinal de trabalho, nem de ordem; depois, o “milagre”: a riqueza, a ordem, a fertilidade, a produção, enfim, a civilização e o progresso.

Analisando a mensagem veiculada no Almanaque (figura 7), nota-se que a transformação do *caipira* era comparada a um *milagre*, reforçando a visão do homem “parasitário” e “improdutivo” que, somente através de um poderoso tônico ou, talvez, de um *milagre* seria salvo. Daí a propaganda veicular uma relação entre o Biotônico e a educação: além de curar o *caipira*, o tônico preparava para a educação, um verdadeiro milagre! Esta mensagem circulou pelo país através do Almanaque do Biotônico Fontoura.

Segundo Heloísa Pimenta Rocha, naquele momento emergiu um discurso médico com um projeto de modernização do país alicerçado na lógica da identidade nacional. A autora afirma *que a partir da exploração do modo de vida dos homens pobres, o discurso médico fornecerá argumentos que justificarão o poder dos cultos sobre os incultos, estabelecendo uma linha divisória entre a delinqüência e a cultura* (ROCHA, 2002). Ainda segundo a autora, o discurso médico pregava a unidade nacional, a coesão, a homogeneização e legitimava o saber. Os analfabetos eram tidos como um grave problema nacional e utilizando-se da *metáfora da doença*, eram vistos como “um câncer” que estava a matar o país. Os médicos, considerando-se os únicos capazes de curar o país destes males, através de um discurso científico-pedagógico, elegeram a educação e a criança como importantes instrumentos para fazer chegar às famílias pobres, espalhadas pelo imenso país, os princípios de higiene e moral fundamentais para salvar o país do atraso. Buscava-se assim a formação de um povo disciplinado, *um trabalhador dócil, submisso e, ao mesmo tempo, produtivo* (ROCHA, 2002).

Voltando a Bomeny (1993:1), aquele também foi o momento do nascimento dos *técnicos em educação*, um período em que as idéias fervilhavam nos meios intelectuais, entre médicos, sanitaristas, engenheiros, técnicos em educação, chamados “cientistas da pedagogia”, políticos, membros da elite – que se viam como únicos capazes de salvar a nação do atraso em que se encontrava – e a educação no país se tornava o instrumento privilegiado para a solução de todos

os problemas, pois foi considerado o meio mais adequado para fazer chegar aos lares pobres, regras de higiene e de conduta, ou seja, o disciplinamento e controle das populações pobres.

MILAGRE?

Antes era fraco e desanimado – um imprestável, um pobre doente, atacado de AMARELLÃO (ou OPILAÇÃO)... Depois, chegou o seu dia de felicidade. Uma alma caridosa lhe ensinou o remédio... E hoje – é um bello homem, forte, sadio e... já está riquinho! Milagre? Não. Foi tudo obra de um remédio maravilhoso que cura o Amarellão (ou Opilação), e que se chama

ANKILOSTOMINA FONTOURA

Figura 7: Almanaque do Biotônico: 1934.

A imagem de um país doente e analfabeto, atrasado e degenerado se confunde com a própria imagem do homem do campo. Embora a doutrina de que o Brasil fosse um país

“essencialmente agrícola” ainda permanecesse, condenava-se a incapacidade em lançar um programa de educação voltado para a formação de profissionais agrícolas. A solução estava na educação, como “receitava” Basílio de Magalhães: *faz-se necessário fortalecer física e moralmente essa raça por uma bem orientada e sistemática educação, tanto sensorial como cívica... desenvolvendo-lhes em tipos fixos e fortes, por meio da educação, as boas qualidades, e suprimindo-lhes, quando for possível, os defeitos e os vícios originários.* (MAGALHÃES apud SKIDMORE, 1976: 185).

Clarice Nunes, ao analisar livros de leitura e lições utilizados em escolas daquele período observa que tais obras didáticas pregavam o civismo como uma grande virtude e a República como o único regime que garantiria igualdade política a todos os homens. Entretanto, nota-se que ainda havia muita ambigüidade entre o discurso e a realidade. Nunes aponta que, ao mesmo tempo em que a primeira constituição republicana garantiu formalmente igualdade política, a questão da raça ainda se constituía e legitimava as desigualdades: *os descendentes de africanos e a classe trabalhadora, na maioria composta por imigrantes e, ainda, todos os que não tinham meios de subsistência, se constituíam em presença incômoda nos centros urbanos* (Nunes, 2000:373). O homem do campo estava entre estes que precisavam ser mantidos à distância ou sob controle da “sociedade civilizada”. Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho era a instituição de uma sociedade moderna - capitalista-industrial - que norteava as contradições do novo regime político. Neste momento, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1920, a organização do trabalho se tornou o tema principal de debates sobre educação, que objetivavam a fixação do homem ao campo. Para tanto, Carvalho entende que *a máxima “o homem certo no lugar certo”* passou a ser utilizada como forma de proporcionar uma divisão *racional da população* de acordo com a perspectiva do trabalho rural e urbano (2003:54).

Constata-se que no início do regime republicano a crença no branqueamento ainda se fazia presente, ainda que contraditória aos propósitos do novo regime. Marta Maria Chagas de Carvalho explica que a reformulação do conceito de raça no imaginário social, só se inicia nos anos de 1920 quando a valorização da educação se sobrepôs às teses racistas, porém neste processo *as imagens do negro e do mestiço como “vadio” continuam a inquietar esse imaginário, mas deixam de ser o signo de uma incapacidade inamovível para o trabalho livre. O liberto e seus descendentes permanecem estigmatizados como criaturas primitivas e por isso propensas à vadiagem* (2003:14).

Diante deste quadro, percebe-se que a representação do homem do campo – maioria da população brasileira - foi construída sobre os resquícios das teses racistas - que predominaram no imaginário social por muito tempo, passando por uma revisão devido à necessidade de se dar ao país, em caráter de urgência, uma nova identidade. Uma representação não menos preconceituosa e discriminadora, mas não mais fundada nas condições biológicas e inatas de uma “raça mestiça e degenerada” e sim nas condições higiênicas, sanitárias e culturais. A representação é a de um homem “sem cultura”, mas que poderia ser regenerado – civilizado - através da educação. Ao fatalismo da raça, contrapunha-se o poder regenerador da ação humana via educação.

Esta representação do homem que vivia no meio rural carregada de discriminação, estimulou discursos incisivos a respeito de propostas de educação voltadas à fixação do homem no campo. Pode-se acrescentar a isto a necessidade de controlar o crescimento acelerado das cidades que vinham sofrendo com a expansão de favelas e cortiços, tidos como verdadeiros focos de infecção e de moléstias contagiosas. A historiadora Margareth Rago mostra como a visão da cidade, no final do século XIX e início do século XX, foi sendo construída cada vez mais como sinal de ameaça; a cidade era vista como símbolo de catástrofe: centro de prostituição, crime, vícios, mundanidade e doenças. Esta ameaça provinha da aglomeração de gente, da poluição provocada pela indústria, da desorganização do espaço. Segundo a autora, para o imaginário social daquela época, os grandes causadores do caos urbano eram os pobres, seus modos de vida e suas moradias coletivas.

A vida miserável, o odor fétido do trabalhador mergulhado dia e noite nas fábricas, a falta de hábitos regulares de higiene corporal, a imundície de sua casa traduzem a incapacidade do proletariado gerir sua própria vida e pedem a intervenção redentora da ação dos especialistas civilizadores (RAGO, 1985:165).

Então a cidade se torna um espaço privilegiado de intervenção de médicos, sanitaristas e higienistas, legitimando-os como únicos capazes de uma ação ordenadora, separando a riqueza da pobreza, os bairros operários dos bairros nobres. É importante ressaltar que a cidade era vista como sinal de perdição, mas o pobre era o maior causador desta perdição. Nestas propostas de disciplinarização do espaço urbano, há um evidente esforço de controle sobre a pobreza, era necessário acabar, senão apartar os pobres da burguesia.

Entre os elementos que contribuíram para construção desta visão negativa da cidade, estava a migração do homem rural. Procurava-se *extirpar* o “mal” que eram os pobres dos grandes centros urbanos e fazia-se urgente evitar o aumento desta população. Para tanto, se divulgava a visão caótica da cidade, contrapondo-a à saúde, à tranqüilidade, à beleza atribuídas ao campo.

Novamente, reiteravam-se as visões ambíguas daquele período, da cidade que também era aclamada como o centro das realizações e do progresso – “lugar dos homens civilizados”. Heloísa Pimenta Rocha, em “Higienização dos Costumes”, descreve aquele período como sendo o momento em que a cidade de São Paulo passava por profundas transformações, era uma *cidade em metamorfose*. O crescimento populacional transformava a paisagem, os costumes e, segundo a autor, *entusiasmo, fascínio, pessimismo, desconfiança e medo mesclam-se nas representações produzidas nesse momento em que, perplexos, os homens assistem às transformações que fazem nascer uma nova e estranha cidade* (ROCHA,2003:24).

A concepção da cidade como lugar vil e degradante, vinha sendo construída desde o século XIX. No poema *A Cidade*, Fagundes Varela – poeta e escritor do século XIX – ressalta bem a visão catastrófica da cidade, com sua suntuosidade e podridão.

A cidade

*A cidade ali está com seus enganos,
Seu cortejo de vícios e traições,
Seus vastos templos, seus bazares amplos,
Seus ricos paços, seus bordéis salões.*

*A cidade ali está: sobre seus tetos
Paira dos arsenais o fumo espesso,
Rolam nas ruas da vaidade os coches
E ri-se o crime à sombra do progresso.*

*A cidade ali está: sob os alpendres
Dorme o mendigo ao sol do meio dia,
Chora a viúva em úmido tugúrio,
Canta na catedral a hipocrisia.*

*Quanta cena infernal sob essas telhas!
Quanto infantil vagido de agonia!
Quanto adultério! Quanto escuro incesto!
Quanta infância escondida à luz do dia!*

E abalroam-se as múmias coroadas,

*Corpos de lepra e de infecção cobertos,
Em cujos membros mordem-se raivosos
Os vermes pelas sedas encobertos!*
(VARELA apud CAVALHEIRO, 1955:133).

Compartilhando desta visão da cidade enquanto espaço do caos, da mentira, da vilania e contrapondo-a a uma noção bucólica e romântica do campo, muitos intelectuais, “homens de ciência” e educadores tomaram para si a defesa de uma escola rural, voltada inclusive para a formação profissional do camponês, evitando assim o êxodo do campo e estimulando o retorno daqueles que já haviam migrado para os grandes centros urbanos.

Marta Maria Chagas de Carvalho, em “*Molde Nacional e Forma Cívica*”, analisa os debates e discursos proferidos na ABE – Associação Brasileira de Educação - fundada em 1924, por Heitor Lyra, primeira entidade de profissionais de educação (CARVALHO, 1998: 34). Dentre os temas freqüentes na ABE estava a questão da educação do homem do campo e pode-se verificar que seus maiores adeptos e defensores eram Vicente Licínio e Fernando Magalhães. Ambos, embora com explicações e propostas de soluções diferentes, apontavam que o grande problema republicano era não ter pensado um programa de educação disciplinadora que enfrentasse a questão da organização do trabalho após o fim da escravidão (1998:160).

Magalhães defendia a educação moralizadora como principal instrumento a ser utilizado no desenvolvimento de uma “campanha de retorno ao campo”: *Levemos ao interior do país educação e trabalho. A educação preparará o trabalho e deterá o nomadismo que desperdiça a fertilidade da terra.* Ele denunciava a *mentalidade verbalista* e o *bacharelismo*, condenando a fascinação dos republicanos pelos costumes e fórmulas estrangeiras; acreditava que só seria possível conduzir “bem” o país se houvesse uma preocupação com a educação do homem do interior: *Não só as riquezas materiais que se ocultam no interior do país; são as suas forças vivas, as suas forças morais únicas capazes de dominar a dissolução dos centros urbanos ostentosos e anarquizados.* Propunha a ruralização da escola como proposta de fixação do homem ao campo, forma de conter o crescimento urbano e vitalizar a produção rural (MAGALHÃES apud CARVALHO,1998:160). O discurso de Magalhães aponta para uma romantização do campo e do homem do campo contrapondo-se a uma visão negativa da cidade o que, para autora, engendrava mais uma *forma de organização racional do trabalho* (CARVALHO, 1998:161).

Porém esta visão romântica da população rural não era consenso entre os organizadores da Associação Brasileira de Educação. Para outros, tal como ocorreu com o grupo de Vicente Licínio e Ferdinando Labouriau, a cidade se apresentava como sinônimo de progresso. Na visão de Vicente Licínio, a grande população espalhada pela vasta extensão do país, desprovida de amparo e de educação, constituía *peso morto* e era o grande problema da nação, pois *viviam a vegetar*, retardando o desenvolvimento e o progresso (LICÍNIO apud CARVALHO, 2003: 19).

Segundo Carvalho, a representação bucólica que Fernando Magalhães procurou divulgar foi a que mais se destacou na ABE, a autora alerta para a idealização deste discurso, que *encenando uma visão romântica do campo*, visava gerar a disciplina e o controle:

As idealizações utópicas das virtudes moralizadoras da vida campestre equivalem, nesta perspectiva, aos signos futuristas de dinamismo com que se enaltecia o modo de vida moderno de que a cidade é o palco. O bucolismo era encenado articulando projeto de disciplinamento das populações urbanas sob o molde das virtudes “higiênicas” de que o trabalhador rural idealizado era o protótipo (2003: 55).

A partir do momento em que a miscigenação passou a ser encarada de forma mais positiva, muitos dos discursos de políticos, intelectuais e técnicos em educação, passaram a tentar mudar a imagem do caboclo que Monteiro Lobato ajudou a construir – *preguiçoso, sujo, de vida semi-selvagem, que suga a terra até extrair dela toda a seiva e abandona sem deixar nada que possa ser aproveitado* (LOBATO, 1994), e a visão do campo como signo da doença e do atraso. Para tanto, passaram a defender uma escola “típica” rural que desenvolvesse o amor pela terra e estabelecesse um vínculo do homem com o campo, em oposição à escola tida como *literária e livresca* que acabava por desenraizar o homem rural. Essas idéias faziam parte dos ideais de um grupo de intelectuais que defendiam o “ruralismo pedagógico”. Neste ideário a escola deveria ser organizada em função da produção (CALAZANS, 1993). Ressalta-se novamente que não eram as qualidades do camponês e do campo que embasavam esta nova imagem que se procurava instituir - ainda que a literatura por vezes as reconhecesse - e sim a proposta de transformação do “caipira” – o Jeca Tatu – num verdadeiro homem regenerado e do campo num espaço moderno e civilizado.

Estes adjetivos, ora divergentes ora convergentes, que vão sendo atribuídos ao campo e aos seus habitantes por figuras tais como Saint Hilaire, Monteiro Lobato, Cornélio Pires, entre outros,

ajudam a analisar as propostas de educação do homem do campo que foram divulgadas e defendidas nos anos de 1920-1940.

1.1 Relações de trabalho e de poder

A população brasileira, desde a colonização até as primeiras décadas da República, concentrou-se basicamente no campo, porém a conceituação de *caipira* não se estendia a todos os homens que nele viviam; especialmente, este conceito não se aplicava ao senhor de terra, embora ele também vivesse naquele espaço.

Os senhores de terras foram descritos por Saint-Hilaire como *homens extraordinários, corajosos, firmes e francos* (HILAIRE apud BRANDÃO, 1983: 20). Certamente, não foram estes homens que viajantes, escritores, intelectuais daquela época chamaram de caboclo ou mesmo de caipira.

Eram considerados *caipiras* os homens despropiados da posse de terra ou aqueles que possuíam um pequeno pedaço de chão. Carlos Rodrigues Brandão destaca a importância de abordar a diferença entre os *caipiras* que inspiraram viajantes e os pequenos sitiantes. Segundo o autor, os primeiros, viviam beirando a miséria, em sua maioria, não tinham a posse legal da terra e, eram obrigados a morar de favor em terras alheias; eram os chamados agregados, parceiros, meeiros, ou então eram aqueles que haviam tomado posse de algum pedaço de terra do sertão e dela podiam ser expulsos a qualquer momento, mesmo sendo os primeiros a ocupar aquele espaço, não possuíam respaldo legal. Portanto, a estes não compensava ocupar a terra com muitos bens, ou trabalhar pela sua melhoria; daí a forma itinerante de ocupação da terra por parte destes homens. Já o segundo – o pequeno sitiante – embora pobre, detinha a posse legal da terra e nela trabalhava com sua família, vivendo por muitos anos no mesmo lugar e a suprir as grandes fazendas dos produtos que cultivavam no seu pequeno pedaço de terra (BRANDÃO, 1983:35).

Para Maria Sylvia de Carvalho Franco, os primeiros homens descritos por Brandão, foram desconsiderados como trabalhadores e, portanto, o que lhes restou foi vagar pelo interior do país, buscando formas de subsistência. Para a autora, foi do desperdício da força de trabalho daqueles homens livres que nasceu a imagem do *caipira preguiçoso*, pois este teve que se adaptar a condição de despropiado e excluído, criando uma cultura de subsistência baseada no mínimo necessário (1976:33). O homem brasileiro, expropriado de suas próprias terras, muitas vezes para

dar lugar ao estrangeiro imigrante, criou formas próprias de vida que garantiam sua sobrevivência. Esta forma própria de vida foi desconsiderada pela elite brasileira daquela época. Foi neste contexto que se formou um tipo humano autônomo, que não se sujeitava ao trabalho controlado.

A visão que escritores e intelectuais tinham do homem do campo do início do século XX estava, na maioria das vezes, relacionada às suas condições de vida, muitas vezes impostas a despeito de todas as suas formas de resistência.

Segundo afirma Ribeiro, após o declínio do ouro, o que restavam eram as terras virgens - ainda a serem desbravadas e a disponibilidade de mão de obra. Instaurava-se então, uma *economia natural de subsistência e uma agricultura itinerante* (1995:383). Para este autor, após a crise, houve uma dispersão dos indivíduos pelas grandes áreas de terra, porém eles buscaram formas para manter sua autonomia, como os chamados *mutirões* - onde moradores de uma vizinhança, se uniam para a realização de atividades mais pesadas - e a parceria, mudando-se para áreas ainda mais distantes em busca de terras a serem exploradas ou para aquelas cujos donos não possuíam recursos (1995:388). A condição de parceiro dava ao homem do campo a impressão de manutenção da sua autonomia, de seus costumes, de seu ritmo de trabalho e da organização do tempo.

Porém, conforme explica Ribeiro, todas as formas possíveis de parceria entre o caipira e o dono da terra foram se esgotando e o desalojando. Ele lutou para manter a sua autonomia, mas a implantação do novo sistema produtivo foi expropriando o *caipira* que muitas vezes se via obrigado a trabalhar em troca de um casebre, um pedaço de terra para plantar o que comer e ainda estava sempre a dever favor. Mas, segundo o autor, o *caipira* resistia: *toda a sua experiência o faz identificar o trabalho de ritmo dirigido como uma derrogação de sua liberdade pessoal, que o confundiria com o escravo* (1995: 389).

Antonio Candido, em sua obra “Parceiros do Rio Bonito”, aborda brilhantemente as formas de vida e a cultura do caipira paulista e sustenta que o atraso descrito por Saint-Hilaire, que levou a criação de vários estereótipos como o personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato, era justamente a sua forma de resistência: *Tendo conseguido elaborar formas de equilíbrio ecológico e social, o caipira se apegou a elas como expressão de sua própria razão de ser, enquanto tipo de cultura e sociabilidade* (1982:82).

O autor afirma que a *sociedade caipira tradicional*, que se formou do século XVI ao XVIII na área paulista, criou técnicas que lhe permitiram uma certa estabilidade nas relações do grupo com o meio e que se constituíam em um conhecimento satisfatório dos recursos naturais. Elaborou um modo de vida baseado na exploração destes recursos e uma dieta constituída no *mínimo vital*, tudo isto relacionado a uma *vida social de tipo fechado, com base na economia de subsistência*. Sua vida social assimilou as características de sua origem aventureira e nômade, a combinação de traços culturais indígenas com o espírito aventureiro do português bandeirante e povoador (CANDIDO, 1982:36-37).

Com as transformações nas bases econômicas do país, os camponeses paulistas, desprovidos de sua própria terra, buscavam formas de manter sua autonomia tanto na vida como no trabalho, transformavam-se em agregados, parceiros ou partiam em busca de novas terras, onde poderiam recomeçar sua vida; como senhor de seu próprio destino. As condições de vida que esses homens estavam sujeitos - a instabilidade, a miséria, a precariedade de alimentos e de bens - na maioria dos casos, não faziam com que estes homens abrissem mão de sua autonomia e se sujeitassem ao trabalho assalariado ou controlado.

Brandão esclarece que as relações de poder e de trabalho podem explicar o modo de ser e de vida do *caipira paulista*:

Quando na Província praticamente todos “vivem da terra”, tê-la e trabalhar nela divide os homens de São Paulo em senhores, lavradores livres, pequenos donos ou agregados de fazendas e escravos [...] Os caipiras, mesmo não sendo nunca percebidos através do seu trabalho com a terra, são trabalhadores da terra...(BRANDÃO, 1983: 20).

Com a abolição, a necessidade de braços que realizassem o trabalho de trato e cultivo da terra e a dependência dos senhores de terra desta força de trabalho, bem como a resistência do homem camponês a um trabalho mais dirigido, levaram à construção de uma imagem de um sujeito incapaz, que somente sobreviveria da caridade, da bondade e da paciência dos seus patrões – donos da terra. Para Brandão, uma imagem que livrasse os senhores de terra do remorso da exploração: *na verdade, este “último dos homens” da província corresponde, na escrita do cientista, ao tipo de sujeito social que os olhos do senhor quiseram ver para roubar sem culpa* (BRANDÃO, 1983:23).

O que se pretende ressaltar é que não se pode deixar de considerar que a imagem imobilista do homem do campo foi uma construção utilizada pela classe dominante, sendo, portanto,

importante considerar as resistências, a luta para manutenção dos costumes, daqueles homens às condições que procuraram lhe impor. Compartilhando do pensamento de Márcia Motta em seu estudo sobre os movimentos rurais no Brasil do século XIX, acredita-se ser essencial, ao se refletir sobre a construção das representações do homem do campo e sobre as relações de trabalho e de poder, considerar os movimentos sociais dos homens rurais em suas múltiplas dimensões e em toda a sua dinâmica⁶, pois *reconhecer uma característica imobilista aos pobres do campo significa deslegitimar as experiências de outrora, jogá-las em outro patamar que não à história, e decidir de uma vez por todas que a história pertence aos vencedores* (MOTTA, 2001:10).

Esta construção sem dúvida foi utilizada para justificar a exploração do trabalho livre relacionando-se às mudanças ocorridas no setor produtivo. Exigiam-se braços para trabalhar a terra, mas como não havia mais escravos e os imigrantes nem sempre supriam a demanda ou se sujeitavam sem criar problemas, os senhores de terra precisavam encontrar mão de obra barata, não elevando os custos das produções. Daí a construção da imagem de um homem incapaz de evolução – *o caipira* – que, por suas características e sua falta de instrução, precisava viver à margem de seu patrão. Esta foi a forma mais cômoda e socialmente aceita de se resolver o impasse e livrar o patrão de qualquer culpa, tornando-o ainda, caridoso. Assim, os senhores da terra poderiam ser vistos como “patrões bondosos” que, apesar de tudo, ainda eram bons e solidários com aquele “parasita, que vivia a vegetar”.

Percebem-se duas forças contrárias: a dos senhores da terra e a dos camponeses. A força dos primeiros, que se esforçavam para manutenção de uma forma de organização do trabalho semelhante a do tempo da escravidão, através da exploração do trabalho livre pela submissão de todos aqueles não possuíam a posse da terra e a cultura letrada; e a força dos camponeses que relacionavam o trabalho controlado ao trabalho escravo, portanto humilhante e lutavam pela sua autonomia.

Entende-se, portanto, que os discursos que iam no sentido da crítica ao “caipira” e contribuía para a construção da sua imagem negativa - como atrasado, inculto, analfabeto, mais próximo do animal do que da civilização, bárbaro, rude -, procuram escamotear ou de alguma

⁶ Para entender melhor sobre a dinâmica e as múltiplas dimensões dos movimentos sociais rurais, ver: MOTTA, Márcia Maria Menendes. *Movimentos Rurais nos Oitocentos: Uma História em Re(construção)*. (http://www.historia.uff.br/artigos/motta_movimentos.pdf, jul. 2005)

forma esconder, a existência de um conflito entre o modo de viver do homem do campo, o modo como organiza o seu tempo, como pensa o trabalho e a cultura industrial urbana.

Voltando a Thompson e a sua explicação sobre a organização do tempo pelas tarefas, em seu trabalho “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”, ao investigar as diferentes formas de medir o tempo das sociedades primitivas - como pelo tempo do cozimento do arroz, o tempo de assar um milho ou o tempo das rotinas pastorais, o tempo dos “credos” (1998:270) - procura demonstrar como a mudança no senso de tempo alterou a disciplina do trabalho através do tempo do relógio, do tempo da indústria, do tempo que vale dinheiro; na transição para a sociedade industrial.

Tanto na sociedade camponesa estudada pelo autor como na sociedade camponesa brasileira do início do século XX, podem-se perceber as conseqüências desta nova ordem industrial e de controle do tempo. A organização do tempo e do trabalho pelas tarefas, comum também entre o homem do campo paulista, era o que caracterizava a sua autonomia, sua liberdade de se organizar de acordo com sua vontade e necessidade: passava dias trabalhando de sol a sol, outros nem tanto, podia decidir a hora do trabalho e do lazer sem obedecer a ninguém, se não a própria natureza.

De acordo com Thompson, a marcação do tempo pelas tarefas promovia uma integração entre a vida e o trabalho que era desconhecida por homens acostumados com o tempo contado pelo relógio. Este desconhecimento se faz presente ainda hoje.

A incompreensão dos homens urbanos pela forma de vida e de trabalho dos camponeses levou intelectuais daquela época a acreditarem que se fazia urgente impor ao homem do campo paulista das primeiras décadas do século XX, ritmos de trabalho mais disciplinados. Diante de seus “costumes”, da sua “resistência”, construiu-se a imagem negativa de um homem rude e degenerado que precisava ser disciplinado no corpo e na mente. Surgia à emergência de campanhas higienistas e de saneamento – para disciplinar o corpo – e campanhas de educação – para disciplinar a mente.

Porém, novamente destaca-se que, na emergência da construção da identidade nacional, as ambigüidades eram cada vez mais evidentes. Ao mesmo tempo em que o homem do campo era apresentado como um problema, literatos buscavam mostrar um Brasil de raça forte utilizando-se de um romantismo quase bucólico. Buscavam esta idealização nos índios, como fez José de Alencar em seus romances indianistas, nos filhos das matas dos poemas simples e românticos de

Fagundes Varela, no caboclo, como o descrito por Cassiano Ricardo, no poema *Caboclo à hora do descanso* publicado pela primeira vez em 1928. Este último faz parte da obra intitulada *Martim Cererê*, na qual o autor reconstrói a história do Brasil através de poemas. No referido poema, verifica-se claramente, a intenção do autor de engrandecer a figura do caboclo:

Caboclo à hora do descanso

*Você o está vendo assim, quieto e imóvel,
mas é ele quem monta o picaço a galope
e some na poeira da estrada à hora certa
de trabalhar, quando a manhã o convida
a tomar parte no espetáculo da vida.*

*Você o está vendo assim, meio triste,
mas é ele quem pega a viola e quem canta
mais bonito que um pássaro na tarde louca
que é um carnaval silencioso de estrelas
brotando de todos os poros da noite!
Mas é ele quem canta e com tanta grandeza
que tudo fica quieto pra escutá-lo
e não se ouve o cochicho de um bicho
na natureza.*

*Você o está vendo assim, manso e calmo,
porque esta é a sua hora de descanso
mas ele não pergunta se a água é funda
quando é preciso atravessar o rio a nado
e nem pergunta se no mato há onça
quando derruba o mato a golpes de machado
e nem pergunta porventura se o perigo
é seu amigo ou inimigo quando pula
de um lado do barranco pra outro lado
quando o cheiro de sangue, ou o brilho da faca,
ou a luta, ou a ofensa o obscuro herói de um drama formidável
cuja maior beleza é a da renúncia à vida.
E a noite vem do céu, única recompensa
depois da tempestade que o salteia
e lhe dá de beber silêncio em goles mudos
no globo de cristal da lua cheia...*

*Você o está vendo assim calado...
e é melhor não mexer com ele, é melhor mesmo
deixá-lo assim, calado...*

*E sossegado
(RICARDO,1962:201).*

O autor traduz alguns costumes do caboclo e retrata a sua maneira autônoma de organização do trabalho. O caboclo “pode estar a descansar, mas não tem preguiça de acordar cedo para trabalhar, não tem medo de enfrentar os perigos da natureza selvagem”. Ele é quem determina a hora do trabalho, a hora do descanso ou a hora do lazer. A coragem, o heroísmo, a bravura, a fidelidade e o orgulho são os traços que o autor procura ressaltar como qualidades do homem brasileiro, “o caboclo”. Cabe destacar a utilização da expressão *manso* para adjetivar o *caboclo*, como já foi analisado anteriormente, evidenciando as ambigüidades presentes mesmo quando se buscava transmitir uma imagem positiva.

A questão da defesa da honra e da valentia do caboclo, também está presente no poema. Maria Sylvia Carvalho Franco (1974) considera que entre estes homens existia uma certa lógica moral diferente na qual a honra, a valentia, a coragem precisavam ser preservadas até mesmo com a própria vida ou a morte daquele que viesse a lhe ofender. Mas esta idéia pode remeter também para a visão que se tinha do homem do campo relacionando-o com o animal selvagem que, ao se sentir ameaçado, reage de forma irracional. A toada “Cabocla Tereza” - composição da década de 1930 – gravada em 1940 por Raul Torres e João Pacífico evidencia a importância da honra para o homem do campo:

CABOCLA TEREZA
(Raul Torres e João Pacífico)

*Há tempo fiz um ranchinho
Pra minha cabocla morá,
Pois era ali nosso ninho
Bem longe deste lugá.
No arto lá da montanha,
Perto da luz do luá,
Vivi um ano filiz
Sem nunca isto esperá.*

*E muito tempo passô
Pensando em ser tão feliz,
Mas a Tereza, dotô,
Felicidade não quis.
Puis meu sonho neste oiá,
Paguei caro o meu amô,*

*Pra mor de outro caboclo
Meu rancho ela abandonô.*

*Senti meu sangue fervê,
Jurei a Tereza matá,
O meu alazão arriei
E ela eu fui percurá.
Agora já me vinguei,
É este o fim dum amô.
Esta cabocla eu matei
É a minha história dotô.*

A toada evidencia alguns valores do caboclo, como o orgulho, a honra, que pareciam ser considerados mais importantes do que o amor, a felicidade. Maria Sylvia de Carvalho Franco, explica este modo de ser do *caipira*, como uma constante necessidade de afirmar-se ou defender-se integralmente como pessoa, num sistema de valores no qual ousadia e bravura são muito importantes. Para o “caipira”, a ação violenta era não somente *legítima*, mas *imperativa* (1976: 50). Esta bravura, valentia, honradez, ora tida como qualidade do homem do campo ora como defeito, também não era bem compreendida pelo homem de cultura urbana. Portanto, era este “modo de vida”, considerado animalesco, selvagem, inaceitável, que a nova ordem urbana e industrial contrapunha. Todo aquele que resistia para sua manutenção era considerado um problema para o país, e para justificar este problema, ou eram considerados “opilados” (doentes), ou “mandriões” (preguiçosos, indolentes), como aparecem no livro de Cornélio Pires, *Patacoadas: Anecdotas-Simplicidades e Astúcias de Caipiras*:

Geralmente os homens da cidade, que não conhecem o rigor de um cabo de enxada, de sol a sol, gostam de dizer que o caipira é indolente. Outros, porque ficaram conhecendo uns pobres opilados, que, por serem doentes, pouco trabalham, dizem que todos os caipiras são vadios... Isso é uma injustiça, o que não impede que exista o caipira mandrião e preguiçoso, como mandriões e preguiçosos existem em todas as classes e de todas as nacionalidades (1927: 113-114).

Cornélio Pires, considerado por estudiosos o verdadeiro intérprete da *cultura caipira*, ao mesmo tempo em que procurava defender o *caipira*, não negava a existência de alguns *caipiras* preguiçosos e indolentes, porém o autor sempre deixava escapar em seus contos e anedotas, a imagem negativa do *caipira* quando relacionado ao trabalho, como nesta passagem que o autor

chama de Astúcia de Caipiras: *Chico Tostado, morador num arrebalde de certa cidade do interior, dizia sempre, que se encontrasse o homem que inventou o trabalho, dava-lhe uma tunda mestra!* (PIRES, 1927:114).

Constituiu-se então, um discurso de salvação do homem do campo e, ainda mais importante, do país, através da ciência, no qual médicos, higienistas, sanitaristas e educadores legitimam-se como verdadeiros *reformadores sociais: Regenerar moralmente as massas. Eis a aventura a que se lançam os homens ilustrados, nas décadas iniciais do século XX* (ROCHA:2002)⁷. Como bem mostram as figuras a seguir (figuras 8, 9 e 10), veiculadas pelo Almanaque do Biotônico e que tinham por objetivo a divulgação do remédio contra a anquilostomose. O Almanaque do Biotônico surgiu em 1920 e contou com a participação do escritor Monteiro Lobato em diversas edições (MAGALHÃES, 2005:22). Monteiro Lobato criou o personagem Jeca Tatuzinho e cedeu sua imagem para o Almanaque, tornando-a popular, o que acabou contribuindo ainda mais para a construção da imagem estereotipada do homem do campo.



Figura 8: Almanaque do Biotônico, 1934.

⁷ Ver ROCHA, Heloísa Pimenta. Pedagogia da boa higiene: uma leitura do discurso médico pedagógico nos anos 20 [URL:http://www.educacaoonline.pro.br/pedagogia_da_boa_higiene.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/pedagogia_da_boa_higiene.asp). Incluído no site em 16/02/2002. Fonte: ANPED

**Eis o trabalhador que já sem forças
e muito triste volta do trabalho.**



Seu intestino elle não vê. Está cheio de vermes e, por isso, tem a pelle amarellada, sente cansaiva, palpitações, queimações na bocca do estomago.

Elle passará seu mal á sua familia, aos seus vizinhos e morrerá se não lhe disserem que soffre de

**AMARELLÃO
ou OPILAÇÃO**

Molestia curavel promptamente com

**ANKILOSTOMINA
FONTOURA**

O AMARELLÃO

Em quasi todo o Brasil, especialmente nos meios ruraes, é muito frequente uma molestia denominada pelo povo *amarellão*, *opilação* ou *cansaço*, e que os medicos chamam *ankilostomiasc* ou *uncinariose*.

Os signaes caracteristicos desta molestia são:

1.º *Pobreza de sangue, que se manifesta pela pallidez da pelle, que se torna amarellada.*

2.º *Fraqueza ou cansaiva constante; o trabalhador fica desanimado, sem vontade, não resiste a trabalhos pesados e, se anda depressa ou sobe morros, tem palpitações.*

3.º *Frequentes dôres e queimação na bocca do estomago.*

4.º *Falta de appetite e ás vezes vontade de comer terra.*

5.º *Falta de crescimento nas creanças, que ficam barrigudas e inchadas.*

É um mal terrivel, que furta ao trabalho agricola tantas energias, constituindo um dos maiores inimigos da nossa agricultura e um grande obstaculo ao desenvolvimento do nosso paiz.

Todos os brasileiros devem contribuir para combater esse grande mal.

Essa terrivel molestia, que tantos prejuizos causa á nossa lavoura e ao desenvolvimento do paiz, cura-se facilmente com a *Ankilostomina Fontoura*, remedio de uso facil, de effeito seguro, de preço modico e que não offerece algum perigo como acontece com outros remedios.

A *Ankilostomina* pôde sem receio ser administrada ás pessoas doentias, fracas, velhos, creanças e mulheres, mesmo durante a gravidez e a amamentação.

Cada vidro de *Ankilostomina* é acompanhado de um folheto explicando com toda a clareza o modo de usal-a.

A ANKILOSTOMINA FONTOURA
é uma preparação especialisada do
INSTITUTO "MEDICAMENTA"
FONTOURA, SERPE & Cia.
SÃO PAULO

A *Ankilostomina* encontra-se á venda em todas as boas pharmacias do Brasil. As pessoas atacadas de *amarellão* devem usal-a e immediatamente ficarão curadas.

O preço é modico,
o uso facil, o effeito seguro.

Figura 9: Almanack do Biotonico: 1926, p. 32



Figura 10 -Almanaque do Biotônico, 1935, p.4.

A idéia de um homem que não se adaptava à civilização também foi bastante utilizada na construção de uma representação caricatural e estereotipada do homem do campo. Em 1932, a gravação da música “Bonde Camarão”, por Inezita Barroso, transmite via humor a idéia do *caipira* como um sujeito anacrônico, que não se adapta ao moderno.

Bonde Camarão

*Se você tiver em São Paulo
De certo arregalaram por lá
Homem, São Paulo é lindo, é uma boniteza
Mas tem um tal de Bonde Camarão
Pra chacoalhar o corpo da gente tanto
Oh! Peste dos quintos.
Então nós fizemos uma moda de viola relaxando ele
Mas escuta a moda:
Aqui em São Paulo o que mais me amola
É esse bonde que nem gaiola
Cheguei, abri uma portinhola
Levei um tranco e quebrei a viola
Inda pus dinheiro na caixa da esmola
Entrou um véio se faceirando
Levou um tranco e foi camboteando
Beijou uma véia e saiu bufando
Sentou de um lado e gritou suando
Pra mode o vizinho ta catiando*

*Entrou uma moça se arrequebrando
 No meu colo ela foi sentando
 Pra mode o bonde que tava andando
 Sem a talzinha tá esperando
 Eu falo claro que eu fiquei gostando
 Entrou um padre bem barrigudo
 Levou um tranco dos bem graúdo
 Deu um abraço num bigodudo
 Protestante dos carrancudo
 Que deu cavaco c' o butinudo
 Eu vou-m' embora pra minha terra
 Desta porquera inda me inguerra
 Este povo inda sobe a serra
 Pra mór da Laite que os dente ferra
 Nos passagêro que grita e berra.
 (Honório da Silva e Cornélio Pires, 1932).*

Observe-se que os autores, buscando retratar melhor a temática “caipira”, procuraram reproduzir uma variedade linguística que lhe era própria. Esta variedade linguística, enquanto produção cultural e atribuição de sentido, de significado, de leitura do mundo foi muito importante nesta construção. Não se tratava do “caipira” falar errado, mas ele tinha, e ainda hoje tem, uma linguagem que lhe era própria e pela qual se construiu a sua identidade. Porém, os escritores, os intelectuais, utilizaram-se desta forma própria de linguagem para depreciar o homem do campo, evidenciando o seu atraso. Segundo Maurizio Gnerre a linguagem não é usada somente para *comunicação ou veiculação de informações*, entre outras funções, uma é considerada central: a *de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive* (1998:5). A variedade linguística do homem do campo por ser própria e não respeitar a norma padrão, que é reconhecida pela cultura letrada como válida, é desprestigiada, ridicularizada, alvo de críticas e chacotas e, portanto considera-se que o homem do campo era visto como o *sem-língua*. Neste sentido a linguagem constituiu-se em mais um dos meios que foram utilizados pelas elites letradas para estereotipar a imagem do homem do campo. O homem do campo, como já foi visto, foi caracterizado pela falta: o brasileiro sem terra, sem escola, sem sapato, sem educação, sem saúde e ainda, “sem-língua”.

Percebe-se ao se tratar da questão da variedade linguística do homem do campo que mais uma vez ele foi desconsiderado como ser humano, como cidadão e como sujeito; pois como afirma Marcos Bagno, em “Preconceito Linguístico”, uma língua só existe se houver seres humanos que a falem (1999:9). Porém a forma de expressão do camponês era simplesmente

desconsiderada, o que segundo Maurizio Gnerre é a forma mais sutil de discriminação lingüística (1998:30), pois ao desconsiderar a variedade lingüística do homem do campo como parte da língua, ou seja, como legítima, desconsidera-se a sua capacidade de comunicação: “aquele que não tem voz”.

Para Marcos Bagno um dos motivos do preconceito lingüístico, que é comum no Brasil, provém do mito da raça pura: *uma raça que não é ‘pura’ não poderia falar uma língua ‘pura’* (1999:21). Entende-se que baseado neste preconceito, a variedade lingüística do homem do campo foi utilizada para reiterar a sua representação negativa, a sua anulação enquanto sujeito.

Segundo Maurizio Gnerre, *a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita* (GNERRE, 1998:6). Este autor entende que a legitimação de uma determinada norma lingüística é importante para o reconhecimento do poder da camada que a instituiu. A legitimação só se dá quando a sistematização ocorre e esta, por sua vez, implica numa relação de dominação. Maurizio Gnerre afirma que *a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder*. Para o autor os processos de discriminação relacionados à linguagem e à educação são considerados ainda hoje, legítimos (1998:25). Nas democracias, a legitimação do poder se dá pelo saber, o saber é determinado pelo conhecimento e domínio da linguagem padrão, portanto a língua não é neutra:

Processos que são considerados “democráticos” e liberadores, tais como as campanhas de alfabetização, de aumento das oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes conjugados com processos de padronização da língua, que são menos obviamente democráticos e “liberadores”. A chave da unidade profunda destes processos é a função, que eles vão assumindo, de instrumentos para aumentar o controle do Estado sobre as faixas menos controláveis da população (1998:29).

Segundo Pierre Bordieu, *a imposição da língua legítima contra os idiomas e os dialetos faz parte das estratégias políticas destinadas a assegurar a eternização da revolução pela produção e reprodução do homem novo*. O autor afirma que o sistema escolar exerce função determinante no processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua, uma vez que fabrica as *semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação* (1996:34-35).

Apoiando-se neste pensamento, percebe-se que a discriminação da linguagem do homem do campo contribuiu para a legitimação da educação como meio de regeneração, através da homogeneização lingüística. E, ainda, tornou-se fator importante no convencimento daquela população da importância da escola, inculcando no seu meio a visão equivocada de que ele só se tornaria sujeito quando tomasse posse da língua correta, língua da elite, como se ele não tivesse língua.

A questão da variedade lingüística do homem do campo esteve presente também na literatura infantil de Monteiro Lobato. Em 1934, Lobato publicou “Emilia no País da Gramática”, obra na qual trata da questão da linguagem do “caipira” como sendo um tipo de *vício de linguagem*, que denominou *provincialismo*. Na viagem na qual o autor conduz a boneca Emilia ao país da Gramática, ao passar por uma cadeia onde os *vícios de linguagem* encontravam-se presos:

Emilia encaminhou-se para o ultimo cubículo, onde estava preso um pobre hoemem da roça, a fumar o seu cigarrão de palha.

- E este pai da vida, que aqui está de cócoras? Perguntou ela.

- Este é o Provincialismo, que faz muita gente usar termos só conhecidos em certas partes do país, ou falar como só se fala em certos lugares. Que diz NAVIU, MÉNINO, MECÊ, NHÔ, etc. está cometendo Provincialismos.

Emilia não achou que fosse o caso de conservar na cadeia o pobre matuto. Alegou que também estava trabalhando na evolução da língua e soltou-o.

- Vá passear, seu Jeca. Muita coisa que hoje esta senhora condena vai ser lei um dia. Foi você quem inventou o VOCÊ em vez de TU e só isso quanto não vale? Mas não se meta a exagerar senão volta para cá outra vez, está ouvindo?

O PROVINCIALISMO agarrou a trouxinha, o pito, o fumo e as palhas e, limpando o nariz com as costas da mão, lá se foi, fungando. Tão bobo, o coitado, que nem teve a idéia de agradecer á sua libertadora (LOBATO, 1952:119-120).

Ao colocar o *Jeca* preso por utilizar os chamados *vícios de linguagem*, Lobato estava desvalorizando a sua forma de expressão. Para Bordieu as diferenças lingüísticas, quando relacionadas a língua padrão, deixam de ser consideradas como particularidades e são *relegadas ao inferno dos regionalismos, das expressões viciosas e dos erros de pronúncia*, portanto *reduzidas a jargões idiomáticos ou vulgares*, sofrendo uma *sistemática desvalorização* (1996:40).

Ao analisar o texto, nota-se as características bem presentes do Jeca Tatu dos Urupês: de *cócoras, a trouxinha, o pito, o fumo...* O autor ainda imprime ao personagem a representação que se tinha do homem da “roça”: a falta de higiene: *limpando o nariz com as costas da mão* e a falta de civilidade: *tão bobo que, o coitado, que nem teve a idéia de agradecer á sua libertadora.*

Porém Lobato reconhece que aquele homem da “roça” contribuía na evolução da língua, o que levou a sua liberdade, mas tinha que tomar cuidado com os exageros...

Portanto a educação passava a ser o principal instrumento para adaptar o homem do campo as novas exigências da modernidade: inculcando-lhe normas de comportamento, de vida, de trabalho e de linguagem, mantendo-o sob controle e moldando-o a nova ordem capitalista industrial. Segundo Maria Julieta Costa Calazans, o desenvolvimento da educação rural ao longo da história reflete as necessidades surgidas em decorrência da evolução das estruturas sócioagrárias do país (1993:15). Para atender a demanda do avanço agroindustrial que se iniciava, era necessário moldar o homem do campo para esta nova fase e a educação, por conseqüência, emergia como um dos principais instrumentos de disciplinarização, modelagem do homem do campo para uma cultura industrial do tipo urbana. Partindo de um determinismo econômico, as propostas de educação pública que foram pensadas para ele reiteravam o atraso e a falta, não considerando os costumes do homem do campo. A reiteração da visão negativa na ação do Estado com referência à educação do homem rural estabeleceu uma relação de violência e de conflitos entre a manutenção de um costume, de uma forma de trabalhar e de viver - onde o sujeito era dono de seu tempo - e a imposição de um novo ritmo de trabalho.

As propostas de educação não conseguiram perceber que o tempo de trabalho do homem rural é um tempo que não se conta pelo relógio como se conta na fábrica, o ritmo de trabalho não é o do minuto, hora, segundo. Nesta perspectiva, as políticas públicas de educação se aliaram a um objetivo que se constituiu em uma violência, na qual os costumes do homem do campo foram desrespeitados pelas novas relações de trabalho. Neste sentido, trabalhos que analisaram as propostas de educação rural em períodos mais contemporâneos, como fez Claudia Moraes de Souza (2005)⁸ ao estudar as propostas de educação para o camponês adulto nas décadas de 1950 e 1960, aponta que a intolerância aos modos de organização da vida e a cultura do homem rural ainda se faziam presentes.

⁸ SOUZA, Claudia Moraes de. Discursos Intolerantes: O Lugar da Política na Educação Rural e a Representação do Camponês Analfabeto. *Histórica*, SP, Arquivo Histórico do Estado de São Paulo, nº 3, julho/2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br>. Acesso:ag..2005

Artigo publicado na Revista de Educação do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, em março de 1935, reproduzia o discurso proferido por Noemia Saraiva de Mattos Cruz tratando da importância da implantação dos Clubes Agrícolas, tema central do primeiro Congresso de Ensino Regional realizado na Bahia, naquele mesmo ano. Naquela ocasião, a proposta de educação rural apresentada era de implantação de clubes agrícolas escolares nas escolas rurais de todo país, no sentido da adoção de uma política educativa que integrasse a escola ao ambiente brasileiro e promovesse a organização da escola primária “típica” rural.

A congressista fazia uma apresentação em defesa da escola rural e da implantação dos Clubes Agrícolas Escolares.

...Devemos, para tornar felizes as crianças a nós confiadas, encaminhá-las para o convívio da Natureza e para a vida no campo. Despertando na criança o amor e o carinho pela Natureza, despertamos, na sua alma, o verdadeiro patriotismo; porque só se pode ter amor e apego ao torrão natal depois de se aprender a respeitar e amar a sua Natureza...A criança brasileira precisa conhecer, bem de perto, o precioso quinhão que a Natureza lhe deu, e necessita mostrar ao mundo que é merecedora desse precioso pedaço de paraíso... (Cruz, 1935:94).

Percebe-se, através das justificativas e argumentos da autora em defesa da implantação dos Clubes Agrícolas Escolares, apesar da visão romântica do campo, *lugar capaz de se restabelecer um contato com a Natureza e despertar o patriotismo*, que a intenção real de suas palavras era a preparação para o trabalho e o fim a ser atingido era: educar a criança caipira, para mantê-la sob controle: *“a criança há de movimentar-se atraída pelo trabalho, e compreenderá o valor da cooperação e da disciplina. Sentir-se-á dominada pelo espírito da responsabilidade”* (1935:95). Conclui-se, portanto, que a educação rural estava a serviço de uma camada letrada, que se percebia superior; sua finalidade, compartilhando das idéias de Heloísa Pimenta Rocha (2002), era a coesão, homogeneização e hierarquização social e, ao contrário do que propunha, reiterava a negação do homem do campo como sujeito.

1.2 Visões do campo e da cidade

Nos anos 1920 e 1930, devido às transformações que a industrialização desencadeava, a oposição entre campo e cidade parece ter sido ainda mais fortalecida. Este foi um acontecimento comum em todos os países que se industrializaram, porém muitas foram às especificidades do caso brasileiro.

Segundo Raymond Williams, o campo e a cidade fazem parte da constituição histórica do mundo e das comunidades humanas (1989) e, apesar de serem dependentes entre si e integrantes de um mesmo mundo e de uma mesma comunidade, as oposições entre campo e cidade constituem “construções” que estão presentes na sociedade. Whitaker e Antuniassi, em “Escola Pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação”, analisando criticamente as propostas de educação surgidas no Brasil, mostram que elas incorrem no erro de dicotomizar duas realidades que, na verdade não se relacionam de forma estanque: o rural e o urbano. (1994:10)⁹.

Mesmo no mundo moderno, com a expansão dos meios de comunicação – que encurtou as distâncias fazendo com que todos tenham acesso às informações e possam se comunicar entre si em tempo recorde -, com a evolução dos meios de transporte e todo desenvolvimento tecnológico nos mais diversos setores, a visão de oposição entre campo e cidade não desapareceu por completo. A idéia de que, com o avanço da industrialização o rural desapareceria, não se consolidou completamente, conforme explicam Whitaker e Antuniassi (1994:11). Segundo as autoras, estudos recentes confirmam a resistência de bairros rurais e pequenos sítios espalhados pelo Brasil, que ainda mantém um modo de vida tipicamente rural. As autoras afirmam que a unificação entre rural e urbano que defendem, não significa o desaparecimento do rural, mas que a visão de oposição que predominou no início do século XX, era uma visão equivocada e baseada nas aparências (1994:10). Esta afirmação é possível, tomando também, como exemplo, o próprio município de Joanópolis – objeto deste trabalho – onde ainda hoje existem vários bairros rurais que conservam um modo de vida quase que essencialmente rural, embora poucos sejam os que não desfrutam dos avanços adquiridos pela industrialização: televisão, antena parabólica, tratores, equipamentos modernos para o trabalho com a terra.

⁹ WHITAKER, Dulce; ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. *Escola Pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação*. Texto produzido em 1992, durante período de Assessoria Técnica fornecida a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Estado da Educação – SP), para reformulação da escola localizada na zona rural.

Raymund Williams, em “O campo e a cidade”, analisa os reflexos dos modos de vida rural e urbano na literatura inglesa ao longo dos séculos, contrapondo-as com as mudanças ocorridas na sociedade. A análise da experiência inglesa é bastante significativa da perspectiva deste trabalho, tendo em vista que naquele país a industrialização ocorreu muito cedo – a partir do século XVI - e com transformações nas relações entre campo e cidade bastante acentuada (WILLIAMS, 1989,12). O autor afirma que, na longa história das comunidades humanas, sempre esteve evidente a forte ligação com a terra – da qual extraímos nossa subsistência – e as realizações da humanidade – das quais a cidade é uma delas. Iniciando-se um conflito entre a forte ligação do homem com a terra e o ideal de desenvolvimento, ligado a grandes realizações, à evolução, à civilização. Segundo Williams o *contraste entre campo e cidade, enquanto formas de vida fundamentais, remonta à Antiguidade clássica* (1989:11) e foi ainda mais reforçado pela Revolução Industrial, a despeito da diversidade de formas de vida, tanto rural quanto urbana.

Naquele cenário, a valorização do campo ou da cidade foi colocada de formas diferentes em diferentes contextos. O campo era apresentado ora de forma romântica, associado a uma vida natural, de paz, inocência e virtudes simples ora, numa visão negativa, como lugar do atraso, da ignorância e das limitações. Da mesma forma a cidade, dependendo do contexto, ora foi associada a um centro de realizações, de saber, de luz e comunicações, ora como lugar do barulho, da mundanidade, da bagunça e da ambição (WILLIAMS, 1989: 11). Não ignorando as especificidades e proporções do fenômeno da industrialização ocorrido na Inglaterra e bem mais tarde no Brasil, pode-se apontar algumas semelhanças nestes processos e, mais especificamente, nos efeitos produzidos na realidade tanto rural como urbana, demarcando mais profundamente a oposição entre estes dois espaços.

A industrialização crescente no Brasil no início do século XX levou a um processo de abandono do campo - que passou a ser visto como atrasado - e um crescimento descontrolado das cidades - que passaram a ser idealizadas como o único lugar capaz de proporcionar uma vida melhor, de riqueza e felicidade.

A necessidade de conter o crescimento das cidades, processo que ocorreu sem planejamento e estrutura e o abandono dos campos levariam a veiculação de uma imagem da cidade como um espaço caótico, de disseminação de doenças, de barulho e violência, ao mesmo tempo integrada com a imagem do campo como espaço de paz e tranquilidade, de contato com a natureza e de saúde.

A imagem romantizada do campo estava presente principalmente na literatura e nos discursos de intelectuais e políticos que procuravam promover debates em torno da oposição campo-cidade e tinham como preocupação a manutenção o homem do campo no seu espaço.

Utilizando-se novamente a poesia *A Cidade*, de Fagundes Varela, observa-se como foi construída uma imagem da cidade como centro de luxúria, vício e doenças, em contraposição à tranquilidade, à beleza, à liberdade do campo. É nesta construção comparativa e oposta que a distância entre rural e urbano se solidificou.

A Cidade

*Eis a cidade! Ali a guerra, as trevas,
A lama, a podridão, a iniquidade;
Aqui o céu azul, as selvas virgens,
O ar, a luz, a vida, a liberdade!*

*Aqui verdes campinas, altos montes,
Regatos de cristal, matas viçosas,
Borboletas azuis, loiras abelhas,
Hinos de amor, canções melodiosas.*

*Ali a honra e o mérito esquecidos,
Mortas as crenças, mortos os afetos,
Os lares sem legenda, a musa exposta
Aos dentes vis de perros abjetos!*

(VARELA apud CAVALHEIRO, 1955: 133-148).

Aracy Amaral - ao fazer uma análise comparativa de duas obras de José Ferraz de Almeida Júnior - observou como esta oposição foi destacada pela pintura no final do século XIX. Utilizou, para esta análise, a tela *Retrato da Família Adolfo Pinto*, pintada em 1891 (figura 11), por encomenda, que segundo a autora era a maneira como viviam a maioria dos artistas daquela época - e que retratava a *burguesia urbanizada em ascensão*, e a tela *Cozinha caipira* de 1895 (figura 12) - da série *cenar da vida do interior paulista*, que a autora define como sendo a mais cara a Almeida Júnior -, que registrava a "tradição rural regional". Na análise da autora, tratam-se de *dois interiores coexistindo no espaço e no tempo - o Estado de São Paulo. Um a registrar o futuro que se prenuncia através da industrialização, incipiente ainda... outro documento vivo de uma forma de viver apegada a terra...mas fadada a um lento desaparecimento* (2000:10). Amaral observa que, embora a tela *Retrato da Família Adolfo Pinto* tenha provavelmente sido uma tela de encomenda, não sendo o mesmo caso da tela *Cozinha Caipira* e as demais obras regionais do

pintor, é possível verificar a eminente oposição entre os dois ambientes que marcam o momento de transição vivido naquele período.



Figura 11 – Sem Título (cena da Família de Adolfo Augusto Pinto, 1891).
Óleo sobre tela, 106 x 137 cm.
José Ferraz de Almeida Júnior
Pinacoteca do Estado de São Paulo
www.itaucultural.org.br



Figura 12 – Cozinha Caipira, 1895
Óleo sobre tela, 63 x 87 cm
José Ferraz de Almeida Júnior
Pinacoteca do Estado de São Paulo
www.itaucultural.org.br

Esta oposição presente nas primeiras décadas do século XX, impregnada da ambigüidade característica do período, pode ser observada também na música caipira – como era conhecida na

época -, que teve grande influência na construção da imagem do campo e do camponês do interior paulista.

A partir dos anos 20, mas principalmente nos anos 30 e 40 a música caipira se tornou um dos principais produtos da indústria fonográfica e também foi utilizada como instrumento de divulgação e propaganda de ideais políticos. José Ramos Tinhorão aponta a utilização que o governo Getúlio Vargas fez dos meios culturais para o *lançamento de uma política de desenvolvimento baseada no estímulo à criação de uma burguesia industrial*. Segundo Tinhorão, no plano cultural, Getúlio Vargas – com sua política econômica de aproveitamento das “potencialidades” brasileiras - buscou o apoio da música, tanto erudita (com o nacionalismo de inspiração folclórica de Villa Lobos) quanto da música popular (1998: 290). A música caipira, nos anos 1930, passa a ser um produto de consumo que promove uma determinada identidade nacional.¹⁰

A visão romântica do campo está evidente na maior parte das composições da época, como exemplo pode-se citar a canção de autoria de Piraci e João Pacífico [194?]:

Gostinho de Saudade

*Me dá licença
Estou chegando lá do mato,
Moro longe desse asfalto
Atrás da serra é o meu rincão;
Lá onde eu moro não existe luz na rua,
Moro onde nasce a lua
Que tem nome de sertão*

*E não reparem na minha simplicidade,
A grande felicidade
Foi nascer neste lugar,
Eu sou herança
De um São Paulo ainda menino
Que tem o café mais fino
Do mais rico paladar.*

*Ainda conservo o mesmo rancho
E a moenda
E aquela linda fazenda*

¹⁰ As primeiras gravações de modas de viola e de outros gêneros caipiras ocorreram em 1929, na série de discos produzida por Cornélio Pires para a Columbia, que criou um grupo artístico chamado “Turma Caipira de Cornélio Pires.

*Desde que ela se formou,
E o cafezal
Que acompanha esta riqueza
Guardo bem esta grandeza,
Que meu velho pai deixou.*

*Deixou pra mim
Aquela terra abençoada
Toda verdinha plantada,
Verdadeira raridade,
E um torrador
E seu antigo moinho
Eis porque meu cafezinho
Tem gostinho de saudade...*

Raymond Williams considera que este tipo de procedimento ligado à romantização, além de se basear na nostalgia própria do ser humano, apóia-se na contraposição do campo com a cidade. Para o autor, *muitas vezes tal contraste depende justamente do tipo de escamoteação do trabalho rural e das relações de propriedade através das quais esse trabalho é organizado* (1989: 69). Aponta que este contraste pode estar relacionado com as formas do trabalho rural, desprezado por ser associado ao trabalho escravo, braçal, pesado e dado àqueles que não tem instrução, com as relações de propriedade e, ainda, com a natureza: observadores que idealizam os meios de produção agrícola – campo, bosques, animais - como mais atraentes e agradáveis para o trabalho do que os escritórios, as fábricas, as oficinas ((WILLIAMS,1989: 69).

Em todas as formas de representação, as idéias se constroem numa relação e constituem-se em práticas sociais. O que pode se destacar, no caso do campo e da cidade, é que a representação de um é construída numa relação de oposição ao outro, do mesmo modo que a imagem do homem do campo foi construída numa relação de oposição ao homem urbano e letrado, ora visto como bom trabalhador, ora como preguiçoso; buscava-se delinear um outro perfil de trabalhador, mais produtivo, mais dócil, mais vigiado, mais disciplinado.

Nas propostas de educação do período em questão, as imagens negativas do campo e de seus habitantes são reiteradas, e a educação que era pensada para o campo tinha como referência o espaço urbano. Isto pode ser confirmado no discurso proferido pelo professor Sud Menucci¹¹, em Conferência realizada em 8 de maio de 1933, na Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro:

¹¹ Sud Menucci foi professor, escritor e Diretor Geral de Ensino do Estado de São Paulo. Escreveu a obra: A Crise Brasileira de Educação em 1930.

Vítima de uma antiga orientação pedagógica, perfeitamente normal com sua evolução histórica até a proclamação da Lei Áurea, o Brasil continuou, depois disso, a cuidar, exclusivamente e abusivamente, do ensino das cidades, ignorando, com a mais enternecedora inocência, todas as vastíssimas e intermináveis zonas de nosso “hiterland”. Não o preocupam, senão mui superficialmente e quase que só para exploração de motivos literários, as regiões de população rarefeita, onde se criam os elementos que saciam a fome das grandes capitais e dos núcleos urbanos. Só estes lhe merecem zelos e atenções, porque só estes, pela própria força de sua aglomeração demográfica, se organizam de forma a exigir dos poderes públicos, os cuidados indispensáveis ao surto e à expansão de suas múltiplas atividades. As zonas rurais, colocadas fora do círculo de ressonância geral, longe do bulício das cidades, ignaras de sua força e de suas próprias necessidades, continuam relegadas ao desamparo e ao esquecimento (1933:16).¹²

Menucci afirmou que “o inimigo mortal do campo sempre foi a escravidão”. Para ele a escravidão foi responsável pela criação de uma mentalidade que determinou o trabalho rural como exclusivamente dos escravos e, em consequência a formação da mentalidade urbanista. Segundo o autor, *a guerra ao campo é uma tradição da espécie, pelo menos das raças que na bacia do Mediterrâneo criaram as civilizações de que descendemos* (1933:17).

Para Menucci tal situação não mudou após a abolição, que o conflito permanece e a *hostilidade ambiente* estava ainda muito presente, a antipatia, a aversão, a *guerra ao campo* continuam mais fortes e mais intensas do que nunca e estão manifestas na legislação com medidas de favoritismo às cidades.

A imaginação de nossos legisladores é fértil e fecunda em descobrir outras fórmulas de protecionismo. Um admirável e edificante livro faria, sem dúvida, quem se pusesse ler todas as leis brasileiras e apurar tudo quanto elas contêm de dispositivos hostis e prejudiciais a zona rural. Porque a impressão que se colhe, ao passar em revista ligeira e apressada esses quadros, é a de que os congressos e casas legislativas do Brasil querem, à viva fôrça, arrancar do campo todos, mas todos os seus habitantes. E se ainda não conseguiram, é porque o homem do campo é teimoso e telhudo. Mas, aos congressos, não lhes teem faltado persistência e continuidade, nessa obra infeliz (MENUCCI, 1933:22).

¹² Menucci, Sud. A Guerra a Zona Rural – 2ª série de quatro referências para o encerramento do Curso da Escola Regional, a convite da Sociedade de Amigos de Alberto Torres, in Revista de Educação, órgão do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, Vol. II junho – 1933, p.16.

Menucci faz uma crítica aos governantes e legisladores que não sabem reconhecer a importância do campo e se dedicam a despovoá-lo; reconhece a resistência deste homem, tomando-o por *teimoso e telhudo*.

Segue explanando sobre a legislação sanitária que ele atesta ser toda urbanista, mesmo com as reclamações de saneamento e profilaxia rurais por todos os estudiosos:

...a verdade é que, no Brasil inteiro, os aparelhamentos de saúde pública e assistência social só existem nas capitais e nos grandes centros[...] Dessas tentativas há um longo registro, em São Paulo...Mas de sua atuação... so hà a memória (1933:22).

É incisivo ao afirmar que *tôda a nossa legislação escolar é urbanista, como urbanistas tem sido até hoje, todos os nossos reformadores pedagógicos*, e traz dados estatísticos para comprovar a sua afirmação:

Apélo para os últimos dados, ainda desconhecidos do grande público e referentes ao Estado de São Paulo de 1932. O Estado possuía, em dezembro, 7.979 docentes do curso primário oficial. Desses, apenas 1.712 regiam escolas isoladas, o que quer dizer que nem 1.500 se destinavam à zona rural, porque há centenas de escolas urbanas, localizadas não só nas sedes de município, como nas sedes de distritos de paz e povoados já desenvolvidos, em franca evolução para a cidade. Ora a população urbana do Estado não vai além de um quinto da população total. O que demonstra que o Estado serve os seus contribuintes na proporção inversa de suas necessidades: dá 4/5 do seu aparelhamento escolar a 20% da população, isto é, à que reside nas cidades, e dá o quinto restante a 80% de almas que moram na zona rural (1933:23).

E, ainda, prossegue sua explanação reafirmando que todo aparelhamento de ensino profissional, legislação de justiça e segurança pública, organização bancária, legislação municipal e até mesmo a primeira Constituição tem bases urbanistas enquanto para as zonas rurais “*quando não é uma medida que a prejudique, é o silêncio tumular*” (1933: 22). Defende a zona rural como sendo a responsável pelo freio da decadência e aquela que arca com o dever de dar ao *organismo social, combalido e depauperado pela obsessão urbanista, o sangue cruórica que ele necessita para manter o seu tônus vital* (1933: 30). Observa-se a associação da organização da sociedade ao funcionamento do corpo. Segundo Alcir Lenharo, esta aproximação entre o funcionamento do corpo humano e a organização da sociedade se tornou comum entre os intelectuais que buscavam

conhecer e desvendar os segredos da organização das sociedades de seu tempo. Para o autor esta forma comparativa de análise, busca mais *diagnosticar e medicar* a sociedade do que *transformá-la* (1986:139).

Ao defender a zona rural, como aquela que fornecia o “sangue” para a manutenção da sociedade, utilizando-se da metáfora do corpo, o professor Menucci buscava a manutenção da crença no Brasil como um país essencialmente agrário. Diagnosticava o problema da “mentalidade urbanista” e receitava a revitalização do campo através de uma educação disciplinadora.

1.3 Transformações de um personagem literário: Jeca Tatu

Acompanhando as idéias do historiador Sidney Chalhoub, acredita-se na literatura como um possível “testemunho histórico”, que pode e deve ser analisado pelo historiador como outro documento qualquer, de origem parlamentar, jornalístico, iconográfico, jurídico, etc. Chalhoub observa que o importante não é o caráter ficcional ou não da obra como “testemunho histórico”, mas a necessidade de se desvendar as particularidades de cada testemunho. Neste sentido, acredita-se que interrogar algumas obras de Monteiro Lobato e as suas intenções, analisar como ele representou o caipira e as mudanças sofridas pelo seu personagem “Jeca Tatu” podem contribuir para a compreensão das relações entre o seu personagem e aquele momento histórico específico.

Segundo o prefácio da segunda edição de *Urupês* – publicado em setembro de 1918 - a figura do Jeca Tatu nasceu da “revolta” de Monteiro Lobato com o caboclo. Na época, 1914, Lobato era proprietário de uma fazenda com a qual sonhou ser um grande agrarista. Seus ideais de fazendeiro e sua visão de dono da terra não eram, contudo, compatíveis aos dos trabalhadores do local – os caboclos – pois estes tinham costumes diferentes e métodos de tratar com a terra que o fazendeiro não compreendia, como o de atear fogo nas matas, o que levou Lobato a perder muito dinheiro. Indignado com a situação, Lobato escreveu o artigo “Velha Praga”, no qual se queixava do “caboclo”, responsável pelas queimadas frequentes, e o encaminhou à imprensa. O artigo foi publicado no jornal Estado de São Paulo e traz uma descrição detalhada de como vivia

o “caboclo”, construindo uma imagem negativa daquele homem que, com o tempo, foi se cristalizando e que, mais tarde, transformou Monteiro Lobato num escritor famoso.¹³

Nas correspondências entre Lobato e seu amigo Godofredo Rangel, encontram-se indícios sobre o processo de criação do personagem Jeca Tatu. Em 1912, o autor escrevia ao amigo:

*Já te expus a minha teoria do caboclo, como o piolho da terra, o “Porriço decalvans” das terras virgens? Ando a pensar em coisas com base nessa teoria, um livro profundamente nacional, sem laivos nem sequer remotos de qualquer influência européia*¹⁴(LOBATO, 1957: 326-327).

As correspondências entre Lobato e Rangel revelam que o primeiro, que acabava de herdar uma fazenda do avô e para ela se mudado, encontrava-se dividido entre ser um literato ou um fazendeiro. Enquanto deixou a fazenda sob os cuidados de um “administrador”, sua visão do caboclo ainda era positiva. Porém quando tentou se tornar efetivamente um fazendeiro e começou a se relacionar mais diretamente com os caboclos, sua visão foi transformada. Lobato passou a vê-los sob a perspectiva do dono de terras e a criticá-los. Criticou, também, a literatura sobre o tema que, segundo ele, *é fabricada nas cidades por sujeitos que não penetram nos campos de medo dos carrapatos*. Para Lobato, mesmo aqueles que se atreviam a visitar o campo eram envolvidos pelo cenário e continuavam a ver o mesmo caboclo romântico cristalizado pela literatura. Afirmava que era necessário desmistificar o caboclo romântico criado por José de Alencar, Coelho Neto e até mesmo Fagundes Varela. A estes *homens de letras*, o autor sugeria, ironicamente, *dar uma fazenda na serra para que administrem*. Citava seu exemplo: *se não houvesse virado fazendeiro e visto como é realmente a coisa, o mais certo era estar lá na cidade a perpetuar a visão erradíssima do nosso homem rural* (LOBATO, 1957:364).

É interessante refletir sobre como o criador do personagem Jeca Tatu, acreditava estar livre da influência européia quando afirmou estar escrevendo *um livro profundamente nacional, sem laivos nem sequer remotos de qualquer influência européia* (LOBATO, 1957:327). Embora não se negue que, para a época, escrever um livro onde a abordagem era essencialmente regional e que tinha como protagonista o homem brasileiro fosse inovador, sua obra não se desvinculava das

¹³ Prefácio a Segunda Edição de Urupês. Setembro de 1918. In: LOBATO, Monteiro, 1882-1948. Urupês/Monteiro Lobato, 37ª ed. Revisada – São Paulo: Brasiliense, 1994.

¹⁴ Carta de Lobato Para Rangel em 7/2/1912.

referências européias. As idéias de superioridade e inferioridade das raças que serviram de sustentáculo na construção de seu personagem - Jeca Tatu – nada mais eram do que as influências das teorias raciais que se desenvolveram na Europa e foram trazidas para o Brasil. Segundo afirma Brandini, Monteiro Lobato fazia parte da elite, como filho e neto de grandes proprietários de terras no Vale do Paraíba teve uma formação adequada a um neto de Barão de Tremembé (Park, 1999:122). Daí pode-se deduzir que o autor não conseguiu livrar-se completamente dos vestígios das influências européias que faziam parte da formação da elite naquela época. Para Darcy Ribeiro, quem descreveu este *caipira* foi o *intelectual-fazendeiro da Buquira, que amargava sua própria experiência fracassada de encaixar os caipiras em seus planos mirabolantes* (1995: 390).

E foi quando se viu as voltas com as queimadas que tantos prejuízos lhe causavam que publicou o artigo que dá vida à figura do Jeca Tatu, assim descrevendo-o:

A nossa Montanha é vítima de um parasita, um piolho da terra, peculiar ao solo brasileiro como “Argas” o é aos galinheiros ou o “Sarcoptes mutans” a perna das aves domésticas. Poderíamos analogicamente, classificá-lo entre as variedades do “Porrigo decalvans”, o parasita do couro cabeludo produtor da “pelada”, pois que onde ele assiste se vai despojando a terra de sua como vegetal até cair em morna decrepitude, nua e descalvada [...]. Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, semi-nomade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se... (Lobato, 1994:161)¹⁵.

Nesta descrição do *caboclo*, o autor cria a imagem de um sujeito em descompasso com o seu tempo – semi selvagem - , preguiçoso, sujo e incapaz de civilizar-se, comparando-o com as “pragas” que só sabem sugar a terra até sua última seiva e depois abandoná-la sem deixar nada que possa ser aproveitado. Compara-o com o “cachorro sarnento” ou a “galinha que se toca” quando se torna inoportuna. A despeito de qualquer forma de resistência que o *caboclo* possa ter apresentado, afirma que quando o “progresso” chega, o *caboclo* foge. O progresso para o autor

¹⁵ Artigo “Velha Praga”, publicado em 1914 pelo jornal “O Estado de São Paulo”. In: Urupês/Monteiro Lobato: Editora Brasiliense, 1994.

era o imigrante, com novas técnicas de lidar com a terra, a valorização da propriedade – herança do tipo de colonização - e o novo meio de transporte, o trem. O homem camponês brasileiro e seu trabalho são totalmente desvalorizados. Manuel Peroba, Chico Marimbondo e Jeca Tatu são designações do homem do campo conhecidas até os dias atuais.

Em “Urupês”, o autor foi ainda mais incisivo na descrição do *caboclo* que, afirma, se constituía no oposto do “idealizado” Peri de José de Alencar, personagem ao qual ele contrapôs o *selvagem real, feio e brutesco, anguloso e desinteressante, tão incapaz, muscularmente, de arrancar uma palmeira, como incapaz, moralmente, de amar Ceci* (LOBATO,1994:165). Segundo o autor, o *caboclo* é o índio que mudou de nome, mas não o índio da literatura indianista romântica de José de Alencar - virtuoso, leal, valente, forte, corajoso e laborioso.

Para Lobato, as mudanças eram apenas materiais: no traje, na moradia e nos instrumentos utilizados para caça, mas o índio-caboclo não melhorara em nada, pois mesmo as virtudes do índio, o autor considerava como sendo negativas:

O indianismo está de novo a deitar copa, de nome mudado. Crismou-se de “caboclismo”. O cocar de penas de arara passou a chapéu de palha rebatido à testa; a ocáira virou rancho de sapé: o tacape afilou, criou gatilho, deitou ouvido e é hoje espingarda troxada; o boré descaiu lamentavelmente para pio de inambu; a tanga ascendeu a camisa aberta ao peito. Mas o substrato psíquico não mudou: orgulho indomável, independência, fidalguia, coragem, virilidade heróica, todo o recheio em suma, sem faltar uma azeitona, dos Prís e Ubirajaras (LOBATO, 1994:166).

Assim o índio, que já havia sido motivo de “orgulho da nação”, se transformou, pela “mestiçagem”, no *caboclo* - o “*Ai Jesus*” nacional - que *existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada o põe de pé* (1994: 167). Na descrição do *caboclo*, procura demonstrar os costumes, a moradia, as crenças do Jeca:

*O caboclo é soturno.
Não canta senão rezas lúgubres.
Não dança senão o cateretê aladainhado.
Não esculpe o cabo da faca, como o cabila.
Não compõe sua canção, como felá do Egito.
No meio da natureza brasílica, tão rica de formas e cores, onde os ipês floridos derramam feitiços no ambiente e a inflorescência dos cedros, as primeiras chuvas de setembro, abre a dança dos tangarás; onde há abelhas de sol, esmeraldas vivas, cigarras, sabiás, luz, cor, perfume,*

*vida dionisíaca em escachôo permanente, o caboclo é sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas.
Só ele não fala, não canta, não ri, não ama.
Só ele, no meio de tanta vida, não vive...* (LOBATO, 1994:176).¹⁶

Em meio a uma descrição “adocicada” do campo, Monteiro Lobato atribuiu ao lavrador desprovido de terra a responsabilidade pela sua infeliz situação e pelo atraso do país. O autor parece ignorar totalmente qualquer forma de cultura do caboclo; parece ainda destituí-lo de qualquer forma de sentimento ou mesmo de vida e, por fim, parece não compreender os conflitos agrários nos quais sua história deve ser analisada e, conseqüentemente revista.

A figura do Jeca tornava-se pública através da imprensa, e era ainda mais reforçada quando se tornava parte dos discursos políticos. A sua consagração deu-se no pronunciamento de Ruy Barbosa na Conferência realizada no Teatro Lírico, no Rio de Janeiro, em 1919.

Rui Barbosa utilizou a criação de Lobato para expor sua campanha política para presidente, e afirmou que a responsabilidade pela situação em que se encontrava o camponês estava naqueles exploradores que viam o camponês como o Jeca de Lobato. A transcrição de parte de seu discurso contribui para elucidar a forma como Rui Barbosa, ao tentar fazer uma crítica a representação negativa do homem camponês, acabava por fortalecê-la:

Senhores:

*Conheceis, porventura, o Jeca Tatu, dos Urupês, de Monteiro Lobato, o admirável escritor paulista? Tivestes, algum dia, ocasião de ver surgir, debaixo desse pincel de uma arte rara, na sua rudeza, aquele tipo de uma raça que, “entre as formadoras da nossa nacionalidade”, se perpetua, “a vegetar de cócoras, incapaz de evolução e impenetrável ao progresso”? **JECA TATU***

Solta Pedro I o grito do Ipiranga; e o caboclo em cócoras. Vem, com o 13 de Maio, a libertação dos escravos; e o caboclo, de cócoras. Derriba o 15 de Novembro um trono, erguendo uma república; e o caboclo de acororado. No cenário da revolta, entre Floriano, Custódio e Gumercindo, se joga a sorte do país, esmagado quatro anos por Incitatus; e o caboclo, ainda com os joelhos à boca. A cada um desses baques, a cada um desses estrondos, soergue o torso, espia, coça a cabeça, “magina”, mas volve à modorra, e não dá pelo resto.

De pé, não é gente. A não ser assentado sobre os calcanhares, não desemperra a língua, “nem há de dizer coisa com coisa”. A sua biboca de sapé faz rir aos bichos de toca. Por cama, “uma esteira espipada”.

¹⁶ O artigo original, intitulado “Urupês” foi publicado no jornal O Estado de São Paulo em 23 de dezembro de 1914.

Roupa, a do corpo. Mantimentos, os que junta aos cantos da sórdida arribana. O luxo do toucinho, pendente de um gancho, à cumeeira. À parede, o pica-pau, o polvarinho de chifre, o rabo de tatu, e em pára-raio, as palmas bentas. Se a cabana racha, está de “janelinhas abertas para o resto da vida”. Quando o colmo do teto, aluído pelo tempo, escorre para dentro a chuva, não se veda o rombo; basta aparar-lhe a água num gamelo. Desaprumando-se os barrotes da casa, um santo de mascate, grudado à parede, lhe vale de contraforte, embora, quando ronca a trovoadas, não deixe o dono de se julgar mais um em seguro no oco de uma árvore vizinha. O mato vem beirar com o terreirinho nu da palhoça. Nem flores, nem frutas, nem legumes. Da terra, só a mandioca, o milho e a cana, porque não exige cultura, nem colheita. A mandioca, “sem-vergonha”, não teme formiga. A cana dá a rapadura, dá a garapa, e açucara, de um rolete espremido a pulso, a cuia do café. Para Jeca Tatu, “o ato mais importante da sua vida é votar no Governo”. “Vota. Não sabe em quem, mas vota”. “Jeca por dentro rivaliza com Jeca por fora. O mobiliário cerebral vale o do casebre”. Não tem o sentimento da pátria, nem, sequer, a noção do país. De “guerra, defesa nacional ou governo”, tudo quanto sabe se reduz ao pavor do recrutamento. Mas, para todas as doenças, dispõe de mezinhas prodigiosas como as idéias dos nossos estadistas. Não há bronquite que resista ao cuspir do doente na boca do peixe, solto, em seguida, água abaixo. Para brotoeja, cozimento de beijo de pote. Dor de peito? “O porrete é jasmim-de-cachorro”. Parto difícil? Engula a cachopa três carços de feijão mouro e “vista pelo avesso a camisa do marido”. Um fatalismo cego o acorrenta à inércia. Nem um laivo de imaginação ou mais longínquo rudimento d’arte, na sua imbecilidade. Mazorra e soturna, apenas rouqueja lúgubres toadas. “Triste como o curiango, nem sequer assobia”. No meio da natureza brasileira, das suas catadupas de vida, sons e colorido, “é o sombrio urupê de pau podre, a modorrar silenciosamente no recesso das grotas. Não fala, não canta, não ri, não ama, não vive”.

Não sei bem, senhores, se, no tracejar deste quadro, teve o autor só em mente debuxar o piraquara do Paraíba e a degenerescência inata da sua raça. Mas a impressão do leitor é que, neste símbolo de preguiça e fatalismo, de sonolência e imprevisão, de esterilidade e de tristeza, de subserviência e hebetamento, o gênio do artista, refletindo alguma coisa do seu meio, nos pincelou, consciente, ou inconscientemente, a síntese da concepção, que têm, da nossa nacionalidade, os homens que a exploram. Se os manda-chuvas deste sertão mal roçado, que se chama Brasil, o considerassem habitado, realmente, de uma raça de homens, evidentemente não teriam a petulância de o governar por meio de farsanterias, como a com que acabam de arrostar a opinião nacional e a opinião internacional, atirando à cara da primeira o ato de mais

*violento desprezo, que nunca se ousou contra um povo de mediana consciência e qualquer virilidade...*¹⁷

A referência de Rui Barbosa fez com que “Urupês” se tornasse ainda mais conhecido (SKIDMORE, 1976: 201) e disparou as vendas da obra, como afirmou o próprio Lobato em correspondência a Rangel: *O discurso do Ruy foi um pé de vento que deu nos Urupês. Não ficou um para remédio... O livro assanhou a taba – e agora, com o discurso do Cacique-Mór, vai subir que nem foguete.*¹⁸

Está imagem estereotipada do *caboclo*, contudo, não foi construída sem contestações, como mostram Thomas Skidmore (1976: 200) e Margareth Brandini Park (1999: 114). Skidmore afirma que, embora não tivesse havido uma resposta logo quando o artigo foi publicado pela primeira vez em 1914, em 1918, quando da publicação do livro *Urupês* originou-se uma “grita”.

Segundo Skidmore, Lobato foi condenado por alguns críticos que o acusavam de humilhar o brasileiro; por outros, por tomar o “todo” pela “parte”, generalizando um problema local (1976:200). Já Margareth Brandini Park afirma que vários personagens foram criados por intelectuais que não compartilhavam com a visão de inferioridade da raça brasileira, procurando resgatar as “virtudes” do homem camponês brasileiro, como Jeca-Leão, um matuto esperto e forte, criado por Rocha Pombo, Mané Chique Chique, que *possuía vivacidade, era robusto e havia participado da História da pátria*, criado por Ildefonso Albano, deputado cearense; Menotti Del Picchia foi o criador do personagem Juca Mulato, *caboclo forte como a peroba e livre como o vento*. É possível lembrar, ainda, de Juca Pato criação do caricaturista Belmont (Park,1999: 114).

Ao se estabelecer uma comparação entre alguns destes personagens, pode-se perceber que, muitas vezes, ao se tentar defender o homem camponês brasileiro, reforçava-se a imagem negativa do *homem caipira paulista*. É preciso relativizar até que ponto estes personagens realmente contrapunham a visão estereotipada do *caipira* e da inferioridade da raça mestiça ou contraditoriamente, reforçavam a mesma.

No caso do personagem Juca Mulato de Menotti Del Picchia (1976:7-29) que, de forma poética retratou um homem camponês ágil, forte, trabalhador e feliz – pelo menos até se

¹⁷ Discurso proferido na Conferência realizada em 20 de março de 1919, no Teatro Lírico. In BARBOSA, Rui. Campanha Presidencial: 1919 (Bahia,1919) p. 107-169.

¹⁸ Parte da carta escrita a Godofredo Rangel em 20 de abril de 1919. In: LOBATO, Monteiro. A Barca de Gleyre. 1948: 194.

apaixonar pela filha da “patroa”: *É ágil como um poldro e forte como um touro; no equilíbrio viril dos seus membros possantes há audácias de coluna e elegância de barco* (1976:10). Observa-se novamente a comparação entre o caboclo e o animal. O aspecto rude deste homem também está evidente na frase: *E, despertando à Vida, esse caboclo rude...*(1976:15).

Mas Juca Mulato era descendente da união do branco com o negro e provavelmente, havia herdado as mesmas qualidades do *caipira preto* de Cornélio Pires: trabalhador, cavalheiresco, gentil e patriota. O que se pretender dizer com esta observação é que Menotti Del Picchia, ao descrever Juca Mulato, restringiu suas qualidades aos descendentes dos africanos, não chegando exatamente a se contrapor aos defeitos atribuídos ao homem do campo paulista que, em sua maioria, eram descendentes de índios. Em algumas passagens podem-se observar, até mesmo, algumas aproximações:

*E, como de costume, um cálice de pinga,
Um cigarro de palha, uma jantinha à-toa,
Um olhar dirigido à filha da patroa?
Juca Mulato pensa: a vida era-lhe um nada...
Uns alqueires de chão; o cabo de uma enxada;
Um cavalo pigarço; uma pinga da boa;
O cafezal verdoengo; o sol inclemente...
(DEL PICCHIA, 1976:11).*



Figura 13– Alma Alheia
Fonte: Del Picchia, Menotti. *Juca Mulato*
Circulo do Livro S.A.
São Paulo, 1976, p.23.



Figura 14 – A Serenata.
Fonte: Del Picchia, Menotti. *Juca Mulato*
Circulo do Livro S.A.
São Paulo, 1976, p.18.

Na poesia de Menotti Del Picchia, o caboclo parece ser um enigma, incompreensível aos olhos do poeta, e ainda aos olhos daqueles que parecem não compreender seu jeito, seu modo de vida, suas ambições.

*Juca Mulato cisma.
Como se sente bem recostado no chão!
Ele é como uma pedra, é como a correnteza,
uma coisa qualquer dentro da natureza
amalgamada ao mesmo anseio, ao mesmo amplexo,
a esse desejo de viver grande e complexo,
que tudo abarca numa força e coesão.*

*Compreende em tudo ambições novas e felizes,
tem desejo até de rebrotar raízes, deitar ramas pelo ar,
sorver, junto da planta, e sobre a mesma leiva,
o mesmo anseio de subir, a mesma seiva,
romper os brotos, florescer, frutificar.*(DEL PICCHIA, 1976:8)

É interessante analisar como estes personagens foram sendo paradoxalmente construídos: o homem forte, valente, vigoroso e ao mesmo tempo rude, indolente, feio, selvagem. Não se conseguia, a despeito da necessidade de se criar uma imagem positiva do camponês brasileiro, criar um personagem totalmente livre dos preconceitos daquela época.

Em 1918, mesmo ano da primeira publicação do livro “Urupês”, Monteiro Lobato, numa outra posição e com interesses que iam além daqueles que tinha como fazendeiro, defendendo as campanhas sanitárias, participou dos debates em torno da campanha de saneamento das áreas rurais e repensou a visão negativa do homem do campo. Naquele contexto, Lobato publicou o livro “O problema vital”¹⁹, obra na qual retirou a responsabilidade do Jeca e da sua formação e o apontou como vítima de doenças epidêmicas. Naquela fase de ressignificação do seu personagem, Lobato contou com o apoio de intelectuais como Fernando de Azevedo e eugenistas como Renato Khel (Schwarcz, 1993: 249). Neste contexto o autor já demonstrava participar das reformulações no conceito de raça que se operavam no imaginário social daquela época.

¹⁹ Conforme esclarecimento da 1ª edição do livro: Artigos publicados no jornal O Estado de São Paulo em 1918, e enfileirados em volumes por decisão da “Sociedade de Eugenia de São Paulo” e da “Liga Pró Saneamento do Brasil”.

Na epígrafe de “O problema Vital” afirmou: “*O Jeca não é assim: está assim*” (LOBATO, 195: 221), repensando sua participação na construção da imagem imobilista do camponês e tentando mostrá-lo como vítima que podia ser “curada”.²⁰

Entre os quinze artigos que compunham a obra estava *Jeca Tatu - A Ressurreição* (1957:329). Neste artigo, Lobato contava a história de um Jeca Tatu, pobre caboclo que vivia no mato, com a mulher e os filhos, todos muito magros e feios. O Jeca não tinha coragem para nada e vivia de cócoras até receber a visita de um médico que lhe receitou um remédio. Depois disto, o Jeca se tornou um homem trabalhador, disposto, corajoso e rico. Ao finalizar a história, Lobato faz uma recomendação as crianças:

Meninos: nunca se esqueçam desta história; e, quando crescerem, tratem de imitar o Jeca. Se forem fazendeiros, procurem curar os camaradas da fazenda. Além de ser para eles um grande benefício, é para você um alto negócio. Você verá o trabalho dessa gente produzir três vezes mais.

Um país não vale pelo tamanho, nem pela quantidade de habitantes. Vale pelo trabalho que realiza e pela qualidade de sua gente. Ter saúde é a grande qualidade de um povo. Tudo mais vem daí (LOBATO,1957:340).

Nota-se claramente a mudança de enfoque do autor, que já não via os defeitos do caboclo como inatos, mas passíveis de serem transformados através da ciência. Elegia então, o saneamento como forma de transformar cientificamente a realidade do homem brasileiro, deixando de atribuir a desvalorização da nação e da qualidade do povo à “mistura racial” ou às “condições climáticas e geográficas”. Associava a importância da saúde do povo ao trabalho: principal fator para o engrandecimento da nação.

Este artigo, mais tarde, intitulado “Jeca Tatuzinho”, veiculado no Almanaque Fontoura, popularizou ainda mais a figura do Jeca Tatu com a distribuição dos folhetos nas farmácias de todo o país. Depois, passou a fazer parte do material didático utilizado por algumas escolas. Foi ainda usado em campanhas sanitarista, cívica e educacional.

Sobre a utilização do almanaque como material de leitura utilizado pelas populações pobres, Margareth Brandini Park faz uma análise das maneiras de ler e de se apropriar diferenciadas de um mesmo objeto – o almanaque. Embora o período da abordagem da autora

²⁰ A mudança de enfoque do autor pode ser considerada ainda mais evidente ao se analisar os artigos que compõem a obra “Problema Vital”, todos voltados ao problema da higienização do povo e das moléstias que assolavam o país.

sejam as décadas de 1950-1960, o texto traz importantes apontamentos quanto à utilização do almanaque como material de leitura das classes populares no período delimitado nesta pesquisa.

A autora parte do confronto da leitura feita pela reportagem publicada no jornal O Estado de São Paulo, no dia 21/05/1969, com o título “O velho almanaque vai fazer 50 anos” em comemoração aos 50 anos do Almanaque do Biotônico, com a leitura de um *leitor de almanques*. Segundo a autora, dentre os subtítulos que comporiam o novo almanaque estava a história do Jeca Tatuzinho escrita em rimas.

Neste texto, a autora aborda a utilização do almanaque pelo Seu Vicente – *um leitor de almanaque* – nascido no interior de São Paulo em 1916, que contou como o almanaque foi importante para ele:

"Meu pai era colono da Fazenda de café lá prá banda de Agudo. Minha mãe cuidava da casa. Foi escrava.

Minha avó veio de Angola pra cidade de Rezende, no Rio de Janeiro. Naquele tempo lá era tudo fazenda.

Minha mãe era marcada a ferro no seio. A sinhá sabe que era costume? Era sim. As bonita. As patroa tinha ciúme e mandava marcá... Tanto meu pai como minha mãe, não estudaro. Tudo o que ensinava era falando. Mas levaro os filho prá escola. Todos. Leva levaro.

A primeira vez que vi um armanaque foi no orfanato. Acho que era 1928. Eles mostrava prá criança, prá num andá descarça.

O que era de mais interesse era a história do Jeca Tatu. A professora aproveitava...

Lá se usava os remédio indicado nele. No orfanato tinha o livro Sagrado e o armanaque. A professora ensinava a chave. Eu quero dizê, as letra. Elas acaba sendo a chave, sem elas ocê num entra. Num lê.

Aí eu procurava as letra no armanaque. Quando eu cresci, fui trabalhá em São Paulo, na casa da Família Mello. Meu serviço era de page. Ouviu falá? Eu cuidava dos filho deles. Lavava, trocava e levava prá escola, a pé. Naquele centrão de São Paulo, onde hoje, só tem prédio. Era tudo casa, mato, tinha bonde. O caradura era bonde onde ia os pobre. De pé. Era muito mais barato que os outro.

Lá tamém tinha o armanaque. Como ele tinha muito desenho eu usava prá criança estudá, copiando as palavra e olhando nos desenho.

Fazia lição com Jeca Tatu. Prá ensiná as palavra do armanaque. Essa família me levou conhecê Campos do Jordão, Rio de Janeiro.

Eu viajava com eles. Me tratavam como iguá.

Na casa tinha uma biblioteca. Quando as criança dormia, a patroa, que era muito boa, me deixava ir lá. Eu pegava o Livro Sagrado e ia juntando as letra até vê as palavra.

Foi lá que eu conseguia lê o gibi do Tin-Tin que eu gostava.

Aí eu casei e fui pro sítio prantá. Fui embora. Casei.

E o jeito era o armanaque. O único lugar prá saber quando e o que prantá. Nem é só isso. E nome pros filho? Tirado do Livro Sagrado e dos armanaque. As criança andava tudo carçada. Aprendi lá. Prá não dá bicho. Lá no sítio, nós punha uma cordinha e o armanaque ficava pindurado no guarda-comida. Preso. Fáci de pegá. Quarqué um que chegava prá perguntá quarqué coisa, tava aí. Só olhá!

Tudo a gente olhava nele.

Eles davam na Farmácia. Era só comprá quarqué coisinha e vinha armanaque. Pelo que lembro ele tinha sempre uma capa iguá.

Todos na casa interessava. Aqueles que conseguia lê um pouco, lia pros outro. Assim né, de ouví e vê, acabava sabendo e lia...(PARCK)

Este depoimento elucida a importância que o Almanaque passou a ocupar na vida das populações rurais a partir do início de sua circulação e como a história do Jeca Tatu se espalhou pelo interior do país, especialmente o interior paulista. Nota-se que o almanaque era praticamente o único meio de aproximação do homem do campo com o material escrito: *No orfanato tinha o Livro Sagrado e armanaque [...] Aí eu casei e fui pro sítio pranta. Fui embora. Casei. E o jeito era o armanaque...*

Segundo Margareth Brandini Parck, *pelo almanaque a roça se aproxima da biblioteca. É uma mistura da cultura escrita com a cultura oral: do que se lê e está escrito no almanaque e do que sabe e está escrito na sua memória oral. Com a história do Jeca, misturam-se história do mundo escrito e do mundo oral.*

Era utilizado na escola, em casa, e a história que mais interessava era a do Jeca Tatuzinho. Foi então que o Jeca se tornou nacionalmente conhecido e a representação caricatural do homem do campo se tornou pública.

Outro ponto que se destaca no depoimento de Seu Vicente é a crença na alfabetização como “chave mágica”: *A professora ensinava a chave. Eu quero dizê, as letra. Elas acaba sendo a chave, sem elas ocê num entra. Num lê.* Percebe-se que o analfabetismo era considerado entre os próprios analfabetos uma barreira. Eles tinham consciência da importância da educação, ao contrário do que afirmavam os intelectuais da época.

O folheto do *Jeca Tatuzinho* tornou-se, por muito tempo, através do almanaque do Biotônico, o material de leitura do homem do campo, pois ele se constituía praticamente no único meio de acesso ao mundo das letras. As figuras que ilustravam o folheto retratavam as transformações que eram engendradas para a regeneração daquele “pobre Jeca”:

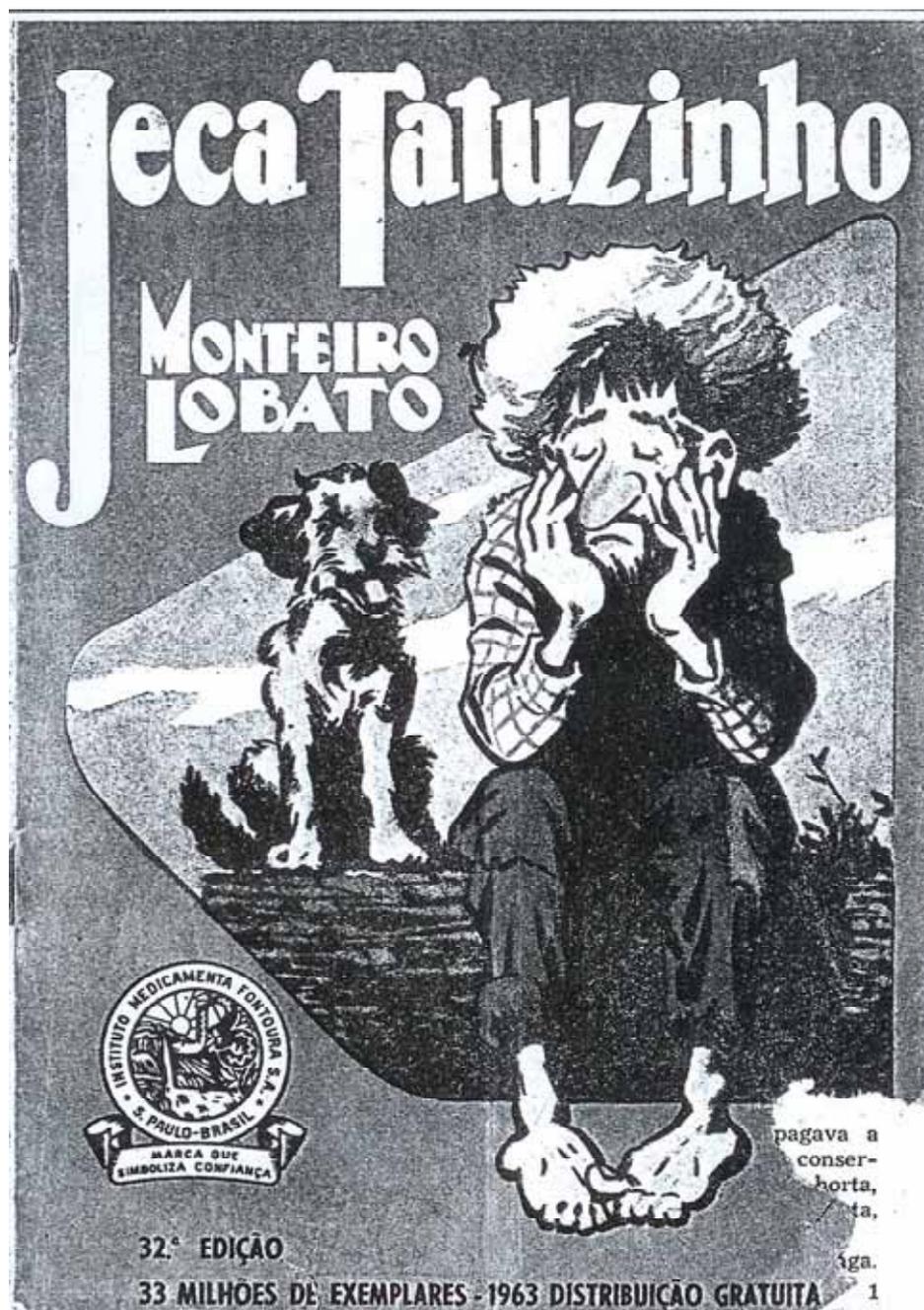


Figura 15 – Capa do Folheto Jeca Tatuzinho. Almanaque do Biotônico Fontoura, 1963.



Figura 16 – Jeca Tatu era um pobre caboclo...
Folheto Jeca Tatuzinho, 1963 - p.1



Figura 17 – Jeca só queria beber pinga ...
Folheto Jeca Tatuzinho, 1963 - p. 3.



Figura 18 – Jeca depois de tomar o Biotônico...
Folheto Jeca Tatuzinho, 1963 - p.8.

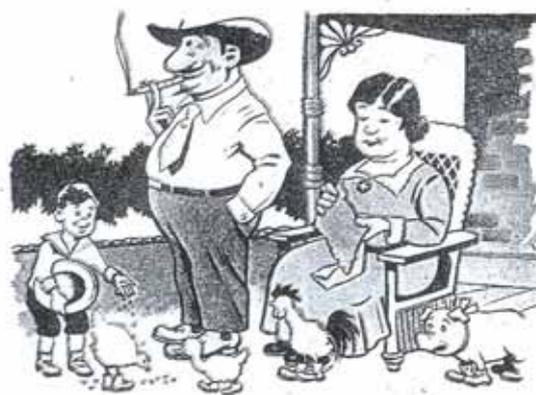


Figura 19 – Jeca ficou rico e logo aprendeu a ler...
Folheto Jeca Tatuzinho, 1963 - p.9

As ilustrações do folheto Jeca Tatuzinho, procuram reproduzir a forma como o personagem vivia antes e depois de tomar o tônico. Do caboclo magro, triste, desanimado, sujo, bêbado e infeliz à vítima da doença que, depois do tônico, transformava-se em um trabalhador forte, sadio, disposto, com aparência de europeu, tornando-se rico e culto. Naquele tempo a associação da saúde ou doença do caipira ao seu modo de vida era tão premente que, na ilustração do folheto (figura 19), ao se primar pela mudança de hábitos, até os animais passavam a usar sapatos; porém o cigarro aparentava não apresentar nenhum problema à saúde.

Ricardo Augusto dos Santos procura entender as mudanças ocorridas entre o *Jeca de Urupês* e o *Jeca de Problema Vital* e considera que elas estão ligadas às relações que Lobato manteve com Renato Kehl e Belisário Penna. Santos entende ainda, que Lobato, preocupado com o crescimento daquela população tida como economicamente improdutiva, elaborou uma explicação *médico-científica* para a mudança de sua concepção do caboclo: *A ineficiência do Jeca não era mais uma questão de inferioridade racial, mas sim um problema médico-sanitário.* (SANTOS,2003).²¹

No final de sua carreira - 1947 – Lobato dá uma nova explicação para a situação do homem camponês, criando o personagem Zé Brasil por meio do qual sugeriu que muitos dos problemas dos trabalhadores rurais eram devidos não às suas características raciais ou às doenças, mas sim à exploração capitalista dos latifundiários. Deu vida ao personagem por meio de um pequeno folheto de 24 páginas, editado em 1947, intitulado “Zé Brasil”. Porém este personagem não se tornou tão famoso quanto o anterior.

A comparação entre o Jeca Tatu e Zé Brasil mostra uma mudança relacionada essencialmente com a “causa” e não com a representação do homem do campo. Lobato continuou vendo no caipira o mesmo imobilismo, o mesmo atraso, a mesma ignorância, mas isentou-o parcialmente das responsabilidades com aquela situação:

Zé Brasil era um pobre coitado. Nasceu e sempre viveu em casebres de sapé e barro, desses de chão batido e sem mobília nenhuma...Livros só folhinhas – para ver as luas e se vai chover ou não, e aquele livrinho do Fontoura com a história de Jéca Tatú.

*- Coitado deste Jeca! Dizia Zé Brasil olhando para aquelas figuras. Tal qual eu. Tudo ele tinha, eu também tenho. A mesma opilação, a mesma maleita, a mesma miséria e até mesmo cachorrinho...(LOBATO, 1947).*²²

Apesar de toda a trajetória do personagem, a imagem do homem do campo ficou marcada pela imagem daquele Jeca descrito em “Velha Praga” e “Urupês”. Certamente as (re) significações que foi dando a seu personagem sofreram as influências dos problemas do seu tempo: primeiro, o Jeca baseado nas teorias do racismo científico; depois, o Jeca doente, próprio

²¹. Ricardo Augusto dos Santos é pesquisador da Casa Oswaldo Cruz e Mestre em Memória Social e Documento. Publicou o artigo *Lobato, os Jecas e a questão racial no pensamento social brasileiro*, na Revista de Ciência e Política. Número 8, junho, 2003, disponível no site www.achegas.net.

²² Trecho do folheto *Zé Brasil* de 1947. Monteiro Lobato. Existe um exemplar do folheto na Biblioteca Mario de Andrade, setor de obras raras.

ao processo de revisão das teses racistas e das campanhas higienistas de saneamento e educação; mais tarde, o Jeca desproprizado de terras e de direitos, explorado pelo capitalismo.

O personagem do Jeca Tatu foi aceito e instituído como representativo do homem do campo, *o caipira*, porém é necessário refletir sobre as adaptações que compositores, literatos, intelectuais, fizeram sobre a representação que se instituiu deste personagem, manipulando-a de acordo com o contexto histórico e com as propostas que pretendiam legitimar. Como exemplo desta adaptação pode se citar a composição Tristezas do Jeca, de 1918:

Tristezas do Jeca

*Nestes versos tão singelos
Minha bela, meu amor
Pra você quero contar
O meu sofrer e a minha dor.*

*Eu sou como sabiá
Quando canta é só tristeza
Desde o galho onde está.*

*Nesta viola eu canto e gemo de verdade
Cada toada representa uma saudade.*

*Eu nasci naquela serra
Num ranchinho a beira chão
Tudo cheio de buraco
Onde a lua faz clarão.*

*Quando chega a madrugada
Lá no mato a passarada
Principia o barulhão.*

*Vou guardar minha viola
Já não posso mais cantar
Pois o Jeca quando canta
Dá vontade de chorar*

*O choro que vai caindo
Devagar vai se sumindo
Como as águas vão pro mar.*

*Nesta viola, eu canto e gemo de verdade
Cada toada representa uma saudade...
(Angelino de Oliveira)*

Os versos transmitem a imagem de um homem triste, saudoso da sua terra ou de algo que lhe roubaram – os seus costumes, o seu tempo. Embora o compositor utilize-se da idéia do personagem do Jeca, demonstra referir-se a um homem simples, que nasceu no campo, que luta e chora pela sua expropriação.

A reflexão sobre as transformações do personagem “Jeca Tatu”, sobre as variações de uma mesma representação, os diferentes significados atribuídos ao campo e ao homem do campo, - seja na visão romântica ou na visão do atraso - as formas de resistência e aceitação, os conflitos e tensões, podem levar a compreender as propostas de educação para o homem do campo que emergiram nos debates educacionais das primeiras décadas do século XX.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DO HOMEM DO CAMPO

*“Meu filho, corre
Vem sentar aqui comigo
Sou teu pai
Sou teu amigo
Eu quero te aconselhar
Vê na parede, aquele prego, ali pregado
Ele sabe meu passado
Mas eu quero é te contar
Naquele prego eu já pendurei meu laço
O arreio do Picasso
Cavalo de estimação
E um par de esporas
Que custou muito dinheiro
E o chapéu de boiadeiro
Que eu lidava no sertão
Naquele prego pendurei meu cansaço
Muito suor do mormaço
E a poeira do estradão
E quantas vezes minha mágoa
Eu pendurei
Sentimentos eu guardei
Pra não magoar teu coração
De agora em diante
Eu vou tirar dele meu laço
O arreio do Picasso
E as esporas eu vou guardar
Naquele prego pendure uma sacola
Cheia de livro da escola
E a vontade de estudar
Quando amanhã você estiver aqui sentado
Lembrando o nosso passado
Olhando o prego pioneiro
Eu quero que seja um doutor bem afamado
Mas diga em alto brado
Sou filho de um boiadeiro”*

(João Pacífico, *História de um prego*, CD *A música brasileira deste século por seus autores e intérpretes* - João Pacífico, SESC São Paulo, 2000).

Neste capítulo serão analisadas, especificamente algumas das práticas pedagógicas e das idéias educacionais voltadas para o homem do campo, considerando a grande incidência de discursos que priorizavam a fixação do camponês na área rural e sua disciplinarização. A intenção é perceber como estas propostas educacionais influenciaram e foram influenciadas pelos processos – contraditórios e ambíguos – de construção das imagens do campo e de sua população, entre 1920 a 1940.

Nos primeiros anos da República, a educação ainda permanecia sendo um privilégio da elite e a sua expansão ocorreu basicamente nos centros urbanos. Sérgio Celani Leite, em “Escola Rural: urbanização e políticas educacionais”, ao traçar a trajetória da escola rural, afirma que foi somente nas décadas de 1910/20, com uma intensificação do movimento da população rural para as cidades, que a sociedade brasileira *despertou para a educação rural* (2002:28).

Maria Julieta Costa Calazans confirma esta afirmação, embora aponte para algumas iniciativas do setor público no sentido de levar a escola para o meio rural desde o final do século XIX, devido às mudanças do eixo econômico do país em direção ao Sudeste provocada pela industrialização. Afirma que foi somente a partir da segunda década do século XX que se pôde notar uma preocupação – ainda que singela – com a educação do homem do campo. Mas ressalta que, apenas a partir de 1930, os programas de escolarização rural começaram a apresentar algum destaque (CALAZANS, 1993).

Os movimentos apontados pela autora, ocorridos no século XIX, eram mais voltados para a educação dos imigrantes que residiam nas áreas rurais, num contexto no qual a imigração era encarada de forma muito positiva como salvação da nação. Marta Maria Chagas de Carvalho afirma que no final do século XIX, dentre *as providências tomadas pelos republicanos no Estado de São Paulo, os investimentos de institucionalização da escola foram subordinados à prioridade concedida à imigração como recurso civilizatório* (2003:143). Para Carvalho, tal prioridade dada aos imigrantes estava relacionada à *aposta racista do branqueamento* que, como já vimos, esteve presente no imaginário social da elite até meados da primeira década do século XX. Então, os movimentos do setor público no sentido de levar escolas para o campo ocorridos no final do século XIX excluía a maioria da população camponesa ao priorizarem o estrangeiro, o que reforçava a desvalorização do homem campo brasileiro pela elite.

Leite considera que este desinteresse pela educação do homem do campo, tem raízes na colonização e cita verso anônimo que reforça sua perspectiva de análise:

A educação rural no Brasil, por motivos sócios-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’ (2002:14).

Portanto, pode-se constatar que, embora o país tenha passado toda fase imperial e parte da primeira república com a maioria de sua população concentrada no meio rural, a educação do homem do campo nunca foi considerada importante entre as políticas educacionais no Brasil. Até as primeiras décadas do século XX, não havia interesse do poder público em educar o homem do campo. Entre os intelectuais do período, era comum, justificar esta indiferença responsabilizando o próprio camponês pela sua ignorância, afirmando que ele não valorizava a escola. A crença de que o homem do campo não via utilidade na educação fazia parte do pensamento de muitos daqueles que pensavam a educação do país - os chamados técnicos em educação - e daqueles que detinham o poder de implantar as políticas educacionais, sem considerar o que esta população realmente pensava sobre a escola. Zeila de Brito Fabri Demartini (1981:30) esclarece que não se pode afirmar que havia uma indiferença por parte do homem do campo à escola, uma vez que nem escola existia para esta população. A autora cita alguns estudos que demonstram que o interesse do camponês pela educação antecedeu à criação de escolas, sendo evidente já no final do século XVIII, ao contrário do que muitos autores afirmam.

Foi a desestabilização que se instaurava devido à industrialização, a desestruturação urbana que vinha se estabelecendo, a necessidade de controle e racionalização da população, que incitou intelectuais, políticos, educadores, a proferirem discursos incisivos sobre a valorização do campo e do homem do campo e a evidenciarem propostas para a sua educação que tinham como finalidade urgente conter a migração destes homens para os centros urbanos. Passaram, então, a encarar o tardio interesse do poder público em levar a escola para o campo como um problema a ser combatido através da implantação urgente de escolas adaptadas ao espaço rural.

Naquele contexto, surgiram os ideais do “Ruralismo Pedagógico”, *movimento que defendia uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo* (MAIA apud LEITE, 2002:28). Segundo Leite, este movimento contou com apoio da elite agrária e de alguns segmentos da elite urbana (2002:29). Os adeptos do “ruralismo pedagógico” entendiam que, ao conter a migração do camponês pobre para os grandes

centros urbanos, seriam solucionados os problemas tanto da cidade quanto do campo. Para isto defendiam que a escola fosse integrada ao ambiente rural: com conteúdos, currículo, métodos, organização e materiais específicos.

Os novos “técnicos em educação” argumentavam que o problema do Brasil era a “falta de cultura do povo”, o que só seria superado com a educação. Educar significava civilizar e civilizar significava fazer chegar ao povo a “verdadeira cultura” – a cultura da elite urbana, única aceita. É interessante indagar sobre como esses profissionais da educação e a elite intelectual daquela época viam o homem do campo e, ainda, que tipo de educação eles propunham para este homem do interior, mais especificamente o camponês paulista.

Para isto, serão utilizadas como fontes de pesquisa as “Revistas de Educação do Órgão da Directoria Geral do Ensino de São Paulo”, publicadas mensalmente a partir de outubro de 1927. Em alguns períodos, as publicações foram bimestrais, trimestrais e em outros retornaram à publicação mensal. Estas revistas constituíam-se basicamente de artigos escritos por profissionais da educação: inspetores, diretores de departamentos escolares, docentes, delegados de ensino. Continham também a reprodução de discursos e conferências sobre educação; informações, legislação escolar; bibliografias pedagógicas e possuíam, ainda, uma seção chamada “Através de Livros” com transcrições e citações de capítulos ou partes de livros publicados e outra seção, “Através de Revistas e Jornaes”. Em alguns volumes, encontra-se a seção “Fatos e Iniciativas” que divulgava eventos ocorridos ou experiências tidas como bem sucedidas.

De acordo com os estudos de Carmem Sylvia Vidigal Moraes, a *Revista Educação* nasceu da fusão de um periódico oficial do Estado, *A Revista Escolar*, numa linha mais tradicionalista, com a publicação da Sociedade de Educação – formada pelos chamados “renovadores”.(2003:340). A autora demonstra que esta fusão não se deu sem conflitos, como exemplifica o texto do professor Carlos da Silveira, “Apontamentos para uma História do Ensino Público em São Paulo. Revista de Ensino” publicado no volume VII da própria revista *Educação* em 1929²³. O professor Silveira analisa as revistas oficiais que circularam nos meios educacionais desde 1893 quando, segundo Moraes, são tomadas as primeiras medidas para divulgação das novas concepções e métodos pedagógicos a todos os professores (MORAES, 2003:336). Segundo apontamentos do professor Carlos da Silveira, no período que antecedeu a

²³ Carlos da Silveira assumiu a função de redator-chefe da Revista Educação em 1928, quando o periódico sofria algumas críticas.

publicação da *Revista Educação*, existiam duas publicações adversárias: a revista de ensino oficial - *A Revista Escolar*²⁴ - que seguia uma linha tradicionalista e a revista da Sociedade de Educação que pregava uma orientação mais doutrinária ligada aos chamados “renovadores” – muitos dos quais faziam parte da Liga Nacionalista. Defensores dos ideais da escola nova, os renovadores pretendiam se auto legitimar como portadores de métodos modernos de ensino; capazes de superar o determinismo das representações científicas que até então permeavam as práticas utilizadas e, todos aqueles que resistiam aos desígnios da escola nova, eram considerados tradicionalistas, relacionados aos métodos de educação jesuíticos.



Figura 20: Capa da Revista Escolar, Ano I, nº 2, 1925
 Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

<http://cre.edunet.sp.gov.br>

²⁴ A Revista Escolar foi organizada por Pedro Voss em 1925, então Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

Com a mudança de governo em 1927, o novo Diretor-Geral da Instrução Pública uniu as duas publicações dando origem a Revista Educação. Segundo o Prof. Carlos da Silveira:

Essa aliança que deu origem à Educação, significou a vitória do grupo dos modernistas extremados, que transformaram a Revista em um órgão de cultura bastante elevado e por isso, desagradou o professorado primário e desencadeou um movimento contrário à revista liderados por “partidários da maneira tradicional” (SILVEIRA apud MORAES, 2003:340)

Em 1928, o Professor Carlos Silveira assume o cargo de redator-chefe da revista e propõe a sua reformulação contando com o apoio de Amadeu Mendes – então, Diretor Geral da Instrução Pública - propondo tornar a revista um *órgão de cultura geral e especializada do professorado paulista e em expoente do progresso do Estado* (MORAES,2003:341).

Então a *Revista Educação* passava a circular nos meios educacionais, e seus redatores diziam oferecer aos professores, gratuitamente, todo tipo de apoio pedagógico, desde que fosse solicitado, como pode ser constatado na publicação do Volume VII de Abril-Maio de 1932:

Procurando cumprir o seu programa, Educação espera merecer apoio eficaz de todos os professores. É facultado aos mesmos colaborar na Revista, desde que submettam os seus trabalhos ao juízo da Comissão de Redação.

Para melhor atender aos seus fins, a Redação receberá consultas sobre questões referentes ao ensino, bibliographia pedagogica, revistas congêneres do paiz e do estrangeiro, fornecendo aos srs. Assignantes as informações que solicitarem neste sentido. Taes consultas serão absolutamnete gratuitas²⁵.

Procurava-se desta forma atender aos interesses dos dois grupos, tanto os educadores mais tradicionais como os modernistas. Porém é importante destacar que, como uma revista oficial, seus propósitos iam além dos que eram declarados pelos seus redatores. Entende-se que o objetivo primordial da revista era a conformação de um corpo de professores capaz de atuar como modeladores das classes pobres. Para Carmem Sylvia Vidigal Moraes, os educadores chamados de “renovadores”, ao disputarem a publicação da revista, tinham objetivos que superavam a finalidade de exercer uma ação pedagógica sobre os professores das escolas; seus propósitos

²⁵ Comunicado da Directoria de Ensino, publicado na *Revista de Educação do Órgão da Directoria do Ensino de São Paulo*. São Paulo, abril-maio de 1932. Volume VII.

estavam relacionados à demarcação da sua posição política, que divergia da existente. A autora afirma que *é provável que tal atitude não signifique simplesmente incapacidade ou insensibilidade política ante a impermeabilidade dos professores em assimilar as ‘novas’ propostas* (2003:342). Muito mais que sensibilizar os professores sobre as novas tendências pedagógicas, os renovadores pretendiam se legitimar, através da revista oficial, como “o grupo da renovação, capaz de transformar o país pela educação”.

É interessante observar estes conflitos para se perceber a importância que as publicações oficiais passaram a ocupar como instrumento não somente de divulgação de idéias e métodos pedagógicos, mas muito mais de legitimação de poderes, de manipulação e formação do conjunto de professores, de acordo com a idealização daqueles que estavam na liderança.

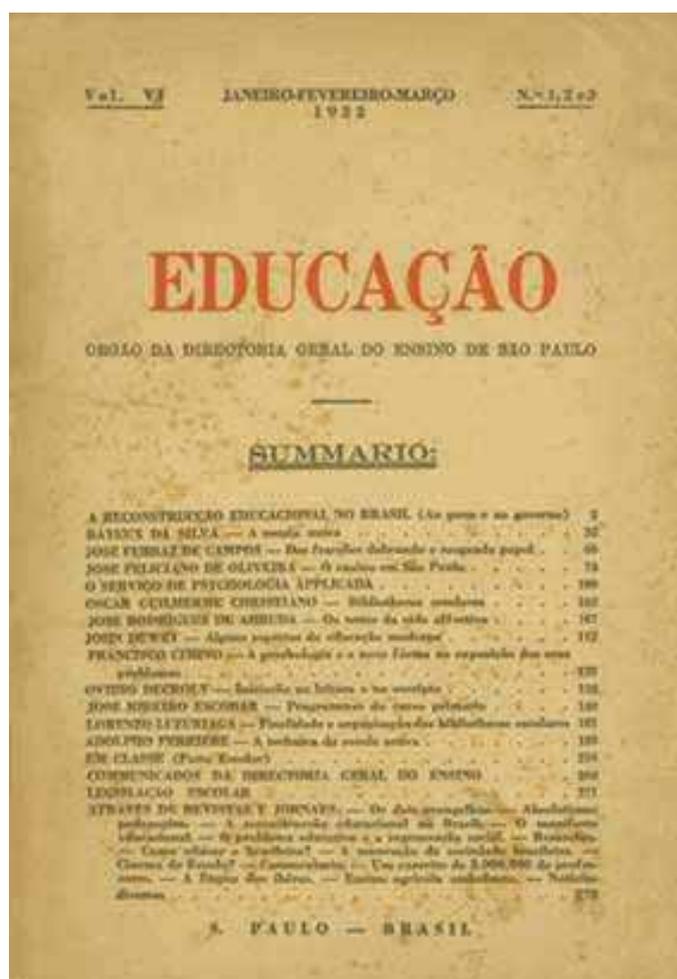


Figura 21 – Revista Educação - Órgão da Directoria Geral do Ensino de São Paulo. vol. VI, Jan./Fev./Mar., n. 1, 2 e 3, 1932. Acervo da Escola Caetano de Campos. Disponível em <http://cre.edunet.sp.gov.br>



Figura 22 – -Capa da Revista *Educação*. Órgão da Directoria Geral do Ensino de São Paulo. Vol. VII, abril/maio, 1932.

Além das revistas, outro material oficial que traz informações importantes sobre o tema desta pesquisa, são os “Anuários de Ensino do Estado de São Paulo” publicado entre 1920 e 1940.

O primeiro Anuário de Ensino foi editado em 1907 pelo inspetor escolar João Lourenço Rodrigues. Os Anuários eram constituídos basicamente de relatórios do diretor geral de instrução e dos inspetores escolares, de dados estatísticos referentes à situação da educação em todos os municípios do Estado, de circulares que eram enviadas às Delegacias Regionais de Ensino pela Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo. Carmem Sylvia Vidigal Moraes, que também utilizou este material em: *A Socialização da Força de Trabalho*, afirma que a sua publicação em 1907 fazia parte de um conjunto de ações tomadas por João Lourenço Rodrigues ao assumir a inspetoria de ensino. Entre estas ações citadas pela autora estavam: instituição das “palestras pedagógicas” nos grupos escolares, instalação de uma “escola isolada modelo” e nomeação do “inspetor assistente” que tinha a função de disseminar métodos de ensino. Para a autora estas

medidas adotadas faziam parte do esforço intermitente do Estado dirigido à constituição e formação de um “adequado” corpo de professores destinado a atuar na escola, vista como importante espaço de sociabilidade (2003:342). A autora afirma, ainda, que este material também foi utilizado na pregação dos ideais da Escola Nova, principalmente nos dois períodos em que Oscar Thompson ocupou o cargo de Diretor Geral da Educação (2003:342)²⁶.

Considerando que tanto as revistas *Educação* quanto os *Anuários* eram publicações específicas da área educacional, que contavam com textos dos profissionais da educação daquela época, que “visavam” divulgar as práticas de ensino e as idéias educacionais e que estavam veiculados ao Estado, entende-se constituírem materiais ricos para esta pesquisa que estuda as propostas e as práticas de educação rural.

Serão utilizados, ainda, outros documentos de natureza administrativa, principalmente os termos de visita dos inspetores escolares, nos quais eram registradas as orientações do ensino, a verificação da aprendizagem dos alunos, etc. Neste último caso, os documentos escolares se referem a sete escolas rurais do município de Joanópolis - Escola Rural do Sertão dos Pretos, Escola Mista do Bairro do Sabiá-Una, Escola Mista do Bairro dos Azevedos, Escola Mista do Bairro da Lagoa, Escola Mista da Fazenda Bonfim, Escola Mista do Bairro dos Alves e Escola Típica Rural do Pretos. Estes documentos constituem-se em Livros de matrícula, onde constam nome da escola e dados referentes aos alunos matriculados (data de nascimento, filiação, residência, época da inscrição, naturalidade, profissão do pai); Livros de Inventário (registro dos materiais e mobiliários que compunham o patrimônio da escola, nome do professor); Livros de chamada (onde eram registrados os nomes dos alunos, nome do professor, a frequência diária, soma da frequência, resumo mensal, registro de reuniões, faltas dos professores e feriados); Livros de Termos de Visitas e Exames Finais (composto por termos de visitas feitas pelo Inspetor Escolar e o resultado dos exames finais). Os documentos escolares, ainda que descontínuos, podem contribuir para elucidar sobre como a educação rural foi pensada no Estado de São Paulo bem como evidenciar até que ponto ela foi realmente considerada importante pelos governantes daquela época. Ao fazer uma análise mais específica dos documentos das escolas rurais de Joanópolis, é importante estabelecer um constante diálogo com as outras fontes elencadas para

²⁶ Oscar Thompson foi Diretor da Escola Normal Secundária de São Paulo, quando houve a instalação em anexo a esta escola, do Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica – considerada como uma das mais ambiciosas iniciativas no campo da Pedagogia, tida como científica (CARVALHO: 1997:292) – e ocupou por duas vezes a Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo, entre os anos de 1910-1930.

esta pesquisa, pois estas possibilitam analisar as práticas educacionais ocorridas neste município dentro do contexto do qual fazia parte – da educação pública do Estado de São Paulo.

Procurar-se-á, ainda, compreender as influências do ideário ruralista presente naquela época que levaram ao surgimento, nos anos 1910/20, do movimento chamado “Ruralismo Pedagógico” cujo objetivo principal era promover a fixação do homem no campo (LEITE, 2002:28). Através de um levantamento bibliográfico e documental, tentar-se-á perceber como este movimento incidiu na legislação escolar e nas práticas escolares em geral.

2.1. Apontamentos sobre a educação rural no Estado de São Paulo

Uma análise dos documentos administrativos de escolas rurais encontrados no arquivo da Escola Estadual João Ernesto Figueiredo, do município de Joanópolis²⁷, mostra que a primeira escola rural ali instalada data do ano de 1920, denominada *Escola Rural do Sertão dos Pretos*. As escolas rurais deste município, geralmente, recebiam a denominação de acordo com o local onde eram instaladas: nome do bairro ou da fazenda; no caso desta escola a sua denominação, provavelmente, estava atrelada ao nome do bairro.

A educação pública neste município iniciou-se no ano de 1914 com a construção do primeiro prédio escolar localizado no centro urbano, que deveria atender a comunidade que ali habitava. Já os habitantes das áreas rurais – a grande maioria da população – permaneciam sem atendimento escolar. Tomando como fontes os dados encontrados nos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo dos anos de 1920, pode-se afirmar que a educação rural em Joanópolis, no período em questão, foi bastante fragmentária e descontínua. Embora os Anuários de Ensino da década de 1920 apontem para a existência de algumas escolas rurais, estas não eram estáveis, como demonstra o quadro a seguir:

²⁷ Joanópolis faz parte do conjunto de municípios que formam o interior do Estado de São Paulo. Localizado entre as Serras da Mantiqueira e do Guirra, dista da capital, mais ou menos, 100 Km. Segundo Terry G. Harris, a história de Joanópolis inicia-se entre as décadas de 1730 e 1740, quando uma povoação se instalou nas margens do Ribeirão Jacareí, ficando inicialmente conhecido como Bairro de Jacareí e depois como Bairro do Curralinho. A origem desta denominação deve-se por estar situada entre montanhas, dando-se a impressão de um curral. Oficialmente, em 1878, quando se iniciou a história da política local e criou-se uma infra-estrutura básica, foi elevado à categoria de Vila e, em 1895, por meio da lei estadual nº 348, foi elevado à categoria de município. Recebeu a denominação de Joanópolis em 1917, como homenagem ao seu padroeiro, São João Batista. Joanópolis significa: “cidade de João”.

| Situação da Educação Rural - Joanópolis | |
|--|----------------------|
| Período: 1920 a 1930 | |
| Ano | Nº de Escolas Rurais |
| 1920 | 1 |
| 1921 | 1 |
| 1922 | 2 |
| 1923 | - |
| 1924 | 3 |
| 1925 | 1 |
| 1926 | - |

Tabela 01: Situação da Educação Rural – Joanópolis – Período: 1920 a 1930.
Fonte: Anuários de Ensino dos anos de 1920 a 1926.

Os números apresentados pelos Anuários comprovam que a implantação da educação rural nos anos de 1920, ainda que já fizesse parte dos temas de debate sobre educação pública, na prática ocorria de forma bastante irregular no Estado de São Paulo.

Partindo da análise das escolas rurais de Joanópolis, foram encontrados os registros de apenas uma escola rural no período citado. Os documentos de escrituração escolar encontrados referem-se à escola instalada no ano de 1920 no Bairro do Sertão dos Pretos e seus registros indicam que esta escola funcionou somente nos anos de 1920 e 1921. Isto pôde ser confirmado no Anuário de Ensino destes anos, onde se encontra o nome desta escola na relação de escolas suspensas em 28/04/1921²⁸.

Os registros encontrados desta escola - Livro de Matrícula e Livro de Inventário - revelam que, nos anos de 1920 e 1921, a escola atendia exclusivamente a população masculina do bairro, pois não existe registro de matrículas de meninas. No ano de 1920, encontravam-se matriculados 41 meninos, com idade variada entre 6 a 13 anos. No ano seguinte 1921, percebe-se uma queda no número de alunos matriculados, 20 alunos somente, fato que provavelmente determinou a suspensão da escola. Não foram encontrados documentos que atestem a garantia de continuidade de atendimento aos 20 alunos que estavam freqüentando aquela escola no momento da sua suspensão.

É interessante observar que, embora os Anuários de Ensino registrem a existência de escolas rurais neste município nos anos de 1922, 1924, 1925, não foram encontrados nenhum registro dos nomes das escolas e também nenhum documento destas escolas, não sendo possível fazer uma análise sobre elas. Mas diante dos dados levantados, alguns pressupostos podem ser

²⁸ Anuário de Ensino – 1920-1921. Publicação Organizada pela Directoria Geral da Instrução Publica, com autorização do Governo do Estado. Guilherme Kuhlmann – Director Geral da Instrução Publica.

apontados: a questão de instalação e suspensão das escolas rurais estava vinculada à quantidade de moradores no bairro; não houve, na década de 1920, um programa de educação rural adequado ao problema da dispersão da população rural; o descaso com a população do campo era ainda bastante presente, tendo em vista que além do reduzido número de escolas existentes, estas eram instaladas e suspensas a qualquer momento.

Estes pressupostos podem ser verificados no relatório apresentado pelo inspetor escolar no Anuário de Ensino de 1926 que, ao se referir ao município de Joanópolis, afirmou: *População escolar disseminada. Não há probabilidade de aumento de matrícula em 1927*²⁹.

Embora não tenham sido encontrados dados oficiais sobre a população do município deste período, entende-se ser viável fazer uma análise tomando como base os dados censitários do ano de 1940, tendo em vista ter sido o único encontrado. A população total do município no ano de 1940 era de 11.144 habitantes, destes somente 1.029 viviam na zona urbana e os demais – 10.115 – na zona rural, ou seja, em 1940 a grande maioria da população ainda vivia na zona rural³⁰. Portanto, é possível deduzir, tendo em vista que o crescimento populacional do município era bastante lento, que em 1927 já havia um grande número de moradores nas áreas rurais e um grande número de crianças camponesas em idade escolar, porém esta população continuava excluída e esquecida. Através dos relatórios constantes nos Anuários de Ensino daquela época, verifica-se que o poder público alegava a exigüidade de recursos financeiros e a grande dispersão populacional das áreas rurais como principais entraves, porém a idéia de que o homem do campo não dava valor à escola, ainda era a “máxima” utilizada para justificar a lentidão nos programas de expansão da educação rural.

Voltando às fontes, cabe observar que, para o período entre 1927 – 1933, não é possível afirmar se houve ou não escolas rurais em Joanópolis, pois a publicação dos Anuários de Ensino foi suspensa entre 1927–1935 e não foram encontrados documentos escolares que apontem para a existência de alguma escola rural no período em questão. Não se observa nos documentos escolares uma continuidade nos registros. No mesmo livro de matrículas da *Escola Rural Sertão dos Pretos* de 1921 foram encontrados registros da *Primeira Escola Mixta de Sabiá-Una*, porém, já do ano de 1933. Pressupõe-se que a rápida existência – entre a criação e suspensão - da *Escola*

²⁹ Relatório do inspetor escolar, compõe o Anuário de Ensino do Estado de São Paulo do ano de 1926, p.218.

³⁰ Sinopse Estatística do Município de Joanópolis-Estado de São Paulo. Subsídios para o Estudo da Evolução Política. Alguns Resultados Estatísticos -1945. Principais Resultados Censitários – I-IX-1940.

Rural Sertão dos Pretos, resulta da instabilidade e da descontinuidade das iniciativas e propostas de educação rural que permearam as primeiras décadas do século XX.

Ao tratar do “Ensino para o trabalhador rural”, Carmem Sylvia Vidigal Moraes aborda as poucas tentativas de implantação de escolas no campo. Aponta que entre 1895 e 1898 foram criadas 12 escolas ambulantes pois, naquele período, propunha-se que as escolas fossem organizadas de acordo com as peculiaridades de cada região e as condições de cada município, assumindo a forma de escolas ambulantes, diurnas ou noturnas; porém, em 1906, quatro destas escolas já haviam sido extintas. Em 1909, visando expandir o número de escolas isoladas, o governo do Estado de São Paulo estabelece a distinção entre escolas rurais e as demais escolas isoladas - as escolas rurais seriam instaladas em áreas rurais onde se encontrasse número considerável de estrangeiros - neste mesmo ano foram criadas 30 escolas primárias, porém somente duas foram instaladas. Em 1917, a Lei nº 1.579 *reclassificava as escolas isoladas em urbanas, distritais e rurais, distribuindo o curso preliminar por 4,3 e 2 anos, respectivamente, e abolindo o concurso para a regência das escolas rurais*, esta lei criou 50 escolas rurais. Em 1920, a Reforma Sampaio Dória, cria mais duas mil escolas, porém nem todas foram instaladas (MORAES, 2003:289-291). Pode-se presumir que a instalação da *Escola Rural Sertão dos Pretos* no município de Joanópolis, em 1920, foi proveniente da Reforma Sampaio Dória.

Conforme conta Marta Maria Chagas de Carvalho, Sampaio Dória era militante da Liga Nacionalista e ao ser nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública em 1920, por Oscar Thompson, que também era membro da Liga, elegeu o analfabetismo como *questão nacional por excelência* e a extensão de escolas às camadas marginalizadas como sua principal meta. A autora conta que um dos objetivos principais da reforma era a reorganização das escolas, em especial as rurais, visando aumentar-lhes a eficácia, para o que propunha a redução da jornada escolar e a duplicação das classes, o que levaria ao atendimento de duas turmas no mesmo espaço, porém em horários sucessivos. Carvalho afirma que o reformador, baseando-se em medidas de reorganização do tempo e dos espaços escolares, acreditava que seria capaz de equacionar o problema da educação popular no país (2003:147-149).

Porém, a reforma realizada por Sampaio Dória também não conseguiu garantir uma educação rural mais estável e contínua, o que pode ser constatado tomando como exemplo o caso de Joanópolis – a única escola rural instalada em 1920 era suspensa já em 1921.

Implantada em 1921, a reforma que, entre outras medidas, reduzia a escolaridade primária de quatro para dois anos, não logrou muita mudança neste sentido para escola rural que, como já vimos, já havia sido regulamentada em 2 anos pela Lei 1.579, de 1917.

Os dirigentes da Instrução Pública no Estado de São Paulo daquele período se vangloriavam do sucesso da reforma, buscando comprovar os resultados utilizando-se de dados estatísticos. No ano de 1922, ao elaborar o relatório que compunha o Anuário de Ensino, o então Diretor Geral da Instrução Pública apresentava os números produzidos pela reforma, exaltando o aumento quantitativo de escolas em todo o Estado, principalmente nas áreas rurais: *funcionavam no Estado, em 1922, 1521 escolas isoladas, sendo 390 urbanas e 1.131 rurais*. No texto de apresentação do Anuário de Ensino de 1923, o diretor geral de ensino dizia que a consagração do sucesso do Reforma estava evidenciada nos dados apresentados:

Exmo Sr. Dr. Alarico Silveira. MD Secretario do Interior

Ao apresentar a V. Exia. O ANNUARIO DO ENSINO de 1923, com satisfação declaro que a lei 1750 de 8 de dezembro de 1920 foi, em todo território do Estado, executada com sucesso, colocando o ensino paulista em gráo de prosperidade jamais atingido.

Os dados que adeante se vêm attestam a affirmativa e documentam o esforço de todos os que mourejam no ensino publico. Podemos declarar, sem medo de contestação, que o entusiasmo pelas questões do ensino teve a mesma intensidade, desde os professores das escolas rurais até os Delegados de Ensino.

A parte san do professorado, que felizmente é constituída de sua quase totalidade, aplaudiu a Reforma, compreendeu os seus princípios democráticos e patrióticos e a executou com desassombro e sem vacillações.

A nossa missão teve pois completo sucesso (1923).

Apesar dos sucessos declarados, a reforma sofreu muitas críticas e no ano seguinte uma nova Reforma no Ensino do Estado era instituída, como demonstra o Anuário de Ensino de 1924-1925: *No anno de 1925, esta Directoria iniciou os serviços de reforma do ensino autorizada no anno anterior pelas leis ns. 1.999 de 19/12 e 2.028 de 30/12.*

Apontavam-se, então, diversas falhas no sistema de ensino organizado anteriormente, e propunham-se decisões de caráter emergencial. O Diretor Geral de Ensino daquele ano, em seu relatório, afirmava ter encontrado, ao assumir a direção da Instrução Pública, *varias anomalias no aparelho escolar, dentre elas: elevado número de professores em comissão, centenas deles*

addidos, sem classe, escolas isoladas mal localizadas, sem matrícula que comprovasse a sua necessidade, escolas reunidas, pouco frequentadas. E determinava, entre outras medidas, a volta imediata dos professores às salas de aula e melhor distribuição das escolas isoladas (1925:5-6).

O novo diretor geral apontava falhas administrativas no sistema de ensino adotado no período da Reforma Sampaio Dória, mas as divergências eram muito mais complexas. A afirmativa do diretor geral em 1923, “*a nossa missão teve pois completo sucesso*”, não era consenso entre os chamados técnicos em educação e políticos que contestavam a redução da escolaridade estabelecida pela reforma Sampaio Dória como forma de democratização do ensino. Tinha início um grande debate envolvendo a questão dos “perigos da alfabetização”. Marta Maria Chagas de Carvalho afirma que *a crítica à ‘escola alfabetizante’ será tópica recorrente na retórica de legitimação política das Reformas da Instrução Pública por toda a década de 1920* (2003:150). O dilema entre uma “alfabetização rápida para todos” ou uma “formação integral para alguns” norteou os debates sobre a educação; a “questão nacional” deixava de ser o analfabetismo e o simples ensino das letras a toda camada popular era comparado a uma *arma perigosa*. Era preciso “regenerar” as camadas populares. Carvalho demonstra claramente esta passagem:

Essas representações sobre os perigos da alfabetização que constituem o caldo da cultura das reformas educacionais dos anos 20, demarcam limites do programa de modernização que as perpassou. Levar escola aos sertões brasileiros, banindo a ameaça representada pelo êxodo migratório e enraizar os serviços escolares nos grandes centros urbanos são as metas do programa modernizador que as reformas educacionais dos anos 20 põem em cena. Na realização desse programa, o alfabeto é uma arma perigosa e o lema não é mais a luta contra o analfabetismo. Reformar a Instrução Pública passa a se configurar como estratégia política que gradativamente abandona os objetivos que haviam norteado a Reforma Sampaio Dória (2003:155).

Da perspectiva deste trabalho, cabe indicar que as preocupações que permearam os debates e divergências sobre a educação do homem do campo e que embasaram as reformas educacionais dos anos de 1920 estavam sempre relacionadas à questão urbana. Os grandes problemas a serem equacionados eram o controle e a regeneração daquela população tida como rude, analfabeta e pobre, mantendo-a longe dos centros urbanos, e também minimizar o conflito social urbano, estimulando o retorno ao campo daqueles que já haviam se instalado nas cidades. Naquela

ocasião os problemas das cidades eram vistos a partir do campo, ou seja, o campo era tido como o principal causador dos problemas urbanos. A oposição entre estes dois espaços era, ainda mais, reforçada.

A manutenção do *status quo* também deve ser considerada nesta análise, a expansão do conhecimento as camadas pobres ameaçava a elite, que se considerava detentora de uma cultura que a distinguia e dava poder. Era preciso restabelecer o controle ao expandir a educação, portanto uma educação que além do ensino das letras, difundisse normas, regras estabelecidas pela classe dominante.

É preciso lembrar que as reformas propunham mudanças em todo o sistema de instrução pública do Estado de São Paulo, incidindo também sobre a educação urbana. O que se quer dizer é que, embora os discursos em defesa de uma educação rural adaptada ao meio fossem cada vez mais presentes, as propostas de reforma da educação partiam sempre de uma perspectiva urbana. A transformação dos costumes daquela população era considerada o principal objetivo da escola no campo.

2.2 A documentação escolar como fonte

Estas mudanças ocorridas no sistema educacional atestam uma descontinuidade nos programas educacionais. Para Carmem Sylvia Vidigal Moraes, nos anos vinte foi *intensificado a diversificação de interesses entre os grupos que compunham as classes dominantes, devido às crises e tentativas de recomposição do poder oligárquico*. O acirramento desta crise pelo poder provoca divergências no campo educacional (2003:335-336). As divergências que incidiram principalmente nas questões referentes à organização administrativa do sistema de ensino, levaram a uma descontinuidade no sistema educacional, principalmente no que se refere à educação rural, o que pode ser observado, por exemplo, nos próximos documentos escolares apresentados:

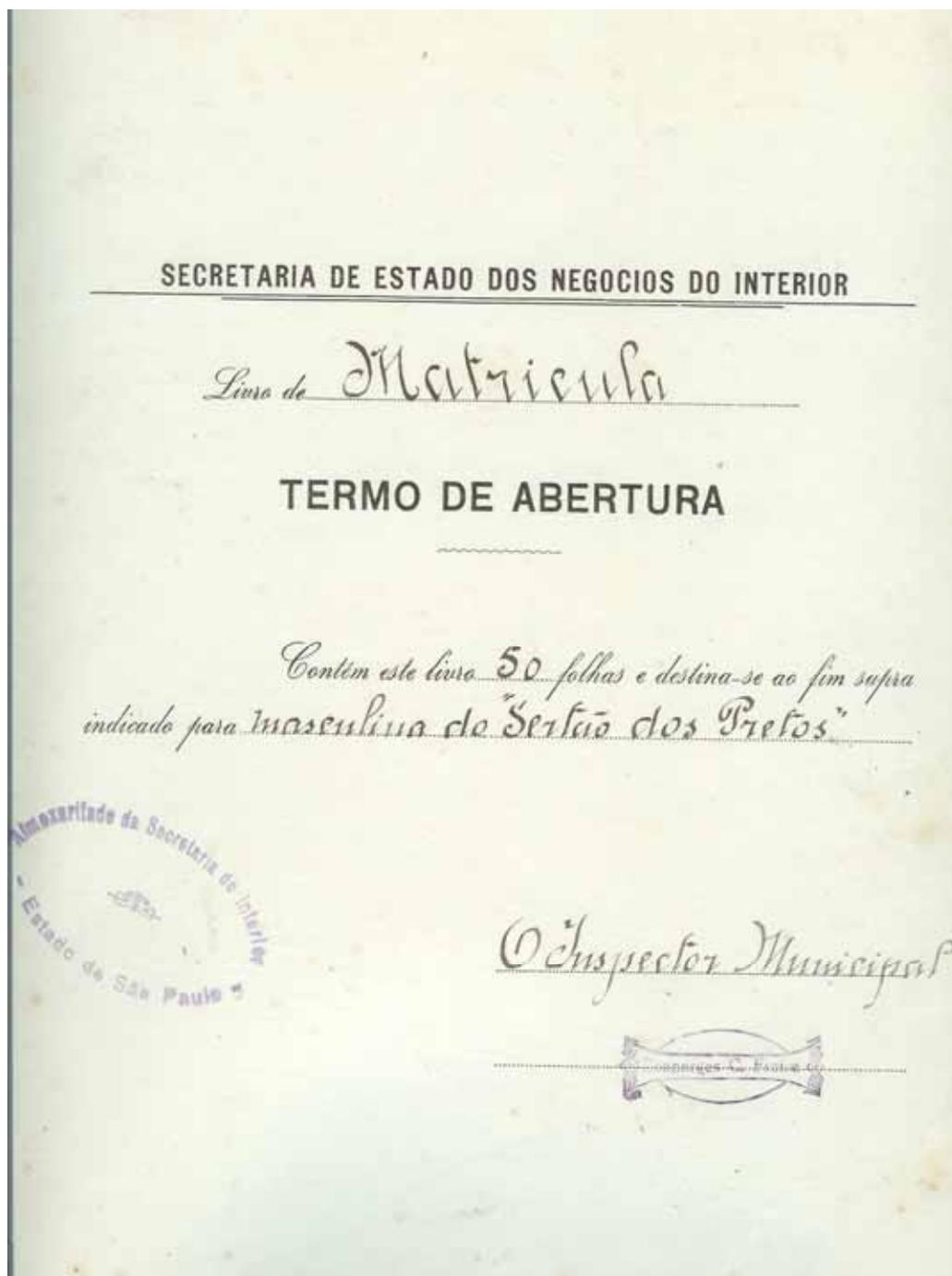


Figura 23 - Contra capa do Livro de Matrículas da Escola Sertão dos Pretos. Joanópolis, 1920



Figura 24 - Termo de abertura do Livro de Inventário da Escola Sertão dos Pretos. Joanópolis, 1920.

Os livros de escrituração escolar traziam, na contracapa, a seguinte instrução:

SECRETARIA DE ENSINO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR

NOTA

Todos os livros devem ser abertos, numerados e rubricados pela auctoridade competente, antes de entregues ao professor. Os livros novos só devem ser começados ou só devem substituir os que estiverem servindo, depois que estes se acharem findos, ou escripturados até final, para não haver solução de continuidade na escripturação escolar. A

*mudança de professores não prejudica esta regra. A entrega de livros novos só deve ser feita mediante a exibição dos anteriores, devendo, portanto, o professor tomar as respectivas notas para passagem nos que receber. Os livros usados deve ser remetidos á Secretaria do Interior*³¹.(Grifos do autor)

Embora houvesse a recomendação sobre a necessidade de continuidade na escrituração escolar, a análise deste material leva a constatar que esta recomendação não era cumprida. Os livros de escrituração das escolas rurais dos anos de 1920 a 1940, não eram utilizados até o seu encerramento e, ainda, não traziam uma continuidade de informações. Observa-se que alguns eram reaproveitados para outras escolas, outros eram descartados com apenas duas ou três páginas preenchidas de forma incompleta, sem encerramento. Pode-se supor que havia um certo descuido com esta escrituração ou então a descontinuidade dos programas levava a estas lacunas. Estas observações podem indicar que, embora a educação do homem do campo fosse tão amplamente propagada como a “salvação do atraso do país”, parece não ter havido uma organização efetiva que garantisse a implantação e a continuidade de atendimento educacional a esta população.

Apenas a partir do ano de 1933, verifica-se uma implantação mais freqüente de escolas nos bairros rurais de Joanópolis. Embora algumas fontes – Anuários de Ensino - indiquem a existência de algumas escolas rurais neste município entre 1920 e 1925, não se pode considerar que houve, no período citado, alguma estruturação da educação rural. Somente a partir dos anos de 1930, mais especificamente 1933, encontram-se documentos de mais de uma escola rural neste município, sendo que para esta década foram encontrados documentos de seis escolas rurais em funcionamento e, na década seguinte, este número dobrou, como pode ser observado no quadro de levantamento das escolas instaladas no período de 1930 a 1940:

³¹ Contra capa do Livro de Matrícula da Escola Rural dos Sertão dos Pretos, 1920.

| ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE JOANÓPOLIS 1930/1940 | |
|--|-------------------|
| DÉCADA 30 | DÉCADA 40 |
| B° dos Alves | |
| B° dos Azevedos (18/05/1937) | B° dos Azevedos |
| B° do Sabiá-Una (01/08/1933) | B° do Sabiá-Una |
| Faz. Bonfim | Faz. Bonfim |
| Faz. Lage | |
| B° da Lagoa | B° da Lagoa |
| | B° dos Pretos |
| | Paiol Grande |
| | B° do Can Can |
| | B° dos Cunhas |
| | B° dos Órfãos |
| | B° dos Pires |
| | B° dos Bonifácios |
| | B° dos Limas |

**Tabela 02 – Levantamento de Escolas Rurais do município de Joanópolis.
Fonte: Documentos de Escrituração das Escolas Rurais do período de 1933 a 1948.**

A questão da instalação de escola estava sempre vinculada ao fator quantitativo; se houvesse no bairro número de moradores considerado adequado ela era instalada; se por algum motivo, este número fosse reduzido, a escola era imediatamente suspensa, desconsiderando-se o motivo da redução no número de alunos e deixando as crianças que permaneciam no bairro sem condições de dar continuidade nos estudos.

Como já foi visto, a partir do ano de 1933, iniciava-se mais efetivamente a implantação de escolas rurais em Joanópolis, com a instalação da primeira escola mista rural: *Escola Mista Rural do Bairro do Sabiá-Una*, em 1º de agosto. Para melhor entender a trajetória desta escola e das demais que serão analisadas, é importante compreender que havia uma variação na denominação das escolas. Como foi anteriormente dito, as escolas recebiam o nome do bairro ou da fazenda onde eram instaladas, porém quando se percorre, ano a ano, o livro de escrituração escolar de algumas das escolas rurais, depara-se com a repentina – a qualquer mês do ano - mudança de denominação, em alguns casos sem qualquer registro que explicasse a mudança. Verificou-se que, em alguns casos, não se tratava somente da mudança de denominação da escola, mas sim da sua transferência. A transferência de escolas de um bairro para o outro, quase sempre ocorria quando o número de alunos que freqüentavam a escola não correspondia ao número fixado pelo

poder público. O Código da Educação do Estado de São Paulo de 1933 - Decreto 5.884 de 21/04/1933 estabelecia os seguintes critérios para instalação e funcionamento de escolas isoladas:

Art.253 - Para localização de escola isolada, é indispensável a existência de pelo menos 40 alumnos em condições de matrícula, dentro de uma área de dois kilometros de raio.

§ único – não poderão ser mantidas as escolas que apresentem, em três mezes consecutivos, matrícula inferior a 30 alumnos, a freqüência média inferior a 24 alumnos, ou que em três visitas consecutivas do inspetor, tenham a freqüência inferior a 24.

Art. 254 – Cabe ao Director Geral do Departamento de Educação, por proposta do delegado regional, propor ao Governo a transferência ou a supressão das escolas isoladas sem condições de funcionamento, seja por falta de freqüência, seja por impossibilidade de permanência do professor.

A freqüente transferência de escolas de um bairro para outro é outro fator que, demonstra o permanente descaso com que ainda na terceira e quarta décadas do século XX era tratada a educação do homem do campo. Tanto a mudança da escola de um bairro quanto a sua supressão se davam devido ao número de matrículas que, muitas vezes, não era o mínimo exigido. Percebe-se que havia um movimento de transferência de escola mesmo durante o ano letivo e não era garantida continuidade de estudos às crianças do bairro onde a escola havia sido extinta. Como se observa no caso da Escola do Bairro dos Bonifácios no ano de 1944:

Recebe esta escola hoje a sua 1ª visita do corrente ano.

É precarissima a situação da mesma, pois só possui 18 alunos matriculados, e sem possibilidade imediata de melhoria. Esta situação – para a qual a atual professora não contribuiu – deverá ser em breve solucionada com a sua transferência para o bairro dos Azevedos, já proposta pelos meios ordinários...(30/05/1944).

Havia uma grande variação no número de matrículas das escolas, o que pode ser explicado pelo caráter itinerante que se desenvolveu no modo de vida do camponês, como já foi visto no primeiro capítulo. Para o poder público só havia interesse em manter uma escola rural funcionando no bairro onde houvesse uma população considerável; quando o número de moradores do bairro reduzia, a escola era simplesmente transferida sem maiores preocupações com aqueles que permaneciam naquele bairro.

Portanto, o critério quantitativo permanecia como principal determinante para a instalação e o funcionamento de escolas no campo. A população mais dispersa pelo interior do Estado continuava excluída das iniciativas de educação. A análise do Código de Educação aponta outro fator que determinava a transferência ou supressão de uma escola: a disponibilidade de professor para atuar nestas escolas. Estas transferências, como se observa nos documentos escolares, eram comuns. Veja-se o caso da *Escola Rural Mista do Bairro do Sabiá-Una*. Em 1936, a escola recebeu somente uma visita do inspetor escolar, em 13/08/1936, que registrou seu regular funcionamento. Não existem registros de exames finais neste ano. No mesmo livro de Termo de visitas, dando continuidade aos registros, porém já com a denominação de *Escola Mista Rural do Bairro dos Azevedos*, encontra-se o termo de visita do inspetor escolar, Flavio Pinto César, que registra: *Por decreto de 18 de maio de 1937, foi a escola do Sabiá-Una transferida para este bairro (Bairro dos Azevedos) (13/09/1937).*

No livro de chamada da *Escola Mista do Bairro do Sabiá-Una*, em agosto de 1936, a professora substituta Conceição Vasconcellos fazia a seguinte observação: *Deixo nesta data a substituição desta escola por motivo de mudança. Sabiá Una - 15 de agosto de 1936. (1936:18).* Neste ano não existe mais registros de chamadas e o livro prossegue com os registros do ano de 1937, já com a denominação da *Escola Mista do Bairro dos Azevedos (1937:19)*. Pode-se supor que, neste caso, a transferência da escola se deu pela falta de professor.

O que mais chama a atenção nestes casos, é que as crianças que freqüentavam a primeira escola simplesmente desaparecem dos registros. Por um decreto, o poder público determinava a exclusão daquelas crianças. Em 1936, havia 44 alunos freqüentando a escola que foi transferida e não se sabe quanto tempo estas crianças ainda ficaram sem escola. Os documentos escolares analisados indicam que estes fatores, principalmente o quantitativo, determinaram a existência ou não de escola no meio rural durante todo o período estudado.

Os documentos desta primeira escola rural mostram que foi com ela que algumas meninas do campo tiveram sua primeira oportunidade de freqüentar um estabelecimento escolar e, verificando as matrículas, nota-se que o número de meninas já ultrapassava o de meninos: 17 meninas e 11 meninos. Diante disto, pode-se afirmar que a educação da criança camponesa, de início mais restrito ao gênero masculino, foi aos poucos oferecida também às meninas. O aumento no número de matrículas também pode ser observado e este parecia ser um motivo de satisfação por parte do governo, como pode ser constatado no artigo *O Esforço Educativo de São*

Paulo, publicado na *Revista Educação* de setembro de 1930. Este artigo fazia parte da Mensagem Presidencial de 14 de julho de 1930, na qual o presidente – o paulista Washington Luís - destacava o grande aumento populacional no estado paulista e a *forma notável* como o número de escolas e de matrículas nos estabelecimentos de ensino primário vinha crescendo no Estado de São Paulo. Ao tratar da educação rural, destacou o esforço do governo paulista:

O numero de escolas isoladas que funcionaram em todo o Estado foi de 2.788, sendo 585 urbanas e 2.203 ruraes. A matricula, nesses estabelecimentos, subiu a 149.393 alumnos contra 115.960 do anno antecedente, havendo um accrescimo de 33.433 crianças e um augmento de 104 escolas providas. Foram alphabetizados 23.967 alumnos e promovidos 36.920.

*A disseminação do ensino por meio dessas escolas evidencia-se pelos dados acima, principalmente nos núcleos ruraes, estando o governo, na medida de suas forças, empenhado em diffundi-las o mais possível*³².

O número de escolas rurais foi crescendo gradativamente, e pode-se considerar que, na década de 1930, houve uma maior expansão no número de escolas e, conseqüentemente no número de alunos. Porém, ainda havia uma grande quantidade de crianças do campo sem escola, como atestava Almeida Junior, no relatório que compunha o Anuário de Ensino dos anos de 1935-1936:

Das 700 mil crianças em idade escolar, que habitam a zona rural, apenas 130 mil encontram possibilidade de matricula em escola publica [...] Em certas regiões do nosso território, a popualção é de tal modo rarefeita, que não se encontra um núcleo de trinta ou quarenta crianças bastante vizinhas para poderem freqüentar a mesma escola (1936: 180).

O governo paulista procurava demonstrar por meio de estatísticas, que estava determinado a espalhar escolas por todo interior. Imbuído deste ideal, criava escolas com estrutura física e material bastante precárias, como pode ser observado nos registros das escolas rurais estudadas. São bastante freqüentes, nos documentos pesquisados, anotações dos professores e inspetores

³² Revista Educação. Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação. Publicação Mensal. Vol. XII – Nº 3. Setembro de 1930.

relativas à precariedade das salas onde funcionavam as escolas e dos materiais que eram enviados.

O prédio normalmente era construído em terrenos de fazendeiros que cediam um pedaço de terra para este fim ou até mesmo chegavam a construí-lo. Daí as escolas normalmente possuíam o nome do bairro ou da fazenda em que estavam construídas. Este fato criava uma dependência da escola em relação ao fazendeiro e levava alguns fazendeiros a se sentirem donos da escola e até mesmo patrões das professoras. O professor Antonio Almeida Junior, diretor geral da instrução pública em 1936, bem exemplifica estas constatações ao afirmar que as escolas rurais que existiam naquele período eram precárias e mal assistidas e aponta ainda para um outro grande problema das escolas do campo: a professora. Nas palavras de Almeida Junior, “*nem a escola convem á professora, nem a professora convem á escola*”. No primeiro caso o autor argumenta: *Dão-lhe uma tulha velha ou uma sala pequena e antihygienica, para as suas aulas[...] Arranjam-lhe pensão em casa de um sitiante que desconhece as condições mais elementares de conforto* (1936:194). Almeida Junior fazia uma crítica disfarçada à determinação estabelecida no Decreto 6.947, que exigia “prova de estabilidade” dada pelo fazendeiro à professora para que esta pudesse assumir uma escola rural, a “prova de estabilidade” significava que o fazendeiro daria à professora local para morar enquanto estivesse lecionando naquele bairro. Almeida Junior afirmava que embora a determinação tivesse boas intenções, fazia com que os fazendeiros se sentissem patrões das professoras e contava: *houve um que impoz, como condição que a jovem professora cozinhasse para elle e toda a família* (JUNIOR, 1936). Na sua segunda afirmação: *a professora não serve á escola*, argumenta:

A professora que despachamos para a zona rural não é, na quase totalidade dos casos, a que convem a essa zona. Seria talvez excellente para a cidade, onde cresceu e se educou. Vae para a roça coagida pela necessidade. Algumas se tranformam em verdadeiras heroínas, pois luctando embora com as maiores dificuldades, realizam a sua missão educativa [...] Mas a maioria se sente desambientada e não pensa senão em voltar immediatamente para a cidade (1936:195).

Nas palavras do professor A. Almeida Junior se confirmam muitas das questões levantadas pelas fontes. Havia uma intensificação no número de escolas rurais, porém a precariedade física, material e humana com que se deu esta expansão fazia com que a educação do homem do campo até então implantada não atendesse às finalidades que os educadores e governantes esperavam.

A dependência da escola – e da professora - ao fazendeiro que aquele tipo de organização estimulava também pode ser verificada em algumas observações feitas pelo inspetor escolar quando em visita a uma das escolas rurais do município de Joanópolis, a Escola do Bairro da Lagoa: *As creanças são asseidadas e a escola está funcionando numa sala onde a luz é deficiente.* (21 de março de 1941). Embora o inspetor escolar verificasse a deficiência do espaço para o funcionamento da escola, a mesma permanecia funcionando nas mesmas condições durante todo o ano. No ano seguinte, o inspetor escolar ao visitar a escola e verificar novamente a precariedade de suas condições físicas, registrou no termo de visita: *Vou falar com o Snr. Manuel Sanfins, proprietário da Fazenda, a ver se consigo melhorar a sala de aula.* (17 de julho de 1942). Note-se que a única solução possível que o inspetor indicava era a recorrência ao fazendeiro. O que reitera o grau de dependência que existia.

O pedido parece não ter sido atendido pois, em 15 de abril de 1943, novamente o inspetor registra: *Vou reiterar ao Sr. Manuel Sanfins o pedido que lhe fiz em julho do ano passado para melhorar a situação da sala de aula.* Na segunda visita que realizou naquele ano, em 8 de junho de 1943, o inspetor observou:

Encontrei hoje a escola funcionando com toda regularidade. O Sr. Manoel Sanfins, proprietário da Fazenda, atendeu gentilmente, ao nosso pedido, ampliando a sala de aula, o que fez melhorar de muito a situação desta escola, motivo por que consigno aqui os nossos agradecimentos e os nossos aplausos ao Sr. Sanfins e as nossas congratulações à prof^{ma} D. Rosário Licone.

Pode-se, portanto, constatar que, embora o poder público se vangloriasse do crescimento do número de escolas nas áreas rurais, o governo não havia assumido a responsabilidade plena pela educação do homem do campo e delegava responsabilidades de construção e de manutenção das escolas aos donos das fazendas. Observe-se que estes registros datam dos anos de 1941 a 1943, mais de uma década após o pronunciamento do presidente e ainda ressalta-se que, durante três anos, a escola funcionou em condições inadequadas e nada foi feito pelo poder público, embora este tivesse conhecimento da precariedade daquela escola.

Em suas visitas às escolas rurais, os inspetores escolares pareciam estar investidos da intenção do poder público em delegar aos fazendeiros a obrigação pela educação de seus moradores, uma obrigação que deveria ser assumida pelo Estado. No mesmo ano em que o

fazendeiro havia realizado a reforma da sala, o inspetor já tinha um novo pedido, como registrou no Termo de Visita realizada em 11 de julho de 1944: *Vou falar ao Sr. Administrador da Fazenda, a ver se consigo a doação de um alqueire de terra para que o mesmo construa aqui um prédio para esta escola.*

Além disto, quando não se podia contar com a “boa vontade” do fazendeiro, determinava-se o funcionamento de escolas nas áreas rurais mesmo sem as condições mínimas para o seu funcionamento. Podia ocorrer ainda a mudança do dono da fazenda onde a escola estava instalada, para outro que não tinha interesse em mantê-la funcionando, como ocorreu com Escola do Bairro da Lagoa em 1945, quando o inspetor escolar, em visita de inspeção, encontrou a seguinte situação:

A escola não estava funcionando por que o sr. Waldomiro Ramos, proprietário da sala onde se encontra instalada a mesma, se nega em consentir a continuação do uso daquela sala. Fiz elucidar que sua atitude não encontra apoio em lei razão faz que a escola deverá funcionar, embora a título precário na sala em apreço (2/8/1945).

Os registros anteriores trazem indícios que a determinação do fazendeiro estava relacionada ao descontentamento da população do bairro com as professoras que vinham substituindo a professora titular efetiva que se encontrava afastada. Tendo em vista a transferência desta escola para o Bairro dos Órfãos ter ocorrido no mesmo ano, é possível perceber que o novo dono daquelas terras não atendeu à orientação do inspetor escolar e fez valer a sua vontade. Isto reforça a afirmação de que o fazendeiro, ao doar a terra, construir a sala, fazer a manutenção da escola e, ainda, disponibilizar moradia para a professora, se sentia dono da mesma, muitas vezes, patrão da professora e no direito de determinar o funcionamento ou não da escola em detrimento de qualquer lei. Não foram encontrados outros documentos que demonstrem se as crianças que estavam freqüentando esta escola tiveram oportunidade de continuar estudando. Mais uma vez, fica evidente o descaso do poder público para com aquele a população do campo.

Porém é importante analisar estes fatos também pela perspectiva do próprio homem do campo. Este mesmo caso demonstra que o homem do campo sabia avaliar se a escola e a professora atendiam as suas expectativas e também conseguiam se articular para chamar a atenção do poder público, embora muitas vezes, não conseguissem a solução desejada. Observe o termo de visita do inspetor, numa visita que antecede ao fechamento da escola:

Em visita especial, por determinação do ilustrado sr. Delegado Regional de Ensino estive nesta escola, que funcionava sob a regência da substituta interina prof^a d. Edméa da Silva.

Revira no bairro certo rumor contra a designação da professora d. Edméa para esta sala. Para efeito de esclarecimento da situação aqui vim, tendo concluído dados os quais serão transmitidos à Delegacia de Ensino, para resolução justa do problema.

Movimento: matrícula 40, presentes 20: porcentagem da freqüência 50%.

A queda da freqüência, segundo verifiquei, tem por causa a guerra que a maioria dos sitiantes do bairro, move contra a substituta, por motivos particulares.

A sala de aula é muito melhor que aquela em que a escola vinha funcionando. Entretanto, se a prof^a d. Maria Nilse Novaes Leme voltar a exercer a substituições, a escola não poderá continuar nesta sala.

(Grifos meus)

(Bairro da Lagoa, 17/04/1945).

Embora não existam dados que especifiquem quais os motivos do descontentamento daquela população com as professoras substitutas – a atual e a anterior – pode-se verificar que houve um movimento daquela população que fez com que o delegado regional de ensino determinasse o visita do inspetor. O descontentamento daquela população pode estar relacionado as permanentes trocas de professores que ocorreram na escola após o afastamento da professora titular e, também, ao baixo rendimento dos alunos, conforme apontam os registros feitos pelo inspetor escolar nas visitas realizadas no ano de 1944. Isto indica que o homem do campo, ao contrário da visão que se tinha - população desarticulada, que não valorizava a educação - sabia dar valor à escola e procurava se articular para melhorá-la. Mesmo que, muitas vezes, só fossem ouvidos através do fazendeiro, dono das terras onde a escola estava instalada.

Maria Julieta Costa Calazans (1993:16) afirma que não havia uma compreensão por parte das classes dominantes, principalmente dos donos de terras, da importância da educação para os trabalhadores rurais, mas as mudanças causadas pela industrialização e também nos setores agrícolas, *obrigaram* os fazendeiros a aceitarem a presença de escolas nas suas terras. Porém, o caso citado acima mostra que a suposta aceitação por parte dos fazendeiros se dava dentro de seus interesses e, à despeito das leis, não se constituía em imposição.

O descaso do poder público com a educação rural foi denunciado por alguns escritores e educadores, como fez Abílio de Carvalho em artigo publicado na revista *Educação*, em 1933:

O que todavia, predomina no nosso Estado (São Paulo), por esses rincões afora, é um grande atrazo quanto á estabilidade das escolas rurais. Há falta de interesse, de estímulo, de recursos, falta de execução das leis que existem e de adoção de outras (1933:179).

O autor denunciava também as ínfimas condições de trabalho dos professores que, desconhecedores da vida campesina e das circunstâncias de funcionamento das escolas rurais, acabavam muitas vezes, se aventurando:

O professor inscreve-se no concurso de escolas rurais, e como já se fez, o critério estabelecido será o das notas. E' chamado a escolher a sua escola, decidindo-se por esta ou aquela, mediante algumas informações, ás vezes vagas e incertas, donde muitos se aventuram á cartadas, de um verdadeiro jogo de acertar com uma boa escola!

Segue para o seu destino, procurando as autoridades escolares, delegado, inspetor ou auxiliar de inspeção, na doce ilusão de encontrar uma escola, arrumada, preparada, nada lhe faltando!

Mas não é isso o que o espera!

O seu antecessor na escola, ao remover-se, foi obrigado a entregar todo o material escolar. É preciso novamente, mandar o material e para tanto não há verba especial. Geralmente é o auxiliar de inspeção que se dirige ao prefeito solicitando-lhe auxilio. Esta autoridade municipal, quando não se torna indiferente ao caso, declara que nada póde fazer, por que o seu departamento não lhe autoriza a gastar com o ensino primário, e só resta, ao professor, se quiser trabalhar, transportar o material de sua escola ás expensas próprias! (CARVALHO, 1933:179).

O autor do artigo registrava que o descaso com a população do campo não chegava a ser característica somente do poder público Estadual, o próprio poder público municipal tratava com desdém o problema da escola rural. O que demonstra que não havia, nem mesmo por parte dos administradores do próprio município, o reconhecimento da importância da educação para aquela população. Traz também indícios de descaso por parte das autoridades educacionais, que não davam o apoio necessário à professora.

Vários registros salientam a precariedade material que caracterizava parte significativa dessas escolas rurais, seja pela má condição física dos prédios que as abrigavam seja pela falta de recursos didáticos e pedagógicos.

Estive hoje nesta escola em companhia do prof. Paulo Ferrari Massoro, auxiliar de inspeção do município. A despeito do ambiente desfavorável, notei aproveitamento equitativo por parte dos alunos. É premente a necessidade da transferência da escola, não só pela baixa matrícula e irregular frequência anotadas, mas pelas condições materiais do núcleo, especialmente quanto as instalações que são péssimas...(Grifos meus) (Bairro dos Bonifácios, 21 de outubro de 1943).

Estes apontamentos quanto à carência material e física das escolas são comuns nas observações feitas pelos inspetores, porém não se verificam medidas tomadas pelos mesmos que fossem além do registro ou dos pedidos de ajuda aos fazendeiros. Aliás, o que chama a atenção ao analisar as fontes, tanto a documentação escolar quanto os artigos publicados na revista Educação e os relatórios apresentados nos Anúrios de Ensino, é a consciência que aqueles que ocupavam os cargos de especialistas da educação - delegados de ensino, inspetores escolares e até mesmo o diretor geral - tinham das precárias condições físicas, materiais e dos problemas que enfrentavam professores e alunos e, mesmo assim, relegavam ao homem do campo a responsabilidade do seu atraso.

Ao contrário da imagem negativa do “caipira” que havia se cristalizado, nota-se que, mesmo em condições físicas muito ruins, a despeito de toda a precariedade material e, ainda, da inadequação daquela escola ao seu modo de vida, ele apresentava aproveitamento na escola.

A figura do inspetor escolar, neste caso, precisa ser analisada tendo em vista que se tratava de um representante do Estado, com competências pré-estabelecidas pelo poder público. Neste sentido, o inspetor escolar era tido como o portador das normas, das concepções e dos ideais do Estado e o fiscalizador do cumprimento das mesmas. No contexto de reformas e divergências que a educação ia instituindo, a função do inspetor escolar ia sendo revista e modificada. Porém, a ação fiscalizadora e orientadora perpassa todas as mudanças do sistema de instrução pública do período. Para melhor compreender os registros dos inspetores escolares analisados, recorre-se às legislações que trataram do assunto. No Decreto nº 3356 de 31/05/1921, que regulamentou a Lei 1750 – Reforma Sampaio Dória –, o inspetor escolar recebia, dentre outras, as seguintes incumbências: executar e fazer cumprir as ordens superiores, fiscalizar as escolas que lhe fossem destinadas, principalmente no que se referia à técnica de ensino, disciplina dos alunos, idoneidade, assiduidade e eficiência do professor, acompanhar e informar ao órgão superior as faltas dos professores e dos alunos das suas escolas, visitar as salas constantemente atestando assiduidade do professor e o trabalho alfabetizante desenvolvido, informar sobre a competência e

dedicação dos professores e diretores, elaborar relatório sugerindo melhoramentos a organização escolar³³.

Dentre as diversas funções determinadas ao inspetor, fiscalizar e informar eram as mais destacadas, somente em um inciso era dado a ele a função de propor melhorias.

Portanto, é possível perceber que o inspetor era o representante direto do poder de Estado; somente pessoas de confiança do governo poderiam ocupar este cargo, como determinava o *artigo 43 - Os inspetores escolares são nomeados livremente pelo Governo entre professores diplomados de reconhecida competência.*

A reforma Sampaio Dória tinha a finalidade de descentralização da administração do ensino e do sistema de inspeção escolar e para tanto determinava a criação de 15 diretorias regionais de ensino e o aumento no número de inspetores escolares (MORAES, 2003:334). Já nas mudanças instituídas pela reforma de 1925, através das disposições da Lei 2.095, houve uma modificação no sistema de inspeção escolar, estabelecendo novas competências e subdividindo as funções. A partir de então, a inspeção escolar ficava composta por 5 inspetores gerais, 6 inspetores especiais, 50 inspetores distritais, auxiliares de inspeção e 1 repartição de inspeção médico-escolar³⁴. Embora a nova lei ampliasse a competência dos inspetores escolares, o caráter fiscalizador não se alterava; ficavam os inspetores distritais incumbidos da fiscalização dos estabelecimentos de ensino e, ainda, criava-se a função do auxiliar de inspeção que tinha como principal incumbência, auxiliar no serviço de fiscalização de um determinado grupo de escolas e emitir atestado, encaminhar papéis e material escolar³⁵.

A fiscalização ainda permaneceu sendo uma das principais funções do inspetor escolar; o surgimento da inspeção médico-escolar, que era composta por 1 médico-chefe, 12 médicos inspetores e 1 inspetor dentário, provavelmente estava relacionado ao movimento médico-

³³ Anuário de Ensino-1920-1921. Artigo 44 do Decreto nº 3356 de 31/05/1921.

³⁴ A partir da Lei 2.095 de 24/12/25 a Diretoria Geral de instrução publica passou a ser organismo chefe do aparelho escolar diretamente subordinado à Secretaria do Interior. Esta lei estabelecia também as incumbências de cada uma das inspeções: Inspectores Gerais: orientação e inspeção do ensino, estudo de todas as questões de interesse ao aparelho escolar, adaptação de livros didáticos, abertura de sindicâncias e processos administrativos; aos inspetores especiais cabia a orientação das matérias a seu cargo em todos os estabelecimentos do Estado; inspetores distritais, dirigir e fiscalizar o ensino nos estabelecimentos de seu distrito, devendo para melhor desempenho, residir na sede do distrito, foram criados também os auxiliares de inspeção, que deveriam desenvolver um serviço de fiscalização da zona em que tivesse exercício e sua principal função era passar atestados e encaminhar a remessa de papeis e material escolar.

³⁵ Anuário de Ensino de 1924-1925.

sanitarista que vinha se legitimando. A regeneração do povo se daria não somente pela educação, mas também pela saúde. Era urgente higienizar o povo.

Heloísa Helena Pimenta Rocha caracterizou este momento como:

[...] a saúde pública desencadeia um movimento de reconfiguração das fronteiras do campo médico que, a par da instituição de novas concepções, busca instaurar novas práticas, ao mesmo tempo que passa a exigir o concurso de novos agentes (2003:125).

Portanto, entende-se que a criação da inspeção médico-escolar inscrevia-se nesta nova concepção da ação médica. Aos novos agentes – médicos inspetores – cabia a difusão de uma educação sanitária. Tendo em vista que a principal função da inspeção escolar era a fiscalização, aos médicos inspetores cabia a fiscalização e orientação quanto aos métodos de higiene.

Mesmo no Código de Educação de 1933, a função fiscalizadora da inspeção escolar não se alterou muito. A análise desta função reitera a idéia de uma educação modeladora, controladora e disciplinadora que se instaurou por todo o período estudado. E, quando se tratava da educação rural, verifica-se que era considerado uma necessidade de fiscalização ainda maior, como se observa na Circular transmitida pelo Diretor Geral da Instrução Pública:

*São Paulo, 6 de fevereiro de 1922.
Sr. Delegado Regional,
Nos trabalhos de inspeção escolar deveis adoptar o seguinte:
Os inspectores deverão visitar, de preferência, as escolas isoladas. Os grupos e escolas reunidas terão, obrigatoriamente, duas visitas anuaes de orientação³⁶.*

Estas recomendações estavam presentes também nos Anuários de Ensino dos anos posteriores e levando-se em conta que as escolas isoladas eram na maioria rurais, toma-se este como um indício do preconceito contra o homem do campo que permeava as propostas de educação rural.

As permanentes visitas dos inspetores escolares, porém, não incidiam numa melhoria das condições físicas e materiais das escolas rurais. Ainda quanto às condições dos materiais utilizados naquelas escolas, verifica-se nos registros dos livros de inventários, mesmo que descontínuos e incompletos, que os materiais enviados pelo poder público às escolas rurais, na

³⁶ Anuário de Ensino de 1922.

maioria das vezes, já se encontravam em más condições para o uso ao chegar na escola, muitas vezes por serem materiais reaproveitados, ou devido às condições como eram transportados, como consta nas observações do *Livro de Inventário da Escola Sertão dos Pretos*, de 1920: *Devido às viagens em carroça e carros de boi, grande parte do material chegou estragado; algumas peças quebradas, outras descoloridas.*

Este era o cenário de implantação das escolas nas zonas rurais: dependência, precariedade, abandono, esquecimento. Mesmo naquele período, que Sérgio Celani Leite aponta como sendo o de maior relevância das propostas de educação rural, o que se observa ao analisar os documentos escolares é o quase total descaso do Estado para com a educação da sua população rural. A utilização dos documentos escolares como fontes históricas podem contribuir para rever certas crenças, como a de que os anos de 1920 e 1930 foram aqueles que demarcam um maior interesse em implantar uma educação voltada para o homem do campo.

Voltando a examinar o Livro de Termo de Visita dos inspetores escolares da *Escola Mista Rural do Bairro do Sabiá-Una* entre os de 1933 a 1940, alguns pontos podem ser destacados. Ao contrário das recomendações, as escolas rurais recebiam poucas visitas de inspetores escolares sendo que, na maioria dos anos, não passaram de duas; no máximo, foram quatro visitas no ano de 1934. As visitas, quando ocorriam, se pautavam essencialmente na verificação da frequência dos alunos, da escrituração escolar e na realização dos exames finais. A ênfase maior nas observações feitas pelos inspetores estava relacionada ao asseio, à disciplina e à frequência dos alunos. É interessante notar que, embora em todas as visitas os inspetores escolares verificassem as escriturações escolares, atestando na grande maioria das vezes “estar em ordem e feita com capricho”, permanece a descontinuidade dos documentos examinados.

Sempre que “era possível”, o inspetor escolar verificava a aprendizagem dos alunos, examinando os cadernos de exercícios, tomando a leitura, assistindo as aulas ou mesmo ministrando-as e, ao final do ano, ele aplicava os exames finais.

O ensino da leitura e do cálculo era bastante valorizado pois, na maioria das visitas realizadas pelos inspetores nas escolas rurais, encontram-se observações como estas: *Dei aula de cálculos para o 1º ano e examinei em leitura os alunos da seção C. (27/04/1940).* Nos exames finais, realizados sob a presidência do inspetor escolar assistido pela professora, os alunos eram avaliados em Linguagem Escrita, Aritmética e Leitura e Linguagem Oral, o que confirma a

valorização da leitura e do cálculo no ensino nas áreas rurais. Na prática, o que se esperava da aprendizagem dos alunos era que soubessem ler e resolver cálculos simples.

Apesar das críticas à escola “tradicional”, bastante presentes no meio educacional e frequentemente expressas nos artigos da revista *Educação*, a prática nas escolas rurais parece que não havia mudado muito. Isto foi observado por Benedicto de Assis, ao publicar um artigo sobre a formação dos professores rurais, em 1933:

O ideal da escola tradicional, e que perdura ainda na maioria das nossas escolas, era ensinar a ler, escrever e contar e umas tintas de história pátria e de coreografia do Brasil.

Ideal tão estreito que, para a sua consecução, não exigia mestres preparados. E qualquer indivíduo, fracassado em outros mistéres, ia ser mestre-escola [...] Tenho, para mim, que o fato de o nosso povo ser constituído de indivíduos sem iniciativa própria, incapazes de lutar pela vida com os recursos próprios e viverem sempre voltados para os políticos na ânsia de verem os seus amigos empoleirados, os quais lhes darão bons empregos, sinecuras rendosas, é motivado pela ação da escola – cerceadora da liberdade, destruidora do caráter, inimiga das iniciativas do aluno. Hoje, porém, já se repele essa nefasta ação [...] O fim precipuo da escola é educar. A instrução como meio, a educação como fim (ASSIS, 1933:118).

Porém o autor do artigo acreditava que se operava uma transformação na prática escolar. A escola tradicional, considerada livresca e que estimulava uma formação bacharelesca, era então acusada de formar gerações apáticas e dependentes. Pregava-se a modernização da escola, destacando os prejuízos causados pelo método tradicional; o moderno nascia em oposição ao velho. Eram os ideais da “escola nova” que passavam a predominar no meio educacional. Neste novo modelo de educação, a instrução, ou seja, o ensino das letras, passava a ser apenas o meio para se atingir o fim maior: a educação, tida como único meio capaz de regenerar o povo. Segundo Diana Gonçalves Vidal a representação do “novo” era legitimada pela oposição ao “velho”, os adeptos do novo discurso desqualificavam as práticas até então utilizadas na escola e com isto iam instituindo o discurso renovador. Porém, a autora observa que o discurso renovador, embora instituído sob a oposição às práticas anteriores, apropriava-se deste modelo e somente o ressignificava através de diferentes materiais e métodos (2000:497).

Para atingir o fim proposto pelos novos ideais de educação, especificamente para o meio rural, o autor defendia que era necessária a formação de uma mentalidade rural tanto no homem

do campo como no professor rural. Acreditava-se que o homem do campo não possuía consciência dos benefícios do campo, por que seus métodos de trabalho não eram os adequados:

Com métodos racionais a terra lhe proporcionará meios de viver com conforto, de não lhe faltar a menor coisa que exija a vida. Viverá sem atribulações e sem preocupação pelo dia de amanhã. Os filhos não pensarão senão em continuar a vida dos pais e uma elite rural aparecerá e os campos se povoarão (ASSIS, 1933:123).

Com uma visão otimista, o autor vislumbrava que a nova educação daria ao homem do campo condições para uma vida melhor e apagaria todos os conflitos sociais e agrários. Para este fim, propunha uma educação rural voltada para fornecer ao camponês meios de conhecer melhor o campo e de trabalhar a terra, tirando dela proventos não só para a subsistência. Desconsiderava-se todo o seu conhecimento e suas técnicas de trabalho eram tidas como inadequadas. Para atingir este intento, acreditava que a formação da mentalidade do professor rural se daria através de uma escola normal organizada para este fim, onde os futuros mestres pudessem aprender na prática os conteúdos que teriam que ensinar.

Porém, os documentos escolares não trazem indícios de que o ensino rural naquele período estivesse voltado para uma atividade relacionada à vida no campo, como era tão amplamente propagado nos meios intelectuais. As únicas atividades que se aproximavam da vida rural eram as realizações de uma horta ou de um jardim no terreno da escola, porém são raros os registros que apontam para o seu desenvolvimento. Podem ser citadas, de todo o material pesquisado, somente algumas passagens:

A Sra. Prof^a, auxiliada pelos alunos, organizou a horta escolar, que atravessa atualmente uma fase um tanto crítico, em virtude das formigas que encontraram em atacá-la. Há, porém, entusiasmo por parte de todos em debelá-las, entusiasmo que é digno dos melhores louvores.
(Bairro da Lagoa, 11/08/1943).

Ao analisar os resultados dos exames finais das escolas rurais, constata-se o descompasso, a inadequação da escola àquela população. O elevado número de alunos “conservados” - termo utilizado naquela época para os que não eram promovidos - atestava que a escola queria impor regras, normas, padrões ao homem do campo, sem considerar os seus costumes, os seus conhecimentos, o seu modo de vida. Uma escola descontextualizada, que não respeitava o grupo

social a que se destinava, com conteúdos e métodos de disciplinarização e controle, acabava reforçando a imagem negativa que se instituiu sobre a população campesina, que não conseguia ter o sucesso esperado pela escola.

Algumas contradições são reveladas pelos documentos, como no Livro de Termos de Visitas da *Escola do Bairro dos Azevedos*, em “visita regular”, o inspetor registra: *Os cadernos de exercícios escolares atestam já adiantamento satisfatório dos alunos.* (13/09/1937). Porém quando da realização dos exames finais no mesmo ano, dos 42 alunos matriculados, somente 3 são promovidos e considerados alfabetizados.

Outro fato bastante interessante encontra-se registrado no termo de visita do inspetor à escola do Bairro dos Bonifácios::

Dos 40 alunos matriculados nesta escola, hoje compareceram apenas 15. Porcentagem de freqüência 37,50.

Nos dias anteriores a freqüência tem sido invariavelmente 100% tanto na secção masculina como na secção feminina. É isto que está registrado no livro de chamada.

***Estranhei** deveras estar baixa digo estar hoje a sala quase que vazia depois de cerca de vinte dias de aula com o comparecimento total dos alunos. Para este **contraste chocante** chamei a atenção da professora d. Alice de Barros Freitas. Dos 15 alunos hoje presentes, apenas 2 estão mais ou menos encaminhados em leitura.*

***Para inscrição no concurso de remoção a profª precisa de 15 promoções.** É preciso bastante esforço da professora para alcançar, em **novembro**, essa promoção.*

Examinei em cálculos e leitura os alunos presentes.

(Bairro dos Bonifácios, 25/9/41). (Grifos meus)

Analisando este documento, algumas questões precisam ser destacadas: o inspetor escolar aparenta uma certa desconfiança quanto à fidelidade dos registros de freqüência feitos pela professora e alerta quanto à necessidade de, no mínimo, 15 promoções para que a professora possa ser removida, o que sugere que havia um entendimento por parte do inspetor, da insatisfação da professora para com aquela escola e este alerta serviria para “estimular o empenho da professora” que deveria se “esforçar” para conseguir as 15 promoções, desconsiderando que a escola contava com 40 alunos matriculados. Observe-se que, estes fatos apontam para o total descaso com os alunos. E também a professora podia estar realmente manipulando os dados.

Sobre a situação dos professores da escola rural, um artigo publicado na Revista Educação escrito por Lahyr de Castro Cotti, em 1932, já denunciava:

Desconhecendo rudimentos de agricultura e hygiene rural, (os professores) eram os primeiros alumnos da escola que regiam. Isolados, sem elementos para se radicarem ao ambiente, e, o que é mais doloroso, sem incentivo para um trabalho orientado no sentido rural, elles consideravam a escola do campo como um exilio-estagio. Todos os seus esforços visavam uma promoção para a cidade e, muito naturalmente, a escola isolada começou a agir como válvula de sucção, de uma immensa bomba aspirante, que era formada pelas 2.218 escolas ruraes (1932:12).

A inadequada formação do professor para atuar no campo era de conhecimento de todos. Além disso, a escola rural servia de trampolim para a escola urbana e por fim os professores não gostavam de trabalhar no campo. No alerta feito pelo inspetor à professora, *Para inscrição no concurso de remoção a prof^a precisa de 15 promoções*, pode-se perceber que a consciência que se tinha desses fatores levava o poder público a estabelecer alguns critérios que eram considerados pelo professor como prêmio ou castigo: se o professor apresentasse o resultado esperado teria como prêmio uma escola na cidade, senão teria que permanecer na escola do campo. Esta repulsa do professor pela escola do campo também pode ser relacionada à representação do campo como lugar do atraso e da doença e percebe-se a reiteração desta imagem na atuação do inspetor. Estes fatos revelam que os interesses pessoais dos professores exerciam grande influência na sua prática e que os registros e ainda os resultados apresentados relativos à aprendizagem daqueles alunos eram passíveis de manipulação. Bastante sugestivo, neste caso, foi verificar o resultado dos exames finais daquele ano: exatamente 15 crianças foram promovidas, como atesta o Termo de Exames Finais a seguir:

| Alunos | 1.ª Man. | 1.ª Tarde | Total |
|--------------------------------------|----------|-----------|-------|
| Alunos matriculados | 15 | 15 | 30 |
| Alunos presentes | 12 | 15 | 27 |
| Alunos promovidos | 7 | 8 | 15 |
| Alunos promovidos por provas menores | 3 | 0 | 3 |
| Alunos eliminados promovidos | — | — | — |
| Porcentagem de promoção | — | — | 50% |

Termo de exames

No dia 01 de Novembro de mil novecentos e quarenta e um (1941) realizaram-se os exames finais desta escola com assistência da professora Alice de Barros Freitas e sob a presidência do Sr. Professor Amador de Almeida Mendes inspetor escolar do distrito, servindo como examinador professor Alderivando Queiroz Wolff auxiliar de inspeção do município.

A escola alcançou o seguinte resultado geral:
 Porcentagem geral de alfabetização — cinquenta (50)
 Porcentagem de promoção — cinquenta (50)

Total de alunos examinados (30) / Total de promoções (15)

Figura 25 - Termo de Exames Finais da Escola Rural do Bairro dos Bonifácios, 1941

Fonte: Livro de Termo de Visitas e Exames Finais da Escola Rural do Bairro dos Bonifácios

O sucesso ou o insucesso dos alunos relativamente à aprendizagem, a boa ou má frequência às aulas, a adequada ou não conduta das crianças, tudo parecia ser mérito ou demérito da professora e, principalmente, dos pais, desconsiderando-se a precariedade tanto física como material das salas, as condições de formação daquele profissional e todo abandono a que estavam relegadas as escolas rurais e, ainda, a realidade e a cultura daquele grupo social. Parece que a preocupação premente não era a educação do homem do campo, mas sim encontrar meios eficazes que levassem a sua ordenação, “domesticação”. Entre as urgências das medidas adotadas pelo poder público estava a expansão de “salas”, que eram denominadas de escolas: sem estrutura, sem material e ainda, sem profissional adequado. As desventuras desta educação

precária, descontínua e descontextualizada eram relegadas ao estado de atraso do campo, à ignorância do homem do campo, algumas vezes ao despreparo do professor, porém, que se considerava também não ter muita culpa, pois não estava acostumado a viver com “o atraso, com a sujeira, com a falta de higiene, com a rusticidade”.

Então, é comum encontrar observações dos inspetores escolares quanto à limpeza e ao asseio dos alunos, como nestas passagens encontradas no *Livro Termo de Visitas da Escola Mista do Bairro dos Azevedos*: "*Examinei os cadernos de provas mensais e os de linguagem que feitos com muito asseio, estão em dia*" (Termo de visita de 18 de agosto de 1938). No ano de 1940 foram três visitas, e novamente a atenção especial para o asseio e a disciplina: *Os cadernos de linguagem estão em ordem e na sala observei em tudo ordem, asseio e boa disciplina* (16 de julho de 1940). Na visita do dia 16 de agosto de 1940, além enfatizar o asseio do prédio, o inspetor escolar estava preocupado com o número de matrículas e a frequência dos alunos:

Matrícula e frequência abaixo do mínimo exigido pelas leis em vigor. A sr^a professora, d. Herminia Barros Marques, apesar de esforçada, não tem conseguido aumentar o número de alunos, em virtude da má vontade dos pais" (Bairro dos Azevedos, 16/8/1940)..

No dia seguinte, o inspetor retorna à escola e observa: *A sr^a professora, embora tenha percorrido todo o núcleo escolar, não conseguiu aumentar a matrícula. A escrituração está em ordem e as crianças são asseidadas* (17/08/1940).

O asseio e a ordem eram os principais fatores observados pelos inspetores escolares em suas visitas. Dificilmente encontra-se algum termo lavrado do qual não conste uma observação quanto a estes itens acrescentando-se ainda a disciplina, o que pode ser considerado consequência das campanhas higienistas e sanitárias que emergiram naquele período, bem como da visão do homem do campo como sujo e indolente.

Os trabalhos gráficos, afora a falta de asseio que notei, estão em condições apresentáveis. A falta de asseio observada é resultado da falta de comodidade com que lutam alunos e professora. Observei que há grande dedicação da parte da sr. Professora que se mostra empenhada em apresentar bom resultado no fim do ano letivo... A escola têm boa organização e a sua professora é bem orientada. (Bairro da Lage, 19 de julho de 1939).

Há muita ordem e asseio na sala de aula e o ensino vai bem encaminhado. Levo ótima impressão desta visita e aqui deixo registrados os meus aplausos à digna colega.
(Bairro Fazenda da Lage, 27 de abril de 1940).

Também são bastante comuns nos termos de visitas os elogios ao trabalho das professoras. As observações feitas pelo inspetor escolar trazem pistas importantes para esta pesquisa. A ênfase dada à limpeza, à ordem, ao asseio e à disciplina dos alunos revela a reiteração pela escola da imagem negativa do camponês, “atrasado, sujo e indolente”. À escola cumpria ensinar os métodos de higiene e limpeza e disciplinar o “caipira”, inculcando-lhe a moral, a ordem e o civismo.

Outro fator freqüente nas observações dos inspetores escolares, indicativo das tensões que existiam entre o poder público e os camponeses, era a freqüência dos alunos, bastante irregular. Mesmo nas escolas nas quais o inspetor registrava uma boa freqüência numa visita, em outra logo alertava quanto à baixa freqüência.

Era comum apontar os pais como principais responsáveis pela ausência dos filhos na escola, problema freqüente em quase todas as escolas rurais, desconsiderando-se as necessidades, os costumes, o trabalho daquela população. Em Termo de visita da Escola Mista da Fazenda São Sebastião, também do ano de 1940, verifica-se o mesmo problema:

Funcionava regularmente com a presença de 17 alunos, dos 30 matriculados [...] Recomendo à Sr^a professora que desenvolva, com insistência, junto a pais de alunos e inspetor de quarteirão, o necessário trabalho em prol do aumento da matrícula e frequência escolares, pois, parece-me que o bairro conta com elemento para o funcionamento em uma escola bem freqüentada. A senhora professora, que se mostra bastante desanimada, alega motivos fortes para não continuar a frente da escola. Diz que o seu estado de saúde não permite viajar a cavalo, único meio de transporte hoje existente entre a escola e a sede do município (16/03/1940). (Grifos meus).

Havia um conflito entre a escola e os camponeses; a inadequação da escola à realidade daquela população, muitas vezes, era a causa da infreqüência ou do abandono por parte dos alunos, contudo isto era visto pelos representantes do Departamento de Educação do Estado como “má vontade”, resultado da ignorância e do atraso daqueles homens, que não davam valor à educação. Era então transferida a professora a responsabilidade tanto pela consecução dos alunos como pela permanência dos mesmos na escola. Porém, parece que não havia grande preocupação

em se resolver os problemas de precariedade física e material da escola e do meio com os quais a professora tinha que saber conviver.

A infrequência, entretanto, foi utilizada também como forma de protesto e manifestação de insatisfação relativa à escola que se oferecia, como já foi visto no caso da *Escola do Bairro da Lagoa*. Este fato fica ainda mais claro, por exemplo, na análise do caso ocorrido na escola do *Bairro dos Bonifácios* nos anos de 1942 e 1943. No ano de 1942, a professora faltou várias vezes a escola, o que levou ao descrédito da escola perante a comunidade daquele bairro. Como demonstra os termos de visita do inspetor escolar:

Visitada nesta data. Sua professora D. Alice de Barros Freitas Finhektein- não deu aula do dia 1º ao dia 10 do corrente mês e é certamente por esse motivo que vim encontrar hoje apenas 16 crianças das 37 matriculadas, não estando marcadas as faltas de comparecimento das crianças nos dias 11 e 12, nem conseqüentemente registrado o movimento diário respectivo.
(Bairro dos Bonifácios, 13/08/1942).

A próxima visita foi feita pelo inspetor escolar substituto José Tavares, em 15/10/1942, que também registrou o problema das faltas da professora e conseqüentemente dos alunos: *A senhora professora faltou nos dias 12,13 e 14 e, provavelmente, será este o motivo das faltas hoje registradas. Dos 35 alunos matriculados, comparecerem 7, sendo de 20% a porcentagem de freqüência.*

No ano seguinte, na primeira visita feita pelo inspetor escolar a esta escola, ele registra a dificuldade da nova professora em conseguir que a população volte a freqüentar a escola, como demonstra o termo de visita do inspetor escolar:

*Em virtude da pouca eficiência desta escola no decorrer do ano p. passado, a prof^a D. Ruth de Freitas está encontrando sérias dificuldades para a consecução de alunos. **Confio na dedicação, no esforço e mesmo no civismo de D. Ruth de Freitas para que esta escola se transforme, em breve, num centro verdadeiramente educativo, desfazendo, por completo, a impressão que vinha causando, de tempos a esta parte, à população local.** (14/4/1943) (Grifos meus).*

Não há referências aos motivos das faltas da professora e também não se procurava entender os motivos que levavam os pais à não matricularem os filhos na escola. O poder público

acreditava que a simples troca da professora resolveria todos os problemas; com uma professora dedicada, esforçada e zelosa do seu dever cívico, a escola cumpriria o seu fim, desconsiderando a precariedade da sala, a falta de material e o descontexto dos métodos e conteúdos.

Os resultados dos exames finais eram considerados de grande relevância, pois os inspetores escolares constantemente se demonstravam preocupados com estes resultados: *A professora foi prejudicada com a mudança de várias famílias, pois, tendo alfabetizado diversos alunos, alguns já saíram da escola. Agora, está, pode-se dizer, com turma nova para promover nos exames finais* (Bairro dos Azevedos, 27/08/1948). A vida itinerante daquela população não era compreendida, então, buscava-se o auxílio do fazendeiro, reconhecido como autoridade local, para solucionar os problemas da escola: *Fui até à casa do fazendeiro Valdomiro de Carvalho e solicitei o apoio desse senhor para a melhoria da freqüência e matrícula, como ajudar a professora a resolver outros problemas do meio.* (Bairro dos Azevedos, 27/08/1948).

Os problemas do meio aos quais o inspetor se refere, pode-se deduzir, eram as carências da escola e ainda os problemas de moradia e transporte da professora, problemas que o poder público delegava a solução aos fazendeiros, como já foi visto anteriormente.

Anna Silveira Pedreira, ao defender implantação dos Clubes Agrícolas como meio de proceder a uma necessária transformação na *mentalidade dos mestres ruraes*, afirma: *O professor não gosta do campo, porque o campo é atrasado... mas o campo não progride, porque o professor não lhe dá o seu entusiasmo.* (1934: 95) O campo, tido como atrasado, necessitava de professores com bastante entusiasmo que viabilizassem o ensino rural, operando uma transformação nos métodos de educação rural.

Neste sentido, tornava-se freqüente no meio educacional, como pode ser observada nos artigos publicados pela Revista de Educação daquela época, a necessidade de uma mudança na mentalidade dos professores rurais, o que, para Anna Silveira Pedreira, já vinha ocorrendo com o surgimento em alguns lugares de Clubes Agrícolas Escolares e outras instituições semelhantes. A autora explica que os Clubes Agrícolas Escolares deveriam ser organizados nas escolas rurais com o objetivo de ensinar às crianças, na prática, métodos da agricultura moderna os quais, a autora afirma, eram totalmente desconhecidos pelos homens do campo. O professor deveria ainda, através deles atrair a confiança dos moradores do bairro colocando-os em contato com os departamentos técnicos e científicos do país. Isto tudo deveria ser feito de forma a não prejudicar

o desenvolvimento do programa oficial (PEDREIRA, 1934:97). Para a autora fazia-se necessária uma mudança no modo de vida do camponês e isto não se daria sem resistência:

Aos Clubes Agrícolas, está confiado grande papel, de máxima importância para a economia nacional, como seja, agir através das crianças sociais (meninos de hoje e cidadãos de amanhã), para a divulgação dos métodos modernos de cultura, que se entrecrocavam com a rotina do nosso camponês e por isso mesmo são ferozmente combatidos (PEDREIRA, 1934: 95).

A idéia de se modernizar o país se tornava tão urgente que, passava-se a acreditar que a criança do campo – “o cidadão de amanhã” – era o único meio de se inculcar a propagação da modernidade, porém, sem desenraizá-la, mantendo-a no campo. É neste contexto que, segundo Rago, a criança passava a ser vista *como elemento de integração, de socialização e de fixação indireta das famílias pobres, e isto antes mesmo de afirmar-se como necessidade econômica e produtiva da nação.*(RAGO apud ROCHA, 2002).

Consideradas como um indivíduo em processo de formação e, portanto mais fácil de ser modelada, a criança passava a compor, segundo Rocha, o centro das reflexões.

Nesse empreendimento moralizador, a educação das crianças será vista por um duplo aspecto: por um lado, representará a promessa de formação dos seres moralizados e racionais, necessários à inserção do país na modernidade capitalista, por outro, a possibilidade de erradicação de hábitos já sedimentados pelas famílias pobres e que se contrapunham aos “bons hábitos burgueses”. Aposta na possibilidade de enquadramento e controle da totalidade da vida dos pobres, buscando conformá-los às necessidades do projeto de sociedade que se visa instituir (ROCHA, 2002:8).

Neste sentido, a criança do campo também foi considerada instrumento essencial para divulgar as práticas de higiene, de civismo, de moral e, principalmente, os ideais de fixação do homem rural ao campo.

Para tanto, pregava-se que os Clubes Agrícolas cumpririam a função de transformar o campo: *Essa é uma das finalidades, funcionar á maneira de cunha e ir aos poucos, insensivelmente, introduzindo-se nesse meio tão pouco culto, até transformá-lo completamente, sem barulho nem abalo.*(1934:95). O campo era visto como um espaço inculto que precisava ser

transformado e somente pela regeneração da população se daria a sua transformação. A escola então cabia não só a regeneração do homem do campo, mas a transformação do próprio espaço.

Os conhecimentos do homem do campo, transmitidos de geração para geração, suas técnicas de agricultura, eram totalmente desconsiderados. O cientificismo que despontou naquele período descartava qualquer conhecimento prático, baseado no senso comum. Preconizava-se a implementação de uma agricultura moderna, voltada para a produção, totalmente desvinculada da vivência e dos saberes daqueles homens. Dentre as finalidades dos Clubes Agrícolas expostas por Anna Silveira Pedreira, nota-se claramente a intenção de se moldar ainda que lentamente, os camponeses a uma nova ordem, a industrial. Utilizando um discurso que aparentemente engrandecia o trabalho do homem rural e enaltecia a sua laboriosidade, pregando a melhoria de suas condições de vida, visava-se transformá-lo e ainda, transformar o campo. Entre as bases dos Clubes Agrícolas citadas pela autora, pode-se destacar:

- a) *dignificar o trabalho manual; elevar e engrandecer a vocação e a profissão do lavrador; incutir na consciência de seus sócios o amor á terra, o sentimento da nobreza das actividades agrícolas e a idéia do seu valor econômico e patriótico;*
- b) *mostrar os perigos do urbanismo e do abandono dos campos;*
- c) *desenvolver o espírito de cooperação na escola, na família e na colectividade;*
- d) *incentivar a policultura e proporcionar a aprendizagem de methodos agrícolas racionais, pondo em pratica os princípios da agricultura científica e demonstrando o rendimento das criações e lavouras bem orientadas e tratadas;*
- e) *collaborar para o melhoramento permanente da vida rural, tornando-a mais agradável e aperfeiçoando-a sob o ponto-de-vista da sociabilidade, da esthetica e da cultura geral...* (PEDREIRA, 1934: 96).

Estas questões colocadas como bases dos Clubes Agrícolas revelam algumas das intenções desta proposta educacional. Os principais objetivos a serem atingidos eram a transformação dos modos de vida do camponês, tornando-o produtivo e dócil e a sua fixação no campo, evitando-se o aumento das populações pobres nos grandes centros urbanos. Várias dessas propostas traziam em sua gênese as idéias tayloristas que vinham sendo discutidas e aplicadas no Brasil desde 1920. Segundo Maria Ângela Borges Salvadori, estas idéias foram trazidas ao Brasil por Roberto Simonsen em 1919 e foram bem aceitas por boa parte da burguesia paulista, tendo como princípio básico a eficiência, por meio da racionalização do trabalho controlado que aumentaria a

produção em tempo menor e utilizando menos energia. Estas idéias rapidamente atingiram as escolas, que passaram a ser vistas como espaço viável e importante para a sua legitimação, assim como a fábrica. Salvadori afirma que, com a criação do IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho) em 1930 e a circulação de sua revista, percebe-se a intenção de intensificar a divulgação dos preceitos deste projeto que, considera, pretendia a *organização racional de toda a vida social* (SALVADORI, 2005).

As bases dos Clubes Agrícolas citadas acima demonstram claramente a intenção da implantação dos ideais de racionalização da vida e do trabalho do homem do campo. Estes ideais de racionalização do campo eram contrários à cultura do camponês e, portanto, visavam transformá-la. Para Diana Gonçalves Vidal, o trabalho individual e eficiente tornava-se pilar da construção do conhecimento infantil (2000:498). Os Clubes Agrícolas traziam esta proposta abordada por Vidal; através da criação dos clubes, os alunos teriam a oportunidade de “aprender fazendo”, seria uma forma de ensinar os chamados métodos racionais de cultivar a terra e superar os métodos considerados inadequados, utilizados pelos “caipiras”. No volume IX da Revista de Educação de 1935, na seção *Factos e Iniciativas*, encontra-se a súmula das conclusões e sugestões do Primeiro Congresso de Ensino Regional, que ocorreu na Bahia no mesmo ano da publicação da revista. Neste Congresso a questão da educação rural ocupou grande destaque e concluiu-se com a proposta da implantação *nas zonas agrícolas da escola typica rural*. Segundo as sugestões apresentadas:

As escolas primarias typicas ruraes organizarão a sua estrutura nos moldes de escolas granjas, segundo os aspectos econômicos das zonas em que estão situadas, e deverão possuir jardim, horta, pomar, parques de criação de animais domésticos, apiários, instalações para pratica de pequenas industrias domesticas [...] construindo um dos seus grandes objectivos o reflorestamento e a protecção á natureza.

Considera-se elemento precípua, para que a escola rural atinja os seus objectivos, o professor rural, diplomado em escolas normaes ruraes ...

As escolas primarias typicas ruraes terão caracter profissiona agrícola,visando definir e orientar a vocação dos alumnos e exercer, pela sua organização interna, intercambio com o ambiente e desenvolvimento de actividades praticas [...] deve ser organizada de modo que os alumnos estejam sob a vigilância e a orientação constante do professor, do medico e do agronomo...

*Deverão ser creados Clubes Agrícolas Escolares em todas as escolas typicas ruraes do paiz, como agentes indispensáveis na formação da consciencia agrícola das novas gerações no interior brasileiro...*³⁷

Apesar dos discursos incisivos e cada vez mais presentes nos meios educacionais a favor de uma escola adaptada ao meio rural - a chamada “escola agrícola” ou “escola típica rural” -, sua implantação não ocorreu de acordo com os preceitos de seus adeptos e defensores. Ao examinar os documentos das escolas rurais do município de Joanópolis, encontram-se registros de apenas uma escola “típica rural”, que fora instalada somente no final de década de 1940 (1948), a chamada *Escola Mista Típica Rural do Bairro dos Pretos*.

Por ocasião da primeira visita a esta escola, o inspetor escolar registrou:

Visitei esta escola, nesta data, em companhia do prof. Urubatão Pitta e a encontrei funcionando sob a regência da srta. Olinta Nascimento, professora leiga interina substituindo em escola vaga, desde o dia 1º de setembro do corrente ano, dia em que foi instalada.

Pela verificação dos cadernos dos alunos nota-se boa orientação didática da professora e entusiasmo nos alunos em aproveitar bem as lições. Presume-se que no pouco tempo que falta para os exames finais a professora consiga ainda relativa e satisfatória promoção.

Há atualmente, na escola 19 carteiras centrais duplas emprestadas pela Legião Brasileira de Assistência de Joanópolis. Segundo informação do senhor Auxiliar de Inspeção de Joanópolis estão depositadas no Grupo Escolar carteiras, remetidas de lugar ignorado que, entretanto, não se prestam para serem colocadas na escola devido estar a maioria quebradas e em péssimo estado de conservação, não pagando mesmo a despesa de condução em caminhão para esta escola.

Ha falta de mesa, cadeira, armário, etc; e ainda não chegou o material próprio para os trabalhos agrícolas.

Ainda não foi delimitado o terreno de um alqueire de terra para a escola e doação do mesmo ao Estado.

Quanto á construção do prédio da escola, demais instalações posso afirmar que seguiu-se a orientação da planta e o material empregado, mão de obra, etc, estão de acordo com o contrato realizado. Porcentagem geral 91,89%.

Bairro dos Pretos, 21 de setembro de 1948.

³⁷ Para ver a súmula completa: Primeiro Congresso de Ensino Regional. Relator Raul de Paula. In: Revista de Educação. Orgam da Directoria do Ensino. Volume IX. Março de 1935, p.154-159.

O problema do professor, tão amplamente debatido nos meios intelectuais, na prática permanecia sem solução. A escola encontrava-se sob a regência de *professora leiga interina*, ou seja, a professora não era habilitada a lecionar e ocupava a função provisoriamente, o que indica também que a falta de professor ainda era freqüente, pois a escola encontrava-se vaga, não tendo um professor efetivo.

As condições físicas e materiais eram adequadas somente no papel e nos discursos calorosos em defesa da “escola típica rural”; na prática parece que estes recursos demoravam a chegar e, quando chegavam, não eram suficientes ou adequados. Na segunda visita, em 23/10/48, a situação ainda era bastante precária, como afirma o inspetor escolar:

Infelizmente, não há nesta escola, armário, mesa e cadeira ao professor. Há mais; o solo, digo, o piso está humido como em maio quando estava em acabamento. Devia o governo, levar isto em atenção, e, mandar assoalhar a sala de aula e o quarto da professora, porque é contrario á higiene escolar[...] A D. Olinta Nascimento, já iniciou o trabalho de jardinagem e horta escolar. (Grifos do autor)

Diferente das observações feitas pelo inspetor escolar relativas ao aproveitamento dos alunos que indicam entusiasmo em aprender e dedicação da professora, os resultados dos exames finais apontam que de 40 alunos, somente 12 foram promovidos e o restante, conservado.³⁸ Este resultado insatisfatório foi justificado pelo inspetor e pela professora como sendo causado pelo provimento tardio da referida escola, somente no mês de setembro; porém, no ano seguinte, mesmo a escola tendo funcionado o ano todo, este número não melhorou muito: 37 alunos matriculados e somente 15 alunos promovidos.

As atividades mais próximas do camponês que parecem ter sido desenvolvidas nas escolas rurais deste município naquela época foram: horta e jardim, o que estava muito distante do que se pregava para uma escola “típica rural”. Observe-se a justificativa do inspetor em 1949:

Esta escola funciona em prédio próprio, construído de acordo com o Conselho Federal, para o funcionamento de escola típica rural e conta com os elementos necessários para o fim a que se destina, isto é: casa para moradia da professora e terreno apropriado para Pasticultura, pomicultura, floricultura, apicultura, etc.. Entretanto, devido talvez a

³⁸ Resultado dos exames finais realizados na Escola Mista Típica Rural do Bairro dos Pretos em 30 de novembro de 1948.

escassez da verba empregada na construção, o prédio necessita de uma reforma interna, como sejam a substituição do piso de tijolo pelo de madeira(tocas), visando esta medida acautelar a higiene da habitação.

Embora o inspetor afirme que a escola conta com terreno para desenvolver diversas atividades agrícolas, não há registros de que estas atividades foram desenvolvidas. Pode-se verificar, em algumas anotações, a realização do jardim, da horta e trabalhos manuais da seção feminina. Ainda que o Conselho Federal houvesse definido normas - como a planta do prédio, os equipamentos e materiais que a escola deveria receber - para a construção e funcionamento das escolas típicas rurais, as verbas não foram adequadas e não foram encaminhados os materiais necessários; a professora leiga não possuía a formação necessária, ou seja, a implementação deste modelo de escola, defendido e enaltecido por intelectuais, não teve a necessária valorização e prioridade por parte do poder público.

Diante do contexto analisado, acredita-se que não seja possível afirmar que a educação do homem do campo passou a ter destaque ou relevância a partir da terceira década do século XX. Mesmo que os discursos pregassem uma necessária escolarização desses indivíduos através de uma educação prática e utilitária, o que se implantou foi diferente. E, ainda, a principal preocupação que norteava a prática, não era a educação do homem do campo, mas sim a sua “domesticação” para uma nova forma de organização do trabalho através de uma educação moral e cívica que o fixasse na terra, evitando o crescimento das populações pobres nas cidades. Os documentos apontam para o grande interesse por parte do governo paulista em resultados quantitativos em detrimento do modo de vida e costumes, das necessidades e vontades do homem do campo. Estas afirmações ficarão ainda mais claras no terceiro capítulo no qual serão analisados materiais didáticos que foram produzidos especificamente para a educação do camponês e aqueles efetivamente utilizados nas escolas rurais, no período de 1920 a 1940.

CAPÍTULO 3

MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

*“Hoje moço de veíce e véio de mocidade,
relembrando a meninice, a minha eterna saudade.*

*Dia que vem, dia que vai,
tempo da infância não vorta mai.*

*Hoje eu vivo distante do sertão, da minha terra,
minha saudade é bastante, do rancho do pé da serra.*

*Dia que vem, dia que vai,
tempo da infância não vorta mai.*

*Recordando minha escola, meu primeiro bê-a-bá,
o meu pontiado de viola quando comecei cantá.*

*Dia que vem, dia que vai,
tempo da infância não vorta mai.*

*Na infância tudo tem graça, nossa vida é mesmo assim,
neste mundo tudo passa, a saudade não tem fim.*

*Dia que vem, dia que vai,
tempo da infância não vorta mai”.*

(Tonico e Tinoco, *Tempo de Infância*, CD *Tonico e Tinoco-Saudades do Pantanal*, Phonodisc, 1994).

Entre os materiais didático-pedagógicos que eram enviados pelo poder público às escolas rurais, a bandeira nacional era considerada primordial, pois estava presente em todas, conforme apontam os registros dos livros de inventários o que reforça a hipótese de que a escola foi utilizada, também, como instrumento de divulgação do ideário nacionalista e cívico. À escola cabia formar a unidade da nação, portanto deveria levar o seu símbolo – a bandeira brasileira - a todos os lugares, desde os mais próximos aos mais longínquos, formando a tão urgente identidade nacional e inculcando naquele povo – principalmente no “caipira”, tido como sem raízes - o amor à pátria.

Partindo da perspectiva que os materiais didáticos pedagógicos fornecidos às escolas carregavam consigo as intenções da elite letrada que conduzia a educação no país, este capítulo analisará materiais didáticos produzidos especificamente para a população camponesa: livros didáticos e livros de leitura publicados no final do século XIX e primeiras décadas do século XX e, ainda, alguns materiais didáticos utilizados no contexto específico das escolas rurais que constituem objeto deste trabalho de pesquisa. Dentre os materiais didático-pedagógicos específicos para educação rural, serão analisados:

- *Na Roça – Cartilha Rural para Alfabetização Rápida*, de autoria de Renato Sêneca Fleury, Edição Melhoramentos, que em 1944 já se encontrava na 47ª edição;

- *Meu Livro de Contas*, que começou a circular já em 1877, escrito por W. Nast e L. Tochtrop, o volume consultado é do ano de 1953, 9ª edição, da Casa Editora Rotermund & Co. do Rio Grande do Sul;

- *Saudade* de Thales de Andrade, editado pela primeira vez em 1919 pela Companhia Editora Nacional e *Vida na Roça* da série Thales de Andrade - Primeiro Livro de Leitura, 2ª edição, da Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1933, que se encontram no Acervo da Escola Caetano de Campos - Centro de Referência em Educação Mario Covas da Secretaria do Estado da Educação, entre outros.

E, entre os materiais efetivamente utilizados nas escolas rurais naquele período, que serão utilizados, estão:

- *Cartilha Facil* de autoria da professora Claudina de Barros. Obra aprovada pela Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo. Typ. Siqueria. São Paulo:1932;

- *Sejamos Bons!* Primeiro Livro-Complemento da cartilha intuitiva. Escrito e ilustrado por Julio de Faria e Souza;

- *Leituras Moraes* de Arnaldo de Oliveira Barreto – Obra aprovada em 1896 pelo Conselho Superior de Instrução Pública de São Paulo. Em 1924 encontrava-se na 19ª edição. Era editado também para os estados do Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

- *O Pequeno Escolar*, compunha a série de livros organizados pelo professor Máximo de Moura Santos, editados pela Companhia Editora Nacional e distribuído para os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Bahia; em 1947 já se encontrava na 116ª edição;

- *Infância* de Henrique Richetti, compunha a Série Olavo Bilac – 1º, 2º e 3º livros - aprovado pela Directoria de Ensino de São Paulo, também, fazia parte das edições da Editora Nacional.

Estes materiais podem contribuir ainda, para revelar como o campo e o camponês eram retratados nos diferentes materiais didáticos, bem como elucidar os valores e as representações a que estavam veiculadas as propostas de educação. Jorge Nagle, por exemplo, observou que a “Cartilha Saudade”, de Thales de Andrade, é um romance para crianças que encena a história de uma família que troca a vida do campo pela cidade, porém reconhece as vantagens do campo em face dos prejuízos da cidade, então retorna ao campo e prospera. O autor afirma que os intuitos deste material eram muito mais elevados que o simples ensino de leitura (NAGLE, 1976:70). Assim, pode-se entender o quanto estes materiais constituem-se em fontes importantes da perspectiva deste trabalho de pesquisa.

Como já foi dito, a urgência em se criar uma unidade nacional e difundir os ideais nacionalistas que emergiram nas primeiras décadas da república, acabaram por levar as elites a pensar na educação do homem do campo, mais especificamente, do camponês brasileiro. É, então, que se percebe o interesse de alguns intelectuais, principalmente entre os chamados “técnicos em educação”, em produzir materiais didático-pedagógicos que cumprissem a finalidade de aproximar os métodos de ensino do espaço rural, incitando o amor ao campo. A análise de alguns destes materiais produzidos e utilizados nas escolas rurais, no final do século XIX e início do século XX, pode levar à apreensão de aspectos relevantes relativos às representações do homem do campo daquele período e às estratégias que foram utilizadas para a difusão de normas de disciplinarização, higienização e controle daquela população. Considera-se, portanto, estes materiais como importantes instrumentos utilizados em favor da divulgação de ideais de progresso, civilização e modernização, por uma elite letrada - que se auto legitimou como “reformadores sociais” - que via a escola como o mais adequado veículo para atingir as

populações pobres e isoladas do país. É neste contexto que, segundo Rago, a criança passava a ser vista *como elemento de integração, de socialização e de fixação indireta das famílias pobres, e isto antes mesmo de afirmar-se como necessidade econômica e produtiva da nação.* (RAGO apud ROCHA, 2002).

Consideradas como um indivíduo em processo de formação e, portanto mais fácil de ser modelada, a criança passava a compor, segundo Rocha, o centro das reflexões.

Nesse empreendimento moralizador, a educação das crianças será vista por um duplo aspecto: por um lado, representará a promessa de formação dos seres moralizados e racionais, necessários à inserção do país na modernidade capitalista, por outro, a possibilidade de erradicação de hábitos já sedimentados pelas famílias pobres e que se contrapunham aos “bons hábitos burgueses”. Aposta na possibilidade de enquadramento e controle da totalidade da vida dos pobres, buscando conformá-los às necessidades do projeto de sociedade que se visa instituir (ROCHA, 2002:8).

Ocasão na qual, a produção de livros de leitura e outros materiais pedagógicos voltados para as crianças começava a se tornar imprescindível e cada vez mais comum. Neste sentido, a criança do campo também foi considerada instrumento essencial para divulgar as práticas de higiene, civismo, moral e, principalmente, os ideais de fixação do homem rural ao campo. Então se observa que a produção deste material para a criança do campo também começava a ser mais evidente. Porém, o preconceito ao “caipira”, que se instituiu no imaginário social, apresentava a mesma intolerância, quando se tratava da criança do campo. Isto pode ser observado no artigo publicado na Revista Educação do ano de 1939, intitulado *O Problema da Escola Rural*:

A criança da escola rural é o pesadelo de hoje e a tragédia do futuro. Precisa-se percorrer assiduamente as aldeias espalhadas para se dar conta da geração que vai se deteriorando [...] É uma criança a quem tudo angustia e assusta. Treme ante o mestre, ante o desconhecido que visita a escola, ante o guarda civil, ante o livro que deve aprender [...] Essa criança cresce com a consciência de sua servidão. Porém um dia é homem; um homem de mentalidade primária [...] Os pais da criança não sentem, o menor amor à cultura. Dizem o contrário, mas em seu fundo insubordinável, tem um profundo desprêzo a tudo o que não seja a rotina do mais elementar e sumário. Aprendidas mal as chamadas “técnicas” a criança abandona alegremente a escola com o pleno concurso paterno. Há na criança rural uma incapacidade quase

específica para a aprendizagem [...] Menino pobre, famélico, depauperado e com uma pobreza psicológica ainda maior do que a do seu envoltório físico... (Grifos meus) (OLIVEIRA, 1939:208-210).

O autor deste artigo acredita que o grande problema da escola rural consiste na sua clientela, um problema muito maior do que precárias condições das escolas. Numa afirmação contraditória diz que a criança rural cresce com a consciência da servidão. Porém, linhas abaixo, diz que os pais desta criança são insubordináveis. Descreve a criança como um ser selvagem, que embora domesticável, desenvolve-se somente fisicamente, sendo que a mentalidade permanecia primária. As representações negativas instituídas sobre o homem rural são reafirmadas em cada parágrafo do artigo; os pais são responsabilizados pela inadequação da criança a escola, retomando a idéia de que o “caipira” não dava valor à cultura, sem ao menos refletir se não era justamente o inverso – a inadequação da escola a criança do campo – a causa do problema. Nota-se que a cultura daquela população não era reconhecida pelos educadores, ao contrário destacava-se a incredibilidade na aprendizagem daquelas crianças. O autor deixava claro que o futuro do país estava comprometido pela existência daquelas crianças, que considerava portadores de uma pobreza psicológica muito maior do que a pobreza física e constituiriam a tragédia do futuro da nação. Com um discurso intolerante e determinista o autor praticamente afirma que a criança do campo é incapaz de aprender. Desconsiderava-se a criança em si e determinava a sua incapacidade baseando-se apenas no espaço em que vivia.

Estas visões preconceituosas, contraditórias e ambíguas, nem sempre demonstradas de forma tão clara como fez o autor do artigo, permearam as propostas de educação rural que foram sendo desenvolvidas durante todo o período estudado. Cada vez mais se declarava à necessidade de medidas urgentes que dessem conta de adaptar a criança camponesa à escola, com a finalidade de “moldá-la” a uma ordem moral e cívica. E, ainda, utilizá-la como instrumento de difusão desta mesma ordem às populações pobres; para tanto surgia a produção de materiais didático-pedagógicos específicos para a infância rural.

3.1 MATERIAIS IDEALIZADOS

Pode-se constatar, já no final do século XIX, a circulação de alguns destes materiais produzidos especificamente para a educação da criança do campo, como é o caso do livro destinado ao ensino de aritmética no 1º ano primário, chamado “Meu Livro de Contas” da Editora Rotemund, São Leopoldo do Rio Grande do Sul, que teve sua primeira edição em 1877. Porém, ressalta-se que este era um livro destinado à educação nos núcleos coloniais, como está evidenciado no prefácio da 9ª edição: *o presente livrinho é compilado para o uso das escolas nos centros coloniais* (1953). Tendo em vista que os núcleos coloniais no século XIX eram formados por imigrantes europeus que recebiam do governo brasileiro pequenos lotes de terras que deveriam ser utilizados para o trabalho familiar (VAINFAS, 2002:152), deduz-se que este livro era voltado especificamente para a educação das crianças camponesas estrangeiras.

Conforme mostram os estudos realizados por Carmem Sylvia Vidigal Moraes em “A socialização da força de trabalho”, no ano de 1917 havia no Estado de São Paulo vários núcleos coloniais e nestes eram mantidas escolas primárias destinadas aos filhos de imigrantes. De acordo com os dados levantados pela autora no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1917, neste ano existiam 68 escolas desse tipo funcionando nos núcleos coloniais e fazendas, que recebiam 3.647 alunos, sendo 1924 do sexo masculino e 1713 do sexo feminino. Os alunos, na sua grande maioria, eram estrangeiros, principalmente italianos, espanhóis, alemães e suíços. A autora afirma que a escola, neste caso, era vista como a forma de solucionar o problema representado pelo imigrante, a falta de identidade do estrangeiro com a nação e a sua insubordinação (MORAES, 2003: 285,286).

Mais uma vez o homem nacional – o trabalhador livre – foi discriminado sendo praticamente excluído destas iniciativas de educação nas áreas rurais. A ele não era dado o direito nem da posse da terra que, muitas vezes, ele próprio havia desbravado, nem do trabalho e, naquele momento, lhe era negado também o direito de acesso à escola.

Embora a educação já fosse apontada como a única “salvação do caboclo brasileiro”, era considerada *muito mais difícil e complexa do que a do imigrante* (THOMPSON apud MORAES, 2003:287), reiterando a preponderância da representação discriminatória e do preconceito contra aquele homem. Acreditava-se que o “caboclo” não compreendia o valor da escola, era insociável,

não tinha aspirações, era doente e preguiçoso e a sua educação seria difícilíssima (MORAES, 2003:287).

Na análise da autora, a escola que se propunha ao camponês, naquele período, deveria ser organizada de forma diferente, não se centrando no livro mas, estimulando a regeneração do “caboclo” por meio de uma educação sanitária e cívica. Para Carmem Sylvia Vidigal Moraes, as principais preocupações daquela escola eram: *a formação de hábitos de trabalho, a abstinência do álcool, a assistência médica gratuita, a difusão dos mais elementares princípios de higiene, o conforto do corpo e da habitação, a propaganda de novos processos agrícolas.* (2003: 287). Percebe-se que desde o início do século XX, as iniciativas de educação do homem camponês brasileiro estavam ligadas a sua profissionalização, o que demonstra a não aceitação das técnicas de trabalho do camponês por parte das elites e intelectuais.

Mesmo quando se procurava defender o camponês, alegando que este era vítima de preconceitos reiterava-se a sua representação negativa, como pode ser verificado na observação feita por Oscar Thompson ao acompanhar um estudo que estava sendo realizado em 1916, no município de Tremembé. Segundo Moraes, o estudo tinha a finalidade de *mostrar, através da experiência daquela localidade, que o trabalhador nacional era vítima do preconceito.* Porém ao visitar a região Thompson afirma... *Se pode ver que o aproveitamento do caboclo, a sua transformação de ‘indolente’ em operoso, é uma simples questão de educação, da qual só não se apercebem os rotineiros*³⁹.

Note-se a ambigüidade e contradição que este caso revela, como se podia dizer que o homem do campo era indolente e precisava ser transformado em um estudo que visava mostrar que ele era vítima de preconceitos?

A análise do material “Meu livro de contas” reforça a hipótese de que, sua produção era destinada especificamente para a educação de imigrantes. As ilustrações contidas no material retratam uma idealização do campo; uma imagem que aparentemente retratava mais o modo de vida europeu do que o brasileiro. Percebe-se que não tratava somente de uma tentativa de adequação ao cotidiano do imigrante, mas principalmente da intenção de transformar o campo brasileiro e o trabalho ali realizado de forma a aproximar-se do modelo europeu, reiterando a repulsa a forma de trabalho do camponês brasileiro e ainda a inadequação a este trabalhador. As crianças que aparecem na ilustração (figura 26) - todas brancas -, o tipo de construção, a

³⁹ *Anuário de Ensino*, 1917, p.145-149 apud MORAES, p. 287.

disposição das casas, a proximidade entre elas, ilustrava a organização de núcleos coloniais, como pode ser observado nas figuras a seguir.

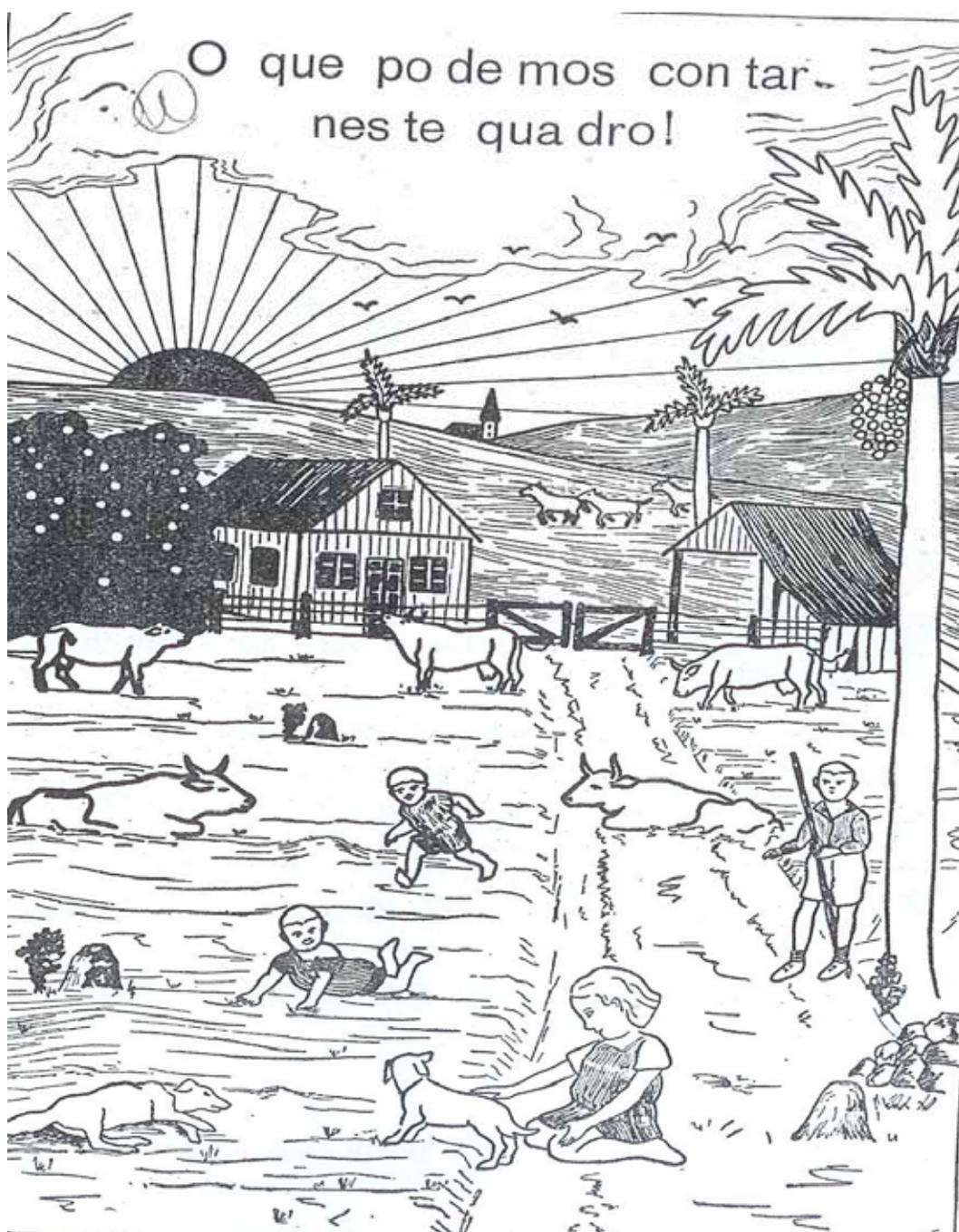


Figura 26 - Meu Livro de Contas, ilustração: Herm. Wredev. 9ª ed. Rio Grande do Sul: Editora Rotermond, 1953, p.1.

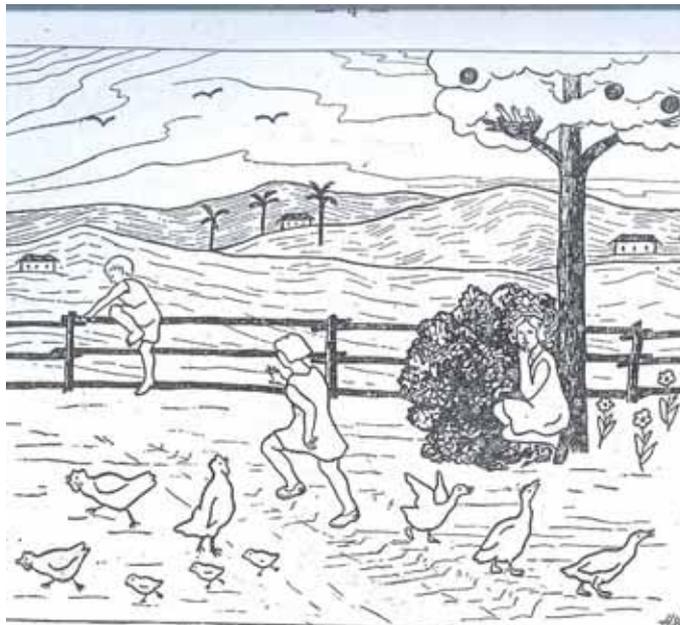


Figura 27 - Meu Livro de Contas, 1953, p.4



Figura 28 - Meu Livro de Contas, 1953, p.6.

Buscava-se retratar uma vida de total tranquilidade e liberdade, onde conviviam harmoniosamente os estrangeiros, os animais, as crianças e a natureza; no qual todos os conflitos da imigração, da propriedade, das más condições de vida que foram enfrentadas por muitos imigrantes, pareciam não ter existido. Transmitia-se a idéia de uma vida feliz, tranqüila e

próspera, na qual não existiam conflitos. Segundo os editores, o método utilizado baseava-se na “contextualização”: *Para a criança não deve haver problema sem dados concretos. Criança não devia anunciar um número sem lhe dar o valor palpável no mundo das cousas* (1953). Reforçando que o material reproduzia o contexto de vida daqueles para o quais havia sido produzido, como se realmente todos os imigrantes camponeses vivessem daquela forma.

Os editores afirmavam que o material tinha a finalidade do ensino da aritmética através do método concreto, porém sem perder de vista o “regime disciplinar” que era indispensável, o que aponta para a função disciplinadora daquela escola⁴⁰.

Carmem Sylvia Vidigal Moraes destaca que a escola foi vista como forma privilegiada de resolver o problema das diversidades culturais, lingüísticas e étnicas que surgiram com a imigração, instituindo a homogeneização e construindo a nacionalidade (2003: 284) e, ainda, disciplinando os imigrantes que, muitas vezes, se mostravam rebeldes.

Segundo esta autora, já nos anos vinte *a constituição da nacionalidade excluía a convivência com as diferenças culturais, então no campo ou na cidade, para onde o (imigrante) atirasse a sorte deveria ele encontrar a ‘escola genuinamente brasileira, caracteristicamente local, que tenha por base o ensino da língua e das tradições nacionais’*. Moraes lembra que este aspecto mais tarde, no Estado Novo, *reformulado e radicalizado* se tornaria *questão de segurança nacional* (2003:284).

No Estado de São Paulo, nos anos vinte, além da implantação destas escolas, outras medidas foram tomadas no campo educacional objetivando a formação da nacionalidade, como o fechamento de instituições estrangeiras que não seguissem as normas oficiais e a padronização dos programas de ensino (MORAES, 2003:285). Portanto, a implantação destas escolas nos núcleos coloniais visava eliminar todas as diferenças, através de uma escola disciplinar e nacionalista e isto era claramente explicitado no Prefácio do material em questão. Cabe observar que, embora o “Meu Livro de Contas” tenha sido produzido para utilização nos núcleos colônias, sua utilização não se limitou a este tipo de escola e alunado, pois a edição consultada data do ano de 1953, quando a educação não era mais restringida ao imigrante.

A cartilha “Na Roça – Cartilha Rural para Alfabetização Rápida” de Renato Sêneca Fleury foi lançada em 1934 e, segundo o autor declarou na nota de apresentação aos professores, o material visava um ensino rápido de leitura: *Destina-se esta cartilha ao ensino intensivo de*

⁴⁰ Prefácio do Meu Livro de Contas, 1953.

leitura nas escolas rurais, visando abreviar o aprendizado, sem exigir grande esforço da criança. A observação do autor e o próprio nome de apresentação do livro denotam a intenção de se alfabetizar a criança do campo de forma rápida, o que pode ser interpretado tanto como a necessidade de se obter resultados rápidos que dessem conta do problema do analfabetismo como a reiteração da representação negativa da criança do campo que, acreditava-se, apresentava grandes dificuldades de aprendizagem e somente aprenderia através de um método fácil que não exigisse muito esforço. Novamente a descrença na capacidade da criança do campo era evidenciada, mesmo que de forma mascarada.

Segundo o autor, o sistema de ensino adotado na cartilha já havia sido posto em prática por ele mesmo, com excelentes resultados, em 1913, em uma escola isolada onde fora professor e, depois, aplicada por outros professores que também haviam obtido bons resultados. Seu lançamento, porém, só ocorreu em 1934 e teve grande aceitação; o que o autor atribui a forma de orientação que já era comum entre outros docentes (FLEURY, 1944:6)⁴¹. Parece que a idéia de adotar um método de ensino abreviado para a criança do campo era realmente consenso entre os educadores daquela época, o que demonstra que estes entendiam que era urgente a regeneração daquela população por meio de um método que rapidamente incutisse princípios de higiene, civismo e disciplina, sem que para isto fosse necessário muito esforço e tempo.

⁴¹ De acordo com informações do site <http://cre.edunet.sp.gov.br>, a cartilha Na Roça era destinada ao público do interior e do meio rural, sua 1a. edição é de 1935 e até 1958 teve 133 edições. Conforme dados da editora, foram produzidos 278.000 exemplares. A cartilha integrava uma série, com livros de leitura, publicados em 1936.

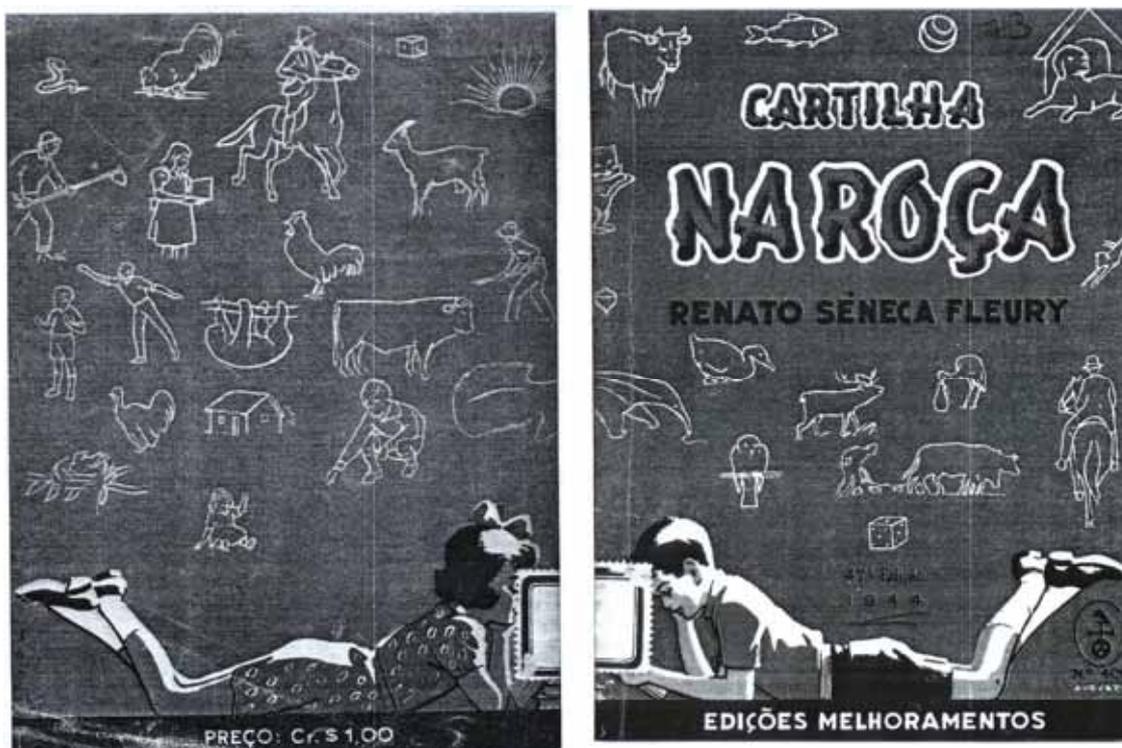


Figura 29 - Capa da Cartilha *Na Roça*. Cartilha rural para alfabetização rápida. Renato Sêneca Fleury 47 e. São Paulo: Melhoramentos, 1944 Coleção Escola Estadual Caetano de Campos-Aclimação-São Paulo. <http://cre.edunet.sp.gov.br>

A gravura que compõe a capa da cartilha - duas crianças, um menino e uma menina, em meio a diversas figuras que representavam a vida, o trabalho, à infância no meio rural - constituiu-se num dos aspectos que chamam atenção na análise desta cartilha. As crianças aparentavam interesse na leitura de um livro, o que pode ser entendido como forma de estímulo à leitura, porém, é interessante observar que a aparência das crianças não reproduzia a figura da criança do campo. Estava mais relacionada à criança do meio urbano: a roupa impecável, laço na cabeça, meias, sapatos. Ao analisar o conjunto de gravuras que compõe o material, pode-se perceber que, mais que um conjunto de ilustrações, as figuras procuravam retratar a criança ideal: branca, disciplinada, limpa, dócil, em oposição à representação que se tinha da criança “caipira”, operando no sentido de difundir um modelo de criança, a partir do qual deveria se instituir a criança e o homem do campo.

Referente à estrutura, a cartilha é composta por uma dedicatória, um texto de apresentação aos professores, escrito pelo próprio autor, 64 páginas contendo 45 lições, todas abordando temas do meio rural. Inicia-se com lições simples de soletração e silabação, com pequenas frases

formando textos simples e simultaneamente apresenta frases que, na grande maioria, contém mensagens que procuravam inculcar nas crianças a boa conduta, a disciplina, o labor, a moral, a higiene. A transcrição de algumas destas frases pode elucidar melhor a finalidade das lições:

*Devemos ser dedicados ao estudo.
 Faça bem feito tudo o que fazer.
 Não maltrate os animais.
 Nadar é bom para a saúde.
 Aquele que trabalha, amalha.
 O rato é perigoso roedor.
 Os sapos são úteis.
 Cuidado com o tracoma.
 Escove os dentes todos os dias.
 Na fazenda a vida é feliz.
 A criação de galinhas dá bons ganhos.
 O mel é um bom alimento.
 Meninos! Não mexam nos ninhos!
 Os pássaros protegem a lavoura.
 A saúde é a nossa maior riqueza.
 O calçado defende a saúde.
 Da boa semente nasce melhor fruto.
 Não devemos brincar com fogo.
 O pernilongo é inseto nocivo.
 Não pode haver saúde sem asseio.
 As mãos foram feitas para trabalhar.
 Não façam a outro o que não querem que te façam.
 A bandeira brasileira é o símbolo de nossa pátria.*

Percebe-se que o objetivo desta cartilha ia muito além do que o autor revelou. O livro não cumpria apenas a função do ensino rápido e fácil de leitura, mas a cada lição tencionava inculcar nas crianças valores, hábitos, que julgavam não estarem presentes no seu cotidiano. A seleção dos assuntos, as ilustrações, a organização, a forma simples como estabelece o diálogo com a criança integram-se na finalidade de inculcar um modelo de organização da vida considerado sadio, produtor e correto. É visível a exaltação ao trabalho e à higiene que se faz presente nas lições. No transcorrer das lições, os textos se tornavam mais concretos e as mensagens mais incisivas, como pode ser verificado em alguns versos do poema “O trabalho”, que compõe o conjunto de lições da cartilha:

*...Chega Tônico ao destino;
 Toma a enxada, é o trabalho!*

*A passarada ergue um hino
Por entre gotas de orvalho.
O ar é claro e cheiroso,
A terra fresca e macia.
Azul é o céu luminoso,
Como é lindo o novo dia!*

*Tonico trabalha e sua.
Contudo não se maldiz.
Muitas vezes, já com a lua,
Volta à cabana, feliz.
(R. Fleury, 1944:60)*

Pode-se considerar que este poema, assim como os outros textos que estão presentes na cartilha, faziam parte das práticas que se instituíram entre os intelectuais com a divulgação dos ideais da escola nova que, segundo Marta Maria Chagas de Carvalho, operou uma revisão nas representações sobre o papel disciplinador da escola. Para Carvalho, foi a partir dos anos vinte que se estabeleceu na campanha educacional o *tripé* que seria a base da educação das populações pobres: *saúde, moral e trabalho*. Segundo Carvalho:

Montava-se, com ele, uma espécie de jogo de espelhos: hábitos saudáveis moralizam; uma vida virtuosa é saudável; moralidade e saúde são condição e decorrência de hábitos de trabalho; uma vida laboriosa é uma vida essencialmente moral e saudável etc. Nesse espelhamento, o trabalho aparece como síntese da sociedade que se pretende instaurar. Sinônimo de vitalidade, o ‘trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar’ era, nesse jogo de espelhos, o antídoto para os males do país, condensados em representações das populações brasileiras como indolentes e doentias[...] ‘Regenerar’ as populações brasileiras, por meio da higiene e da educação, era a solução que descobriam como alternativa aos impasses postos pelos determinismos raciais (1997: 306).

As frases e os versos citados acima demonstram como o autor da cartilha operava com os três temas que sustentavam a proposta de educação que se pretendia, justamente da forma como a autora exemplificou, como um “jogo de espelhos”. E assim, as lições da cartilha vão se completando. Ainda que composta por 45 lições, os temas destas variavam entre “saúde, moral e trabalho”.

Nas lições finais, o espírito cívico e moral do material é ainda mais destacado. Os textos evidenciavam o patriotismo, o civismo, o amor ao trabalho como formas de felicidade e

engrandecimento do país. Pautando-se na função social da escola rural – fixar o homem no campo – procurava-se engrandecer o trabalho braçal, a tranqüilidade da vida campestre, a riqueza e a beleza da natureza. Nesse empreendimento, procurava-se disfarçar a representação preconceituosa do campo, do trabalho rural, buscando transmitir para aquela criança, através das lições, a importância daquele trabalho para a nação e tentando fazê-la acreditar que não havia preconceito contra aquele tipo de trabalho. As duas lições que encerravam a cartilha deixavam claro o fim a que se destinava:

Nossa terra

Nossa terra é o Brasil. Somos todos brasileiros.

O Brasil é um dos maiores países do mundo.

É um país grande e próspero. Os estrangeiros que vivem aqui gostam muito do Brasil; e dizem que já são brasileiros também.

*Nossa pátria, o Brasil, para se mais bela, mais forte e rica, precisa de todos nós. Precisa de nosso trabalho. **Por isso devemos aprender muito, trabalhar bastante e respeitar a lei.***

Quando formos grandes, tudo havemos de fazer pelo bem de nossa terra.

O melhor modo de ser útil á pátria é cultivar os campos.

O lavrador e o criador são homens muito úteis ao Brasil.

“A bandeira brasileira é o símbolo de nossa pátria”.

(Grifos Meus)

O nacionalismo impera nesta lição; os discursos ufanistas, o engrandecimento da nação operando a sensibilização do brasileiro, tornando-o obediente, trabalhador e disciplinado e apagando todos os problemas do país. Transmitia-se a imagem de um país rico, próspero amado até mesmo pelos estrangeiros, que só o trabalho de seu povo poderia engrandecê-lo ainda mais. Termina a lição tentando passar a mensagem que o homem do campo poderia ser útil ao país se permanecesse no campo cultivando-o. Não se pode deixar de apontar que este material, como tantos outros produzidos nos anos 1930, estava inserido num contexto político autoritário, no qual a homogeneização, a unidade, enfim a nacionalidade, havia se tornado questão de segurança nacional.

No poema que encerra a cartilha observa-se a forma romântica adotada pelo autor para camuflar as precárias condições de vida do homem do campo, procurando fazer com que a criança encarasse a pobreza com resignação, como se ela fosse obra de “Deus”, restando-lhe somente a fé para ser feliz. O material denota de uma intenção moralizadora que tinha por fim, a manutenção do “status quo”.

Na roça

*Sob o teto da palhoça
Lá na roça,
Ou à sombra de um ranchinho
No caminho.
Que doce a vida não é!
Nem sempre a felicidade
Se encontra lá na cidade,
Mas num rancho de sapé.*

*Lá na sombra do pomar,
Entre gorjeios e flores,
A vida é calma e feliz;
Ora é o pio da perdiz,
Na macega a se ninhar,
Ou de um pássaro a canção,
Melodia de primores,
O poema da criação.*

*Desde a luz da madrugada
À hora do pôr do sol,
A vida sempre sorri.
A natureza fascina;
Nossa alma se ilumina
Aos fulgores do arrebol.*

*Menino da roça:
Se tua palhoça
É ninho de fé,
Tua vida é bonança,
Perfume, esperança,
Um riso ela é!*

*Nada há que se compare
À tua felicidade.
(E pede a Deus que te ampare!)
Jesus disse que a pobreza
Guia o justo, com certeza,
Para a luz da Eternidade!
(Renato Fleury)*

Esse empenho moral, cívico e disciplinar inscrevia-se na intenção de inculcar na população camponesa a idéia do sacrifício pelo bem comum, desenvolvendo hábitos de servir a sociedade e a

nação. A pobreza era idealizada como um sacrifício possível e necessário que era superado pelas belezas do campo em oposição aos problemas da cidade.

Estas características não eram próprias deste material, os materiais didático-pedagógicos produzidos especificamente para a educação na zona rural naquele período, trazem muitas singularidades: os temas, o romantismo, a nostalgia, a finalidade, a idealização. Numa das poesias que compõem o livro “Saudade”, de Thales de Andrade, tais semelhanças são bastante frequentes:

A vida no campo

*Oh! Lavradores bem-aventurados,
Se conhecessem seu contentamento!
Como vivem no campo sossegados!*

*Dá-lhes a justa terra o mantimento,
Dá lhes a fonte clara de água pura,
Mugem suas ovelhas cento a cento.*

*Vive um com árvore contente,
Sem lhe quebrar o sono repousado,
A grã cúbica de ouro reluzente.*

*Se suas casas de ouro não se esmaltam,
Esmalta-se-lhe o campo de mil flores,
Onde os cabritos seus comendo saltam.*

*Ditoso seja aquêle que alcançou
Poder viver na doce companhia
Das mansas ovelhinhas que criou.*

(Luís de Camões)

Estes materiais, provavelmente, estavam imbuídos dos ideais do movimento que Sonia Regina de Mendonça denominou de *ruralismo brasileiro*, no livro que traz este mesmo título - “O Ruralismo Brasileiro (1888-1931) – e que despertou o surgimento de um movimento no campo educacional chamado “ruralismo pedagógico”. O primeiro, segundo Mendonça, decorreu das conseqüências da transição do sistema econômico do país que desencadearam *uma reação das frações agrárias da classe dominante, pautada por estratégias discursivas ligadas à hipervalorização do campo e da vida rural, bem como à crítica da ordem urbano-industrial,*

sempre negativamente avaliada (1997:64). Ainda segundo a autora, o ruralismo brasileiro constituiu-se de inúmeras dimensões, entre elas: *movimento político, debate de idéias e política pública institucionalizada* (1997:65). Em outras palavras, com a industrialização e conseqüentemente a urbanização, os senhores de terras sentiram-se ameaçados em seu poder. A total preponderância da agricultura na economia e na sociedade brasileira até o aparecimento da indústria, reiterava a crença no Brasil como um “país eminentemente agrícola”. Ainda, o crescimento desordenado das cidades, o caos que vinha se instalando neste espaço, levava a reforçar as representações de oposição campo-cidade. Imbuídos desta crença e em resistência à desordem que acreditavam ter se instalado no Brasil; defensores do ruralismo engajaram-se num movimento de manutenção do perfil econômico do país, numa campanha rural que misturava romantismo, nostalgia, ufanismo, preconceito e discriminação. O campo passava a ser declarado como espaço de uma vida saudável e tranqüila em oposição à cidade – lugar do vício, da doença e da bagunça.

O segundo movimento - o chamado ruralismo pedagógico - fazia parte do ideal ruralista e pode-se dizer, incluía-se nas dimensões apontadas por Sonia Regina de Mendonça, citadas acima.

Segundo a autora, *os agentes da fala ruralista veicularam a fé na ciência como valor máximo capaz de promover a reabilitação agrícola do país...* Porém, afirma a autora, acreditava-se que:

Poucos seriam aptos a deterem e aplicarem esse saber. Neste sentido, somente uma ‘elite ilustrada’ se ressaltaria pelo monopólio da faculdade de apontar os erros do presente e do direito de prescrever os atos necessários a corrigi-los: o saber tornado poder, transformava a natureza e os homens em objetos de dominação. Sua essência era a técnica e seu objetivo o estabelecimento de um método e a exploração do trabalho alheio (1997:68). (Grifos meus)

As fontes analisadas permitem supor que muitos dos autores dos livros e materiais didáticos eram adeptos do ruralismo pedagógico, inserindo-se naquela “elite ilustrada” que se autoneameava detentora do saber. As produções didáticas deste grupo não apenas procuravam fixar o homem ao campo mas também domesticar e disciplinar a população rural para o trabalho produtor. A ciência passava a legitimar os saberes técnicos, portanto o saber do homem do campo passava a ser ainda mais desvalorizado; era necessário desenvolver técnicas de trabalho agrícola que garantissem a produção rápida, segura e com perdas mínimas, visando o lucro. Eram

as idéias “tayloristas” que já vinham sendo aplicadas nas indústrias e fábricas, que estavam sendo transferidas para a produção rural. Naquele contexto, a inadequação do trabalho do homem do campo, com uma organização mais autônoma e com fins de subsistência, ao novo modelo que se pretendia, determinou a função da educação neste espaço.

Neste movimento, as “teorias tayloristas” passavam a fazer parte dos discursos de educadores e intelectuais, defensores da sua aplicação também na escola. Segundo Carvalho, Lourenço Filho chamou esta tendência de *taylorismo na escola* e a apontou como uma das principais da nova pedagogia que vinha se instaurando – a pedagogia da escola nova. Para Lourenço Filho esta tendência via a escola como *a produção das modernas indústrias que deve ser rápida, precisa, com perdas mínimas, de energia e pessoal* (LOURENÇO FILHO apud CARVALHO, 1997:307).

Portanto, acredita-se que os materiais didático-pedagógicos traziam no seu conteúdo e método estes objetivos preconizados pela elite letrada.

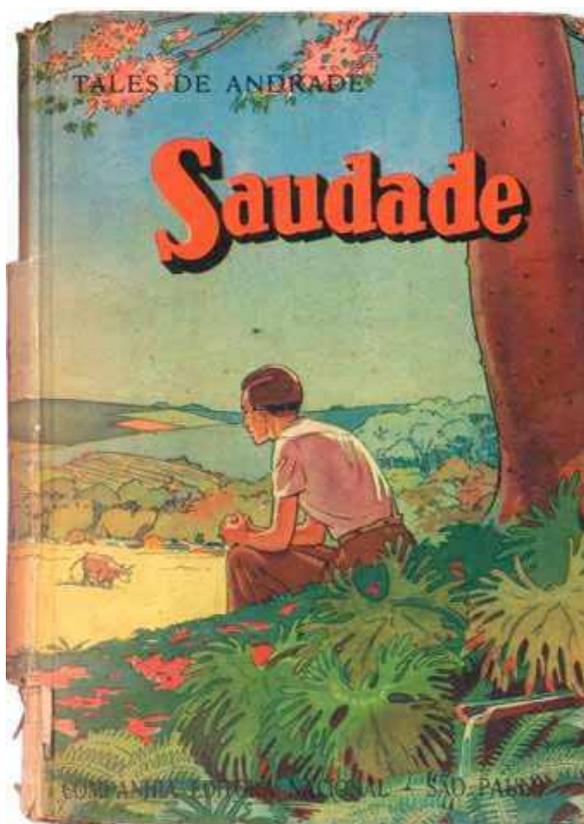


Figura 30 - Capa de Saudade. Tales de Andrade. Ilustrações de J. G. Villin.

Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas.

O livro “Saudade”⁴² compõe o conjunto de livros produzidos por Thales de Andrade – conhecido como o “pai da literatura infantil brasileira”. Segundo apontam estudos biográficos, foi com este escritor que, em 1917, a literatura infantil nacional teve início.

A literatura infantil surgiu no Brasil no século XIX, porém as primeiras obras eram traduções de obras estrangeiras adaptadas e modeladas à imagem nacional e muitas delas utilizadas como material didático-pedagógico nas escolas. Foi somente no início do século XX que surgiram as primeiras obras de literatura infantil escritas por autores nacionais como Monteiro Lobato, Thales de Andrade, Viriato Correia, que buscavam inspiração nos temas regionais, nacionais e rurais.⁴³

Os livros de Thales de Andrade faziam parte dos materiais didático-pedagógicos produzidos para a utilização nas escolas, principalmente nas escolas rurais. Seus trabalhos eram considerados os que mais se dedicavam à finalidade da escola rural, como pode ser verificado no texto de apresentação, em 1949, na qual se comemorava o trigésimo ano do lançamento da obra. O texto foi escrito por Sampaio Dória:

Eis um livro digno de aplauso. Para que ele se imponha, não é preciso confrontá-lo com a massa de livros, sem idéias e sem estilo, que andam por aí a enfiar e deseducar as crianças. Mas brilha, pelo seu valor intrínseco, entre os melhores livros de leitura como os de Kophe [...] Com a leitura deste livro, a memória nos revive, num aperto de coração, os dias descuidados de nossa meninice. Temos saudades do que fomos. Nas mãos dos escolares, SAUDADE será encanto sugestivo. Trá-los-à interessados, e terá o condão de lhes insuflar, na alma, germes de amor à terra e à Pátria (DÓRIA, 1949)

Em 1920, Sud Menucci⁴⁴ recebeu um exemplar de “Saudade” de presente do próprio autor. Os comentários deste leitor foram publicados no seu livro “Rodapés”. Menucci descreve a sensação de ver nascer o livro que acompanhou a produção: “Saudade” é um livro das escolas

⁴². Narrativa escolar de exaltação do campo e da agricultura. A 1a. edição é de 1919, sendo que a partir da 13a. edição, de 1927, passou a ser publicado pela Companhia Editora Nacional, a qual informou que até 1982, data da 65a. edição, foram produzidos 306.204 exemplares.

⁴³ Ver site <http://revistas.marilia.unesp.br>. STANISDLAVSKY, Cleila de Fátima Siqueira. Uma leitura de Contos Infantis (1886) – Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida. Consulta em 15/10/2005.

⁴⁴ Sud Menucci foi professor, diretor da instrução pública nos anos trinta e se dedicou a questão da educação rural, participou de diversas conferências proferindo discursos ruralistas e escreveu livros e artigos sobre esta temática.

que cae em nossos meios pedagógicos com o fulgor e o estrondo de um raio. Para Menucci, “Saudade” havia superado todos os requisitos do ponto de vista didático, literário, ilustrativo, moral, metodológico e, seu valor impagável era o de haver *reabilitado a gente da roça* (MENUCCI, s/d:117).

Tomando como these a exaggerada tendência do urbanismo, que se accentúa no paiz, e insuflar nas crianças o amor á vida do campo, ás bellezas e á sua utilidade – these considerada como uma das mais viáveis fórmulas de resolver angustiosos problemas econômicos e sociaes – Thales de Andrade fez de seu livro um encantador romance...(MENUCCI,s/d)

“Saudade” é um romance que conta à história de uma família que vivia no campo e tinha uma vida tranqüila, porém o pai resolveu vender a fazenda para morar na cidade.

O autor procura relatar o percurso da família após abandonar o campo com a certeza de que a vida na cidade seria mais alegre e menos trabalhosa (1949:13). Buscando desconstruir esta visão, que se acreditava estar incitando o êxodo dos campos - o autor descreve as desventuras sofridas pela família na cidade, que cai na pobreza e se arrepende de ter deixado o campo:

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 [...] Agora? A despesa, já despropositada crescia cada vez mais. Tudo custava muito dinheiro (ANDRADE,1949:17)

O retorno da família ao campo é acompanhado pela rápida prosperidade: *Papai vivia contente [...] Mamãe, todas as noites, nas suas fervorosas preces, agradecia o Criador a inspiração que nos encaminhara de volta ao viver na roça, proveitoso, saudável e feliz* (1949:163).

Esta intenção explícita de incutir na criança e através dela no adulto a idéia de que não havia lugar melhor para se viver do que no campo e que este lhe daria tudo que fosse necessário, desde que ele aprendesse as regras do trabalho produtivo, estava evidente neste livro de leitura infantil e nas publicações oficiais, como pode ser verificado na Revista Educação do ano de 1933:

Com métodos racionais a terra lhe proporcionará meios de viver com conforto, de não faltar a menor coisa que exija a vida. Viverá sem atribulações e sem preocupação pelo dia de amanhã. Os filhos não pensarão senão em continuar a vida dos pais e uma elite rural aparecerá e os campos se povoarão. O ideal não será mais o poder morar na cidade, mas sim o de se fixar no solo (ASSIS, 1933).

O autor do artigo defendia a necessidade da *formação de uma consciência rural* capaz transformar a mentalidade do camponês. A pregação pelo trabalho racional era acompanhada pela promessa de melhores condições de vida, de conforto e prosperidade. Os métodos de trabalho utilizados por aquele povo, eram considerados irracionais, o que fazia parte das representações do “caipira” como um homem ignorante, rude e sem cultura.

Voltando à análise do texto de “Saudade”, outra imagem que o autor procura desconstruir é a do desprezo pelo trabalho com a terra. Quando o pai conferenciava a um amigo o receio que tinha do filho seguir a sua profissão: *Penso que nalguma outra carreira ele encontra mais vantagens*. E o amigo então afirma: *É a velha mania da nossa gente em desprezar o roceiro. Mas é erro, injustiça, asneira! A agricultura é, como deve ser, uma profissão nobilíssima...* (1949:164). O romance termina com o ingresso do filho na Escola Agrícola. A ênfase que o autor procurava dar à escola, a utilização das novas tecnologias na agricultura, a valorização do trabalho com a terra se mesclava ao saudosismo, ao romantismo, à ingenuidade, de forma a criar um romance infantil que despertava na criança e no adulto uma visão do campo como lugar harmônico, sem conflitos, sem problemas. E, ao mesmo tempo, incutia no leitor a necessidade da modernização, do conhecimento escolar, do trabalho.

Menucci afirma:

“Saudade” não é apenas um bom, um ótimo ou um excelente livro. Cabem-lhe adjectivos mais fortes, como admirável ou extraordinário. Ainda assim são louvores inexpressivos. O verdadeiro elogio a que faz juz é este: “Saudade”, fica sendo, de agora em diante, indiscutivelmente, o padrão de nossa literatura didáctica.

Thales de Andrade confirma suas intenções na apresentação de seu novo livro, que denominou “Vida na Roça”:

Penso que, dentre os muitos requisitos exigidos imprescindivelmente pelo livro destinado ao ensino de leitura, não se póde, em hypotese

*alguma, desprezar o enlevo do pequenino leitor. A criança deve gostar do que lê. O ideal será que ella aprecie tanto a leitura do seu livro, ao ponto de só queres largal-o no fim, á última página. O livro escolar, além de instrumento para a aprendizagem da leitura, precisa ser o melhor meio disponível para dar ás crianças o habito da leitura. Assim, em VIDA NA ROÇA como em SAUDADE e em outros livros que dei á publicidade, procurei, no conjuncto e nas partes, despertar na criança o gosto pelas lições ministradas. Mas, ambicionar só isso, seria deixar um outro ponto essencialmente como condição exigível ás obras do alludido gênero didactico. O livro de leitura escolar é um espelho mágico. Exerce larga e profunda influencia na lama infantil [...] **Desse modo, para que ele sirva em vez de deservir, há de ser, forçosamente, uma fonte de inspiração moralisadora e nacionalisadora.** Neste, como nos demais livros que escrevi, esforcei-me para dar aos escolares, em cada pagina, estímulos moraes, cívicos e patrióticos. Mas, com isso, julgo ainda não satisfeitas as finalidades do livro para ensino da leitura. Cada collectividade tem exigências supremas pelas determinações fataes das suas condições geographicas e históricas. E o livrinho que cae sob a vista encantada da criança – cidadão de amanhã – deve afinar-se por aquellas supremas exigências da collectividade. Ora, dentre as actividades extraordinarias de nossa gente, uma ressalta, sobrepujante: a da agricultura. E todos sabemos ser a agricultura a pedra angular da economia de nossa terra. Não desorientar as crianças nas suas tendências e conveniências mesologicas é, pois, função importante do livro de leitura (ANDRADE:1933,7-10). (Grifos Meus)*

O autor revela que tinha consciência da influência que um livro de leitura poderia vir a exercer sobre o seu público, portanto deixa claro que seus livros não se reduziam simplesmente ao ensino da leitura, mas tinham objetivos mais específicos como incutir nas crianças a moral, o civismo, o patriotismo, além de despertar o interesse pela agricultura. Aparenta uma preocupação com a desorientação que a escola rural estava causando. Esta questão também foi denunciada por Lahyr de Castro Cotti na Revista Educação: *A escola rural tornou-se um factor de desorganização da vida agrícola* (1932:12).

Muitos intelectuais daquela época criticavam a forma como as escolas vinham atuando no espaço rural por serem organizadas sob os modelos urbanistas, descontextualizadas do espaço rural e ainda com professores que, muitas vezes saudosos das cidades, acabavam valorizando as vantagens da vida urbana, incitando o abandono do campo. Propunham, então, que a escola rural, para cumprir com sua função, deveria ser organizada para o “ensino elementar da agricultura”.

Retomando a análise do livro “Vida na Roça”, observa-se que é composto por 58 textos, numa diversidade entre cantos, poesias, histórias, alguns de autoria do próprio autor, outros não,

mas todos exaltam o amor ao trabalho e a terra. As histórias que compõem o livro versam sobre Raul – personagem de “Saudade” – e sua roça.

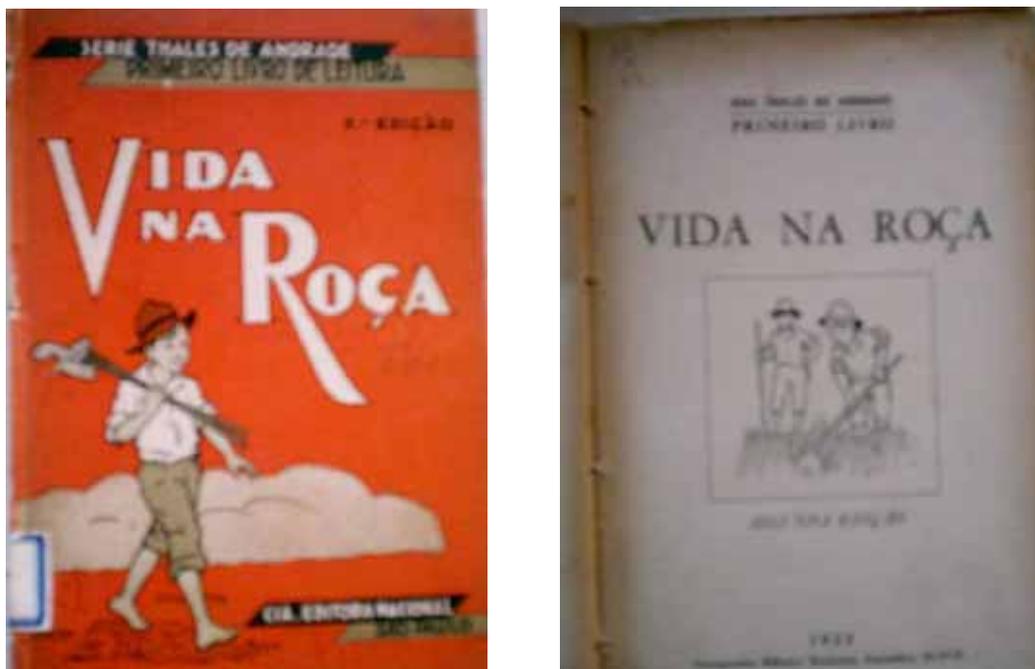


Figura 31 - Capa e Página de Rosto de *Vida na Roça*. Série Thales de Andrade. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1933.

O livro traz ainda, sugestões aos professores de como ministrar as aulas, os temas que deveriam ser destacados e insuflados nas crianças. Como nesta história que compõe o material:

Na Escola

Conforme havia desejado e prometido, D. Alice deu muitas aulas falando das rocinhas de Raul.

Um dia ela perguntou aos allunos:

- Quando forem grandes, que pretendem ser? Pretendem continuar na lavoura, como seus pais, feitos sitiantes ou fazendeiros?

- Pretendemos, sim senhora.

- Pois julgo ser acertada a idéia que teem. Nasceram e cresceram em sítios e fazendas. Acham-se habituados á vida rural. Melhor de que vocês ninguém se tornará perfeito lavrador: próspero, rico e feliz. Aqui, desde meninos, como o Raul faz, e até... por brinquedo já podem

ir treinando para a profissão a seguir. E fiquem certos de que a profissão de lavrador é muito útil, muito nobre, muito vantajosa. E fiquem certos, também, de que a prosperidade e riqueza de nosso povo dependem do trabalho da terra. Por isso, meus meninos, hei de contar-lhes a história do milho, a do arroz, a da batata, a do feijão.....(ANDRADE:1933,105-106).

Note-se que se buscava, por meio da promessa de prosperidade e riqueza, fazer com que as crianças acreditassem que a vida no campo seria harmônica, sem problemas. Procurava-se formar trabalhadores dóceis, produtivos e acomodados. Dentre os materiais analisados pode-se concluir que, considerando algumas diferenças, foram produzidos com a finalidade de domínio, controle sobre a população rural. Traziam conceitos pré-estabelecidos sobre o campo, o homem do campo, a criança do campo mesmo sem considerar as diferenças de costumes, de culturas, de condições de vida.

Provavelmente outros materiais didático-pedagógicos destinados para a educação rural, foram produzidos e utilizados naquele período, porém não se trata aqui de pesquisar a totalidade desses materiais ou esgotar o assunto. Interessa compreender como a representação negativa do campo e do homem do campo interferiu no processo de implantação da educação rural e na elaboração destes materiais.

3.2 MATERIAIS REAIS

Ao procurar registros que indiquem a utilização dos materiais analisados anteriormente nas escolas rurais de Joanópolis, não foi encontrado nenhum indício que aponte para a utilização, ou melhor, para o recebimento deste tipo de material por aquelas escolas. Os registros encontrados nos Livros de Inventário das escolas dos anos de 1920, 1930 e 1940, indicam que os materiais didático-pedagógicos enviados às escolas rurais eram os mesmos utilizados pelas escolas urbanas e, na maioria dos casos, compostos por cartilhas e livros de leituras de temas, autores, séries diversas e ainda, incompatíveis com o número de alunos. É possível pensar que estes materiais eram as “sobras” das escolas urbanas, reforçando a hipótese de que não houve, por parte do poder público, grande interesse pela educação do homem do campo no período em questão.

Para ilustrar esta hipótese podem ser citados alguns exemplos; a “Escola Rural do Sertão dos Pretos”, em 1920, ao ser instalada recebeu os seguintes materiais didático-pedagógicos:

- “Primeiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas” - 10,
- “Segundo Livros de Leituras Moraes e Instructivas” - 8,
- “Terceiro Livro de Leituras Moraes e Instructivas” - 6,
- “Cartilha Infantil” de C. A. Gomes Cardim-10 ,
- Mapas do Estado de São Paulo - 20
- Mapas do Brasil – 20

Como se pode entender o envio desta quantidade e diversidade de materiais para uma escola que contava com 40 alunos matriculados e todos na primeira série, senão do ponto de vista do descaso?

Mas isto não acontecia apenas com os materiais didáticos. Havia incompatibilidades também nos demais materiais como carteiras, cadeiras, lousas, tinteiros, régua, etc. O número era sempre menor ao de alunos da escola.

Os registros de inventário da “Escola Mista do Bairro do Sabiá-Una”, instalada em 1933, demonstram que somente em 5/6/1934 a escola recebeu alguns materiais, como:

| | |
|---|----|
| <i>Quadro negro de 2 ms</i> | 1 |
| <i>Régua de 1 m</i> | 1 |
| <i>Talha</i> | 1 |
| <i>Armário de uma porta</i> | 1 |
| <i>Réguas de 0,30</i> | 10 |
| <i>Cartilha Facil, Claudina de Barros</i> | 15 |
| <i>Leituras Moraes, Arnaldo Barreto</i> | 10 |
| <i>1º Livro João Kophe</i> | 10 |
| <i>Canetas</i> | 10 |
| <i>Caixas de lápis de cor com 6</i> | 5 |
| <i>Caixas d penas imitação Malat</i> | 1 |
| <i>Caixas de giz branco com cores</i> | 3 |
| <i>Escovas pª quadro negro</i> | 2 |
| <i>Lápis de cor</i> | 1 |
| <i>Lápis pª papel</i> | 60 |
| <i>Lata de comprimidos pª tinta preta</i> | 1 |
| <i>Pacote de papel almasso com 50 f.</i> | 1 |
| <i>Pacotes de papel pª calculo</i> | 5 |
| <i>Pacotes de papel pª caligrafia</i> | 3 |
| <i>Pacotes de papel pª desenho</i> | 3 |
| <i>Pacotes de papel pª Linguagem</i> | 4 |

Naquele ano a escola contava com 34 crianças matriculadas na 1ª série e recebeu somente 15 cartilhas para a alfabetização. No final do ano de 1935, houve uma nova remessa de materiais que incluía alguns poucos materiais didáticos: 2 Princípios de Educação Moral e Cívica, 1 Amarelão e Maleita de Belisario Penna, 1 Terceiro Catecismo da Doutrina Cristã e 1 coleção de Sólidos Geométricos. Acompanhando os registros anuais do inventário desta escola, observa-se que, além do número bastante reduzido de material que era enviado, não havia reposição o que levava a uma redução nestas quantidades com o passar dos anos. Observa-se, ainda, o envio de um ou outro material diferente, porém sempre em quantidade pequena e, ainda, alguns materiais já chegavam na escola em más condições de conservação. Pode-se registrar os seguintes recebimentos de livros, nesta escola, até 1940:

- 1937 - “Minhas Historietas” de Orlando M. de Moraes – 5
- 1938 – “Sejamos Bons” - Faria e Souza – 5; “Infância” – Henrique Ricchetti – 4; “O Pequeno Escolar” – M. Moura Santos - 2.
- Nos anos de 1939 e 1940 não houve envio deste tipo de material

Considerando-se que o número de crianças matriculadas nesta escola nestes anos variou entre 30 a 40 alunos, fica claro que estas não foram consideradas. Não foram considerados também os discursos proferidos pelos intelectuais em defesa de uma educação rural adaptada ao campo, nem mesmo aqueles que defendiam a importância de civilizar aquela população por meio de uma bem orientada educação.

Estes casos revelam o descompromisso do poder público, mas também a distância que existia entre as propostas de educação rural que circulavam nos meios educacionais e as práticas assumidas pelos governos e seus representantes. Aparentemente não havia nenhuma preocupação com a educação da criança do campo que fosse além dos discursos de educadores intelectuais que ora denunciavam a carência das escolas, ora denunciavam o desinteresse do camponês pela escola, como se a este coubesse toda a responsabilidade pela situação em que se encontrava.

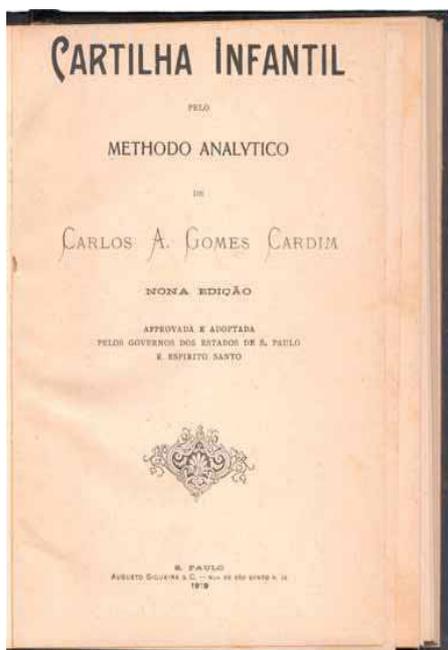


Figura 32 -Cartilha Infantil. C. A. G. Cardim 9ª e. São Paulo: Augusto Siqueira & C., 1919



Figura 33 - Capa do livro: *Sejam os Bons* 9ª e. São Paulo: Editora Record, s/d



Figura 34 -Capa do livro: *O Pequeno Escolar* Série Moura Santos - Terceiro Grau, 1947

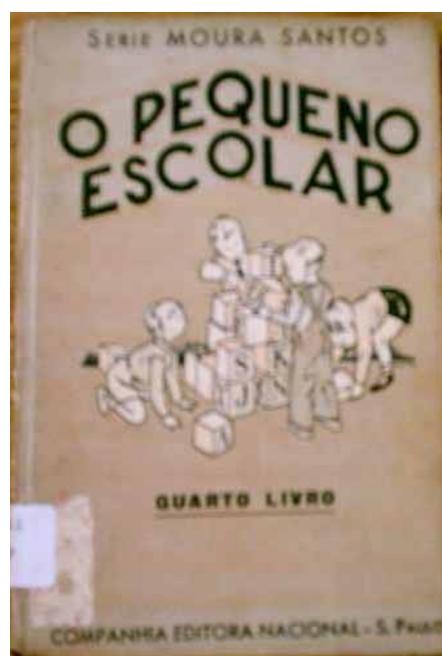


Figura 35 -Capa do livro : *O Pequeno Escolar* Série Moura Santos - Quarto Livro, 1936

Da escola rural tida como “ideal” à escola real que se instalou no período em questão havia uma distância enorme; os documentos das escolas rurais analisados revelam um enorme descompasso entre os discursos proferidos, entre as propostas idealizadas, entre os materiais produzidos e a prática nas escolas rurais, envolvendo a estrutura, o professor, os materiais e por fim a própria função da escola no campo. Entende-se que havia propostas, mas não havia a real intenção da democratização do ensino para aquela população. Neste sentido Marta Maria Chagas de Carvalho faz uma análise bastante interessante sobre *os limites democráticos das propostas educacionais* que foram bandeira dos chamados renovadores na década de 1920. Para esta autora os limites não eram a simples questão da cópia de idéias e modelos estrangeiros, mas sim uma persistência das *relações tradicionais e patrimoniais*:

A proposta da nova escola erigida pelos ‘reformadores’ é parte integrante de um projeto burguês de construção de um tipo específico de sociedade de classes, num determinado momento histórico em que a presença predominante da fábrica, imprime mudanças na divisão social e técnica do trabalho e instaura uma nova racionalidade que acaba por impregnar o conjunto das relações sociais e faz surgir novos interesses e necessidades[...] Portanto, de acordo com seu projeto próprio de ordenação e constituição da sociedade de classes, esse grupo social-pertencente ao setor mais moderno da classe burguesa em conformação – elaborou uma proposta de sistema educacional que expressa uma concepção fortemente antiigualitária, utilizando-se da escola como reforço à discriminação social (CARVALHO, 2003:349-350).

Apoiando-se nesta análise, entende-se que não eram os problemas de falta de verbas, da grande extensão do país e dispersão da população, da inadaptação do professor ou da resistência do camponês a escola – como diziam os “ilustres” representantes da elite letrada – que levavam ao fracasso da escola rural, mas a inviabilidade dos projetos e programas de educação rural que visavam à manutenção do poder e das relações de dependência daquela população – a permanência das relações patrimonialistas –, herança da colonização.

Após a resignificação do conceito de raça, a inclusão do homem pobre livre na vida social, como capaz de participar do novo processo de organização do trabalho ainda apresentava resistências. A democratização da educação, mesmo na forma de instrumento de controle e disciplinarização, podia levar a uma desestruturação das relações sociais. Neste impasse, há a expansão no número de escolas rurais, porém ainda sem uma finalidade clara. Parece que ainda não estava claro para os governantes a importância da educação do homem rural para o país.

Neste contexto, as escolas rurais ficavam relegadas ao segundo plano, não se considerando suas necessidades nem do seu alunado; elas eram instaladas e mantidas com as sobras de mobiliários e materiais das escolas urbanas, não importando a inviabilidade, a incompatibilidade ao número de alunos e a diversidade destes materiais.

Na análise dos livros didáticos que foram enviados e efetivamente utilizados nas escolas rurais objeto deste trabalho, verifica-se que eram materiais escritos e idealizados para uma população urbana, portanto eram totalmente desvinculados do contexto rural.

Confrontando a Cartilha “Na Roça” com a “Cartilha Fácil”⁴⁵ observa-se que o método de ensino utilizado era o analítico, embora na primeira o autor afirmasse se tratar de um processo misto, já no texto de apresentação da “Cartilha Fácil”, que foi escrito pelo assistente técnico da Diretoria Geral de Ensino M. Moura Santos, encontra-se a seguinte descrição: *a ‘Cartilha Fácil’ é realmente uma cartilha que facilita o ensino da leitura, e que torna racional o emprego do chamado método analítico* (1932).

O diferencial essencial é que a Cartilha “Na Roça” procurava aproximar-se do campo selecionando palavras que nomeavam as coisas que compunham aquele espaço, e como já vimos, idealizando-o, já a segunda não tinha esta preocupação, trazia palavras e textos relacionados ao mundo urbano. As ilustrações encenavam a vida urbana: os personagens, as moradias, as condições de vida – água encanada – todas as ilustrações e temas das lições retratavam a vida, os costumes citadinos. Não se trata aqui de analisar a eficácia ou não da utilização destes materiais nas escolas rurais, mas de identificar a ambigüidade, a contrariedade das propostas educacionais que circulavam nos congressos, conferências, nas publicações oficiais e até mesmo nos discursos político, com a prática que revela o descompasso entre o que se pronunciava e o que se aplicava.

⁴⁵ . A partir da 5a. edição, de 1935, a Cartilha Fácil passa a ser publicada pela Companhia Editora Nacional, atingindo nessa editora a tiragem de 332.105 exemplares até sua última edição, a 40a., de 1957 . Consulta em <http://cre.edunet.sp.gov.br> – 05/12/2005.



**Figura 36 - Capa da Cartilha Facil. Claudina de Barros
Coleção Caetano de Campos. São Paulo: Typ. Siqueira, 1932**

Simultaneamente a tantos discurso fervorosos em defesa da importância de se criar uma escola de “natureza rural”, com currículo, material e métodos próprios, o que se tinha na prática, eram escolas com materiais totalmente desvinculados do seu contexto e deficitários, utilizando-se do mesmo currículo e métodos urbanos. Os documentos escolares indicam que este foi o contexto de funcionamento das escolas rurais mesmo nos anos de 1930 e 1940, período apontado por Vanilda Pereira Paiva em “Educação Popular e Educação de Adultos” como de maior interesse por parte do governo pela educação rural:

Embora a causa da educação rural fosse defendida com ardor desde os anos 10 e se mantivesse durante os anos 20 (a ponto da III Conferência Nacional de Educação em 1929 tratar especificamente do assunto), é com a Revolução de 30 que ela ganha impulso definitivo, apoiada pelo governo[...] Quanto aa importância da educação rural para o novo governo não existe qualquer dúvida (PAIVA, 1987: 127).

Outros pesquisadores já citados neste trabalho como Leite (1999), Calazans (1997) também indicam a década de 1930 como sendo a de maior relevância da educação rural. A análise dos documentos escolares, porém, desperta a necessidade de se repensar os primórdios da educação no campo e relativizar esta afirmação.

Voltando à análise dos livros que foram enviados às escolas rurais, encontram-se algumas referências ao mundo rural e seus habitantes, como é o caso da lição “Os homens do campo” do livro didático “Sejamos Bons!” do autor Julio de Faria e Souza:

1-Os homens do campo são os lavradores, os criadores e todo os modestos, mas valiosos trabalhadores da terra.

2-O lavrador ou agricultor cultiva a terra. Planta e colhe: feijão, o arroz, a batata, a cana de açúcar, o milho, as frutas, o café, o algodão e tantos outros produtos.

3-O criador trata da criação do gado. Cria bois, cavalos, burros, carneiros, cabras. Além dos animais destinados aos serviços de transporte, ele fornece indiretamente, ao povo, a carne, o leite, a manteiga, a banha, o couro, a lã.

4-Tanto os lavradores como os criadores, bem assim todos os que os auxiliam no rude trabalho do campo são os que mais fazem em proveito da grandeza da terra em que vivem.

5-São eles, como se vê, bons e valorosos servidores do Brasil (s/d: 57-58).

Esta era uma lição que foi idealizada para as crianças da cidade, que não conheciam o mundo rural, portanto procurava ensinar, de forma simples e idealizada quem eram os habitantes do campo. O texto não faz nenhuma referência à vida ou aos costumes do camponês revelando uma construção do homem do campo como um trabalhador a serviço da nação.

Este livro, conforme consta na sua apresentação, era um complemento da Cartilha Intuitiva e todas as suas lições traziam mensagens de moral e civismo, o que pode ser notado no próprio nome do material. O amor à escola é grandemente contemplado nos temas do livro.

Outra lição que traz uma referência ao camponês, faz parte do 3º livro que compõe a Série de Olavo Bilac - “Infância”. Trata-se de um poema de autoria de Geraldo Mendes, na qual o autor se refere ao homem do campo utilizando-se da denominação que se cristalizou como representativa desta população “O Jeca”:

*Sai cedo a pé. O lenço no pescoço.
Mede a altura do sol. Depois, jovial,*

*O Jeca acende seu cigarro grosso,
 E vai fazer a compra no arraial.
 Sai andando depressa, em alvoroço,
 E volta sempre à hora habitual;
 Chega em casa com tempo para o almoço,
 E ainda tira a tarefa no arrozal.
 No seu reduto passa o ano inteiro..
 Tem galinhas ciscando no terreiro.
 E um ranchinho coberto de sapé...
 Daquele sítio que ele tira o ganho:
 Ali o Jeca espalha o seu rebanho,
 E planta um punhadinho de café...
 (Geraldo Mendes, s/d)*

O poema procura retratar de forma bucólica a vida do homem do campo, observe-se que parece uma vida tranqüila, sem conflitos. Procura transmitir um cotidiano simples, onde o “Jeca” vive e trabalha para a sua sobrevivência. A diferença entre a descrição deste homem do campo para o descrito como lavrador ou criador é evidente. O lavrador ou criador é aquele homem que trabalha para o bem da nação, já o “Jeca” planta um punhadinho de café, arroz e cria umas galinhas no terreiro. Embora neste tipo de referência, não houvesse a intenção clara de denegrir a figura do homem do campo, a representação negativa permanece no imaginário social.

O nacionalismo, o civismo e a moral eram os principais temas abordados em todos os materiais citados neste trabalho, o que fazia parte do contexto de conformação da identidade nacional como já foi visto anteriormente. A necessidade de se garantir, por meio da educação, a formação de um espírito nacional e cívico não estava voltada somente às populações rurais, mas também a toda a população urbana, principalmente a população pobre que vivia nas cidades. Portanto a idealização de um povo trabalhador, de uma nação forte e civilizada fazia parte também dos materiais produzidos para a educação urbana.

Outro tema freqüente nestes materiais era a questão da saúde, da higiene e das boas maneiras o que também fazia parte do contexto de legitimação dos médicos sanitaristas e das campanhas higienistas que estiveram fortemente presentes naquele período.

É interessante observar a utilização do livro “Leituras Moraes” de Arnaldo Oliveira Barreto nas escolas rurais. Este material - que é uma obra do final do século XIX – possui características que indicam que foi produzido para a educação das elites. As ilustrações retratam uma vida de riqueza e ostentação, as crianças são retratadas sempre brincando, alegres e bem arrumadas, é o retrato de uma vida urbana de costumes urbanos. As ilustrações de pobreza sempre estão

relacionadas à preguiça e a vadiagem. As lições valorizam como virtudes: a bondade, a obediência, a paciência, o asseio, o trabalho, a generosidade.

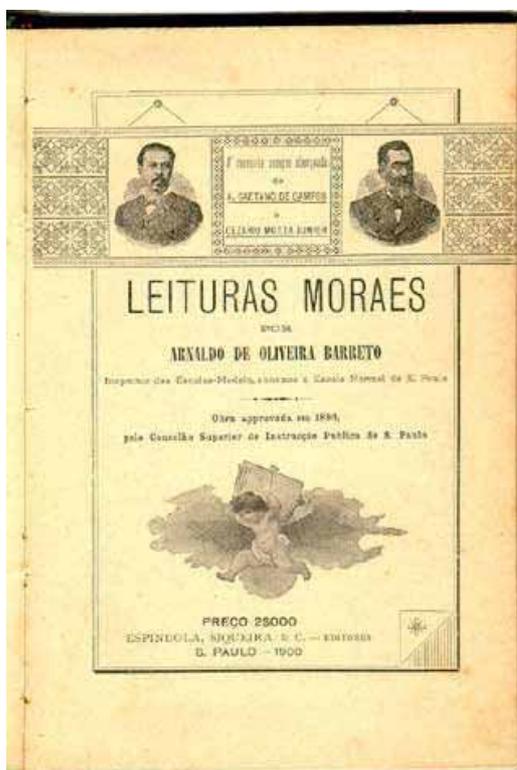


Figura 37 - Livro: *Leituras Moraes*- 19ª e. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1924.

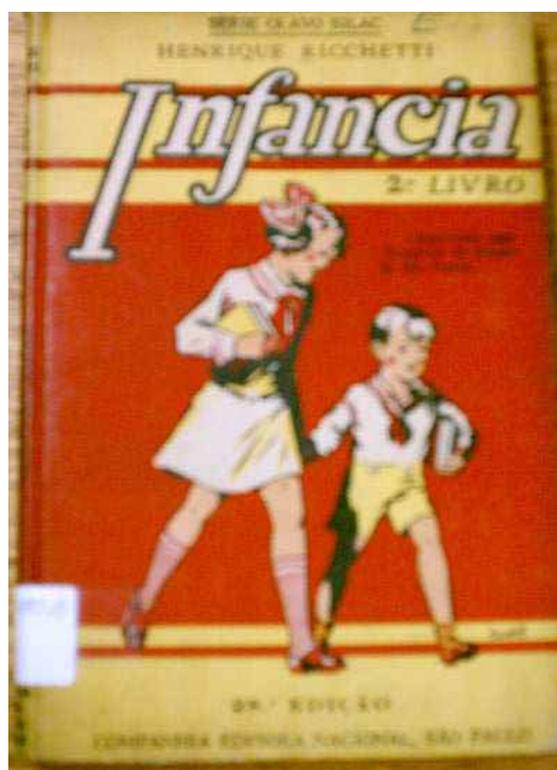


Figura 38 - Capa do 2º Livro: *Infância* Série Olavo Bilac, 28ª e.,1937

Outro fato que chama a atenção é que a maioria destes materiais fazia parte de coleções, séries que eram compostos por cartilha, primeiro livro e mais um livro para cada série do ensino elementar. As escolas rurais não receberam nenhuma coleção completa de um autor, sempre recebiam temas de autores diversos, com métodos diferentes e, portanto não era possível nem mesmo estabelecer um mesmo método de ensino.

É comum encontrar em alguns destes materiais e também naqueles de produção específica para a população rural, observações quanto a sua aprovação pelo órgão responsável pela instrução pública do período, como é o caso dos materiais, “Leituras Moraes” de autoria de Arnaldo de Oliveira Barreto: *Obra aprovada em 1896 pelo Conselho Superior de Instrução Publica de São Paulo*, da “Cartilha Facil” e do Livro “Infância” que trazem a seguinte anotação: *Obra aprovada pela Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo*. Estas observações

indicam que o poder público tinha consciência da importância do material didático como um dos principais instrumentos, utilizados pela escola, para difusão de princípios que a elite letrada elegiam como primordiais, para o controle e disciplinarização do povo.

Portanto, conclui-se que a educação do camponês, no período em questão - 1920-1940 – foi descontínua e descontextualizada. A educação rural não cumpriu nem a finalidade que os seus defensores estabeleceram – fixar o homem no campo - nem pode ser considerada verdadeiramente relevante para a melhoria de vida do camponês, uma vez que o desconsiderou como sujeito. Pode-se dizer que o que ocorreu foi a expansão de “salas de ensino” mal estruturadas, carentes de materiais tanto físicos como didáticos, que o poder público estabelecia como escolas rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Cantá coieno as coieta
Ou qui nem bigorna no maio
Qui canto bão de iscutá
É o som na minhã di trabaio*

*Cantá cumu quem dinuncia
A pió injustiça da vida:
A fomi i as panelas vazia
Nus lá qui num tem mais cumida*

*Cantá nossa vida i a roça
Nas quar germina as semente,
As qui dão fruto na terra
I as qui dão fruto na gente”*

(Gildes Bezerra, Cantá)

Encerrada a análise dos materiais didático-pedagógicos e dos textos presentes nas Revistas de Educação e Anuários de Ensino que refletem a intenção da elite letrada daquele período, dos documentos escolares que supostamente registram as práticas nas escolas rurais, bem como a reflexão quanto às representações sociais do homem do campo, considera-se possível, enfim, propor algumas considerações sobre as propostas de educação rural dos anos de 1920 a 1940.

Num processo de comparação entre as fontes observa-se, no primeiro e segundo capítulos, que as representações negativas do camponês e do campo embasaram as propostas de educação daquele período. A escola passou, através dos materiais utilizados e mesmo dos idealizados para aquela população, a reforçar estas representações. No primeiro capítulo, a análise das fontes literárias, iconográficas e musicais permitiu perceber as contradições e ambigüidades entre o ideal de homem brasileiro e as imagens do mesmo. Já no segundo capítulo, ficou clara a desconexão entre os discursos dos profissionais da educação e o poder público e, ainda pior, a incoerência entre o discurso e a prática dos próprios educadores. E por fim, no terceiro capítulo foi possível perceber a inadequação dos materiais, das condições físicas e humanas às propostas educacionais que circulavam no país, podendo-se afirmar que a educação rural não logrou atingir os objetivos tão amplamente difundidos pelos seus adeptos e defensores; não conseguiu fixar o homem ao campo e conter a migração para os grandes centros. A exemplo disto, pode-se verificar o caso do município de Joanópolis, que chegou a contar com 12 escolas rurais na década de 1940 e atualmente possui somente 4, a sua população que era a maioria rural, hoje está mais centrada na área urbana.

Certamente, a falha não foi na formação de uma “consciência rural” o que provavelmente já fazia parte do homem do campo. Mas a representação negativa que permeou as propostas de educação rural, a ausência de uma proposta verdadeiramente voltada para a melhoria das condições de vida do homem do campo, o descrédito e a visão estereotipada dos camponeses por parte dos educadores e detentores do poder público podem ter contribuído para a desventura de suas propostas e práticas.

Considera-se possível afirmar que, diferente do que alardeavam a elite letrada daquele período, o que ocorreu nos anos de 1920-1940 não foi uma expansão – uma “democratização” - da escola e da educação no campo, mas um processo de difusão de “salas de ensino”, que de escola só tinham o nome e que reforçavam a exclusão do camponês reproduzindo as desigualdades sociais.

É possível, ainda, numa perspectiva mais contemporânea, tecer algumas considerações sobre as políticas escolares mais atuais. Existe hoje, um discurso político sobre a inclusão para as minorias, sejam estas minorias definidas por um problema físico, por um problema mental ou pela exclusão social. Este discurso está presente também no campo educacional, tratando-se da inclusão social na escola. Este trabalho ajudou a perceber que as questões relativas à inclusão escolar não podem ficar restritas ao debate pedagógico, ou seja, discutir política de inclusão de alunos significa discutir política social; a escola não poderá ser inclusiva se não forem adotadas, no país, políticas públicas inclusivas. Não é possível para a escola incluir as minorias se a política não for de fato uma política implantada em busca da justiça social, em busca de uma sociedade mais igualitária, mais justa, onde as pessoas tenham os mesmos direitos de acesso a saúde, a educação. É impossível pensar a inclusão somente em termos escolares.

O trabalho mostrou que esta exclusão do homem do campo antes de ser uma consequência perversa ou impensada, uma simples consequência de uma situação de exploração, ela faz parte do processo de exploração. A exclusão não é somente consequência de uma perversidade do mundo do trabalho, mas ela legitima esta perversidade. Portanto, a exclusão escolar não é a consequência de um processo de exploração social, mas ela participa deste processo. E, pode-se , concluir que as propostas de inclusão escolar, na maioria das vezes, acabam mais por excluir do que incluir.

Outra questão que o trabalho suscita à reflexão é a da diversidade. Os adeptos à escola rural aclamavam a necessidade uma escola adaptada à vida rural, apoiando-se na importância do respeito à diversidade, alicerçadas nesta questão temos, ainda hoje, propostas de educação que defendem a importância de uma escola adequada aos índios, uma escola adequada ao homem do campo, etc. É importante pensar se este discurso que super valoriza a diversidade, não escamoteia o problema central, que é o da desigualdade social. A pesquisa possibilitou também pensar os limites destas políticas que se auto vangloriam e se colocam como portadoras do respeito à diversidade cultural. Trazendo propostas de adequação ou adaptação dos métodos e conteúdos da escola à sua clientela, sem se preocupar em entender o seu modo de vida , os seus costumes, ao contrário de se valorizar a diversidade pode-se estar fortalecendo ainda mais as desigualdades.

Talvez, no fundo estas políticas procurem dar um aspecto mais humanitário, mais ligado à cidadania a uma coisa ruim que é a questão da desigualdade social e, que a epígrafe destas considerações bem retrata.

No processo de pesquisa outros caminhos possíveis foram vislumbrados, como o de percorrer a indústria fonográfica nos anos de 1940 e 1950 de temática rural, ou ainda, trabalhar com os filmes de Mazzaropi, que foi um personagem, bastante conhecido e representou de forma humorística e caricatural o homem do campo brasileiro, mas isto levaria a expandir muito o recorte temporal proposto para este trabalho e de alguma forma poderia levar a um distanciamento do campo específico da educação e da escola rural que desde o início foi o campo central de interesse. Portanto, no percurso da pesquisa a necessidade de fazer escolhas estas outras possibilidades tiveram que ser descartadas podendo ainda ser um interessante campo para se expandir esta pesquisa.

FONTES

ANUÁRIOS de Ensino dos anos de 1920 a 1926. Publicação Organizada pela Directoria Geral de Instrução Pública, com autorização do Governo do Estado. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Consultado na Biblioteca “Sud Menucci” do Centro do Professorado Paulista.

ASSIS, Benedicto de. “O Ensino Rural” (como inicia-lo nas escolas normais). *Revista de Educação*. Órgão do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, V.I, março, 1933, p.117-127.

MENUCCI, Sud. *Rodapés*. São Paulo: Editora Piratininca, s/d.

AMARAL, Aracy. A luz de Almeida Júnior. In: AMARAL, Aracy e LOURENÇO Maria Cecília França. *José Ferraz de Almeida Júnior 1850/1899*. São Paulo: PINACOTECA, Projeto Safra Cultural, 2000.

ANDRADE, Thales de. *Saudade*. 42ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949. Consultado no Centro de Referência em Educação Mario Covas – CRE, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

BARRETO, Arnaldo de Oliveira. *Leituras Moraes*. 19ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1924.

BARROS, Claudina. *Cartilha Facil*. Coleção “Caetano de Campos”. São Paulo: Typografia Siqueira, 1932.

CAVALHEIRO, Edgard. *Fagundes Varela – Poesias*. São Paulo: Livraria Martins Editora: 1955.

COTTI, Lahyr de Castro. A Orientação Agrícola no Ensino Primário. *Revista Educação*. Órgão da Directoria do Ensino de São Paulo. Volume VII, abril-maio, 1932. São Paulo: Typografia Siqueira.

CRUZ, Noemia Saraiva de Matos. Clubes Agrícolas Escolares. *Revista de Educação* – Orgam da Directoria do Ensino. Vol. IX, março-1935. São Paulo: Typographia Garraux.

DEL PICCHIA, Menotti. *Juca Mulato*. São Paulo: Circulo do Livro S.A., 1976.

FLEURY, Renato Sêneca. *Cartilha na Roça*. 47ª edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1944.

LELLO UNIVERSAL em 4 volumes. *Novo Dicionário Luso-brasileiro*. Organizado e publicado pela Livraria Lello, sob a direção de João Grave e Coelho Netto, s/d, volume primeiro, p.419 e 442, volume quarto, p. 1053.

LOBATO, Monteiro. *Mr. Slang e o Brasil e Problema Vital*. Obras Completas de Monteiro Lobato. São Paulo: Brasiliense Ltda, 1957. (1ª série, vol. 8)

_____. *A Barca de Gleyre*. Série Obras Completas de Monteiro Lobato. São Paulo: Brasiliense Ltda, 1948. (1º e 2º Tomo, 2ª edição, vol. 11 e 12).

_____. *Urupês*. 37ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Idéias de Géca Tatu*. São Paulo: Revista do Brasil, 1919.

_____. *Zé Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Vitória, 1947.

_____. *Jeca Tatuzinho*. São Paulo: Proprietária Cia. Gráfico-Editora, 1924. Consultado no Centro de Referência em Educação Mario Covas – CRE da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

_____. *Emília no País da Gramática e Aritmética da Emília*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1952. (Obras Completas de Monteiro Lobato).

MENDES, Manuel. *O Premio da Creação*. Livro de Leitura. São Paulo: Imprensa Methodista: 1927.

MENNUCCI, Sud. *A Guerra à Zona Rural*. *Revista de Educação* – Órgão do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Tipografia Garraux, 1933. (Vol.II, junho).

PEDREIRA, Anna Silveira. Clubes Agrícolas Escolares. *Revista de Educação*. Órgão da Directoria do Ensino, São Paulo: Tipografia Garraux, 1934, p.95-98. (v. VII, dez.)

OLIVEIRA, Antonio J. de. O Problema da Escola Rural. *Revista Educação*. Órgão da Directoria do Ensino, São Paulo: Tipografia Garraux, 1939, p. 208-211 (Vol. XXIII a XXVI, marco-junho).

PINACOTECA do Estado de São Paulo. Apresentação Fábio Magalhães; texto Aracy Amaral. Rio de Janeiro: Funarte, 1982.

PIRES, Cornélio. *Conversas ao pé do fogo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1987.

_____. *Patacoadas: Anecdotas-Simplicidades e Astúcias de Caipiras*. , 2ª ed. Livraria Francisco Alves-Editora, 1927.

_____. *Só rindo - Anecdotas e Pilherias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, S. A, 1934.

RICARDO, Cassiano. *Martim Cererê*. São Paulo: Edição Saraiva, 1962.

RICHETTI, Henrique. Infância. Série Olavo Bilac. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. (2º Livro).

SANTOS, Máximo de Moura. *O Pequeno Escolar*. 116ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

_____. *O Pequeno Escolar*. Série Moura Santos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. (Série Moura Santos. Quarto Livro).

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundação de Estudos Agrários Luiz de Queiroz. *Escolarização no meio rural: condições sócio-econômicas e pedagógicas para o seu desenvolvimento*. MOLINA, Maria Ignez Guerra (coord.). São Paulo, 1983.

SOLAR: *Grande Dicionário Enciclopédico Ilustrado*. Direção Editorial: Candido Alberto Ferreira da Ponte. Cograe-Consórcio Gráfico Editorial, 1943. Vol. 2.

SOUZA, Julio de Faria e. *Sejamos Bons!* Primeiro Livro. 9ª ed. São Paulo: Livraria Editora Record, s/d.

TOCHTROP, L.; NAST, W. *Meu Livro de Contas*. 1º Volume, 9ª edição. Rio Grande do Sul: Casa Editora Rotermund & Co, 1953.

VARELA, Fagundes. *Poemas/Fagundes Varela, 1841-1875*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VIDA NA ROÇA, *Cartilha*. Série Thales de Andrade. Primeiro Livro de Leitura, 2ª ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1933. Consultado no Centro de Referência em Educação Mario Covas – CRE da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira – Introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958 (Obras Completas, vol XIII, tomo terceiro).

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, 1993, p.24-39 (vol.6, nº11).

BORDIEU, P. A economia das trocas lingüísticas. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os caipiras de São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a Educação do Estado no Meio Rural* (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

CANDIDO, Antonio. *Os Parceiros do Rio Bonito – Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1982, 6ª edição.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Uma opinião sobre as representações sociais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p.9-29.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; HANSEN, João Adolfo. Modelos Culturais e Representação: uma leitura de Roger Chartier. In: *Revista Varia História*, Belo Horizonte, nº 16, Set/96, p. 7-24.

_____. A escola e a República. In: *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003. (Estudos CDAPH, Série Historiografia).

_____. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/Bragança Paulista, SP: USF?IFAN, 1997, p.269-287.

CASTORIADES, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Trad. REYNAULD, Guy. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (orgs.). *A História Contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990.

_____. O mundo como representação. São Paulo, *Revista Estudos Avançados*, 1991, nº11(5), p. 173-191.

CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *Uma Visão Histórico-Sociológica da Educação da População Rural em São Paulo*. Centro de Estudos Rurais e Urbanos. São Paulo, 1981 (nº15, 1ª série, ag.).

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens Livres na Ordem Escravocrata*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1974.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES, Ângela Castro. O Estado Novo e os Intelectuais da Educação Brasileira. In FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

HALL, Michael. *Trabalhadores Imigrantes. Revista Trabalhadores*. São Paulo: Fundo de Assistência à Cultura, 1989.

HARRIS, Terry G. *Ecos Distantes - Primórdios e Evolução Histórica de Joanópolis*. São Paulo: Edicon, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarquede. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEITE, Sergio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

MAGALHÃES, Maria das Graças Sândi. *A Infância nos Almanques de Farmácia – 1920 a 1940*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2005.

MENDONÇA, Sonia Regina. *O Ruralismo Brasileiro*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. *A Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934)*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. *Movimentos Rurais nos Oitocentos: Uma História em Re(construção)*. Disponível em: http://www.historia.uff.br/artigos/motta_movimentos.pdf. Acesso: jul. 2005.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NUNES, Clarice. (Des) Encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.371-398.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARK, Margareth Brandini . *História e Leitura de Almanques no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras Editora ; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. *Leituras de almanaque: O Cordãozinho e o Jeca*. Disponível em <http://unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>. Acesso em 26/10/05.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A Higienização dos Costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo(1918-1925)*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

_____. *Pedagogia da Boa Higiene: uma leitura do discurso médico-pedagógico nos anos 20. Educação on-line*. Incluído no site em 16/02/2002. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/pedagogia_da_boa_higiene.asp. Acesso: ag. 2005.

_____. Prescrevendo regras de bem viver: Cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos CEDES*. Campinas, SP: Cedes, nov.2000, p. 53-73 (vol.20, nº52).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SALIBA, Elias Thomé. *Raízes do Riso: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SALVADORI, M. A. B. Leituras e Medições do Corpo: A seleção de alunos nas escolas ferroviárias. In: *15º Congresso de Leitura do Brasil - Pensem nas crianças mudas telepáticas*. Associação de Leitura do Brasil - Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas: ALB/FE/UNICAMP, 2005 (no prelo).

SANTOS, Ricardo. Lobato, os Jecas e a questão racial no pensamento social brasileiro. *Revista de Ciência Política*. Maio-2003 (nº 7). Disponível em http://www.achegas.net/numero/sete/ricardo_santos.htm. Acesso: jun.2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21 ed., São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SOUZA, Claudia Moraes de. Discursos Intolerantes: O Lugar da Política na Educação Rural e a Representação do Camponês Analfabeto. *Histórica*, SP, Arquivo Histórico do Estado de São Paulo, nº 3. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br>. Acesso: jul.2005.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VAINFAS, Ronaldo (org.) *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.) *500 Anos de Educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.497-517.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas tentativas*. Trad. Paulo Roberto Kramer; Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WHITAKER, Dulce; ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. Escola Pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação. In: ANTUNIASSI, M.H.R. (org.). *Educação e multiculturalismo: favelados e meninos de rua*. Campinas-SP, 1994, p.9-42.

ENDEREÇOS CONSULTADOS NA INTERNET

CASA RUI BARBOSA. Disponível em <http://www.casaruibarbosa.gov.br>.

ITAU CULTURAL. Disponível em <http://www.itaucultural.org.br>.

REVISTA DE CIÊNCIA POLÍTICA. Disponível em <http://www.achegas.net>.

REVISTA HISTÓRICA. Disponível em <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br>.

EDUCAÇÃO ON LINE. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>.

HISTÓRIA. Disponível em <http://www.historia.uff.br>.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MARIO COVAS. Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br