

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

LUIZ BEZERRA NETO

**AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO
RURAL NO BRASIL**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Autor: Luiz Bezerra Neto

Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

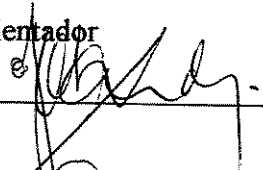
Área de Concentração: História, Filosofia e Educação

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida
por Luiz Bezerra Neto e aprovada pela comissão julgadora.

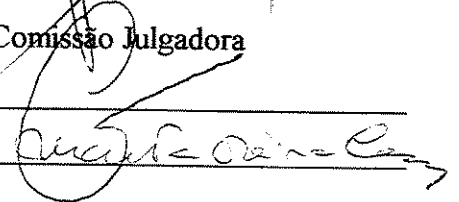
Data: 29/05/2003

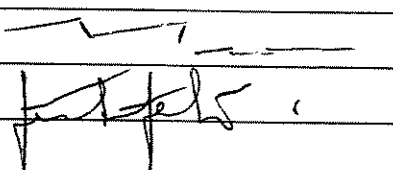
Assinaturas:

Orientador



Comissão Julgadora





CAMPINAS, MAIO DE 2003.

200327895

UNIDADE	30
Nº CHAMADA	UNICAMP 8469a
V	EX
TOMBO BCI	55326
PROC.	16-124103
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	27/08/03
Nº CPD	

CM00188035-5

BIB ID 297144

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Bezerra Neto, Luiz.
B469a Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil / Luiz Bezerra Neto. --
Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : José Claudinei Lombardi.
Tese (doutorado) -- Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Ruralismo pedagógico. 2. Educação rural. 3. Escolas normais rurais.
4. Trabalhadores rurais. I. Lombardi, José Claudinei. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-079-BFE

Dedico, com amor, a meus pais,
irmãos e irmãs, à Cristina, minha
companheira de todas as horas e a
meus filhos: Henrique, Paulo, Maiara
e Tainara.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sem sombra de dúvida, uma das tarefas mais ingratas do acadêmico, quer pelas circunstâncias em que este está vivendo, normalmente de grande angústia por concluir a tese, quer pelo significado que este ato traz em si, por ser um momento em que devemos lembrar de todos que de alguma forma estiveram presentes na caminhada. Nesta hora, via de regra, pessoas que muito contribuíram para o desenvolvimento do trabalho acabam por ficarem esquecidas, por isso, devo me referir àqueles que tiveram um convívio mais próximo, sem contudo deixar de reconhecer a importância dos que, mesmo à distância e que embora não tendo seus nomes aqui citados, tiveram para a consecução desta tese. Nesse sentido, devo iniciar agradecendo:

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, mais que orientador, um grande amigo que muito colaborou com suas discussões, para dar o rumo que tomou esse trabalho. Para tanto, devo ressaltar que desde a elaboração do projeto de pesquisa, suas sugestões foram importantíssimas;

Às Professoras Dras. Gilberta Januzzi e Maria Elizabete S. P. Xavier, pelas sugestões apontadas no exame de qualificação; e aos demais integrantes da banca de defesa: Prof. Dr. José Luis Sanfelice, Prof^a Dr^a Marta Vieira da Cruz, Prof^a Dr^a Maria de Fátima Félix Rosar e Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena;

Aos professores com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender, tanto na Unicamp, quanto no ISCA-Faculdades e na rede pública estadual;

Aos Colegas do HISTEDBR e da APEOESP, pelas contribuições prestadas ao longo dessa empreitada;

Aos amigos com quem mais de perto convivi, agradeço de modo especial a Anselmo e Lilian, Maria Isabel, Belzinha, Azilde, Tatiana e Mara Regina, por ter desfrutado dessas amizades;

À Graziela, grande amiga, com quem sempre pude contar, nas horas difíceis em que não conseguia mais dar conta de prosseguir sozinho, no meu Português;

Aos professores Drs Luís Aguilar e Bryan que me proporcionaram a oportunidade de integrar a equipe de pesquisadores do LAPLANE, contribuindo muito com a experiência de pesquisador;

Ao Prof. Dr. Sérgio Goldemberg que sempre deu força para que concluísse esse trabalho de pesquisa;

À Nadir, Gislene, Wanda, Ana, Rita, Gildenir e Rose, em nome dos quais agradeço a todos os funcionários da FE/UNICAMP;

Por fim, agradecer a todos os meus familiares que sempre procuraram estimular este trabalho de pesquisa.

RESUMO

A presente tese procura discutir as permanências e rupturas das propostas de educação rural no Brasil. Desde a tentativa de fixação do homem no campo, através da implantação das escolas normais rurais, até o desenvolvimento desta ideologia pelo MST. Através dessas experiências, visava-se à acomodação do trabalhador do campo no seu meio.

Procura-se demonstrar que, apesar da distância no tempo, visto que as propostas ruralistas remontam à década de 1920, o MST faz, ainda hoje, a apologia da mesma estratégia: buscar a “sedentarização” do trabalhador rural num ambiente adequado aos que nascem no campo e dele vive.

Evidencia-se, no entanto, que as condições objetivas de fixação do trabalhador rural no campo dependem de medidas econômicas que favoreçam a sua permanência na roça e não por meio de educação. São as condições reais de sobrevivência, ligadas à maneira como os trabalhadores se organizam, para produzirem sua existência, que determinam suas formas de vida.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss the permanences and ruptures of the rural education proposals in Brazil. It comprises the attempts to settle the workers in the land by the ruralist movement in the 1920's up to the development of this ideology by the MST (Movement of Landless Workers).

We attempt to demonstrate that despite the time passed between these two experiences – as long as the ruralist proposals of implementing rural teacher education schools lies back to the 1920's – the MST still supports the same strategy of settling the rural worker in an environment considered proper to those who were born and have always lived in the country.

We point out that the objective conditions to maintain the rural workers in the country are linked much more to economical measures than to educational ones, as long as the real conditions of subsistence, associated to the way workers organize themselves to produce their existences, is the factor that determines their way of living.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	ix
SUMÁRIO	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: O ruralismo pedagógico e a exacerbação do nacionalismo	11
1.1 O ruralismo pedagógico e a fixação do homem no campo	11
1.2 O ruralismo pedagógico e a defesa do nacionalismo	18
1.3 Carneiro Leão e o ruralismo pedagógico no exterior	35
1.4 Fixação do professor e do aluno no campo	43
CAPÍTULO II: As reformas educacionais frente às permanências e rupturas do ruralismo pedagógico	55
2.1 Educação nas primeiras décadas do período Republicano	55
2.2 O ruralismo pedagógico e as reformas educacionais	74
2.3 A escola do homem do meio rural	92
2.4 Educação rural e urbana: a dicotomia do processo	111
2.5 A democratização do saber escolar	137
CAPÍTULO III: O MST frente às propostas do ruralismo pedagógico	143

3.1 Relação entre a educação ruralista e o Movimento Sem-Terra	143
3.2 As relações entre reforma agrária e educação a partir do MST e dos ruralistas.....	158
3.3 As escolas rurais e a luta por um saber específico	172
3.4 Implantação e desenvolvimento das escolas normais e normais rurais	181
3.5 A importância do ensino técnico para o homem do campo.....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	213

INTRODUÇÃO

A problemática da educação no Brasil tem sido amplamente discutida nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito às técnicas, conteúdos, formas de avaliação e utilidade daquilo que é veiculado e ensinado nas escolas. A educação do trabalhador rural tem feito parte dessa discussão. No entanto o projeto educativo dos trabalhadores rurais, que lutam pela terra e por melhores condições de vida e de trabalho, nas mais diversas regiões do país, ainda exige uma reflexão mais aprofundada, principalmente na busca da compreensão das origens das propostas pedagógicas elaboradas e praticadas para e junto ao homem que, habitando no campo, dele retira seus meios de sobrevivência.

Essa discussão se torna ainda mais importante à medida em que o principal movimento de luta e organização dos trabalhadores rurais, do final do século XX e início do século XXI, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, MST, tem defendido a construção de um novo paradigma social, através do binômio reforma agrária/educação. Essa mudança é compreendida por eles, como condição *sine qua non*, para o desenvolvimento da nação e, ao mesmo tempo, como a possibilidade de diminuição da exploração sobre os trabalhadores, através de uma pedagogia que vise à fixação do homem no campo.

A defesa de um projeto ruralista no Brasil não é nova, insere-se na intensa produção de textos e debates elaborados, sobretudo, a partir da primeira metade do século passado. Desde então se discute sobre a necessidade da fixação do homem no campo, tendo como parâmetro um determinado pressuposto pedagógico. Essa proposta pedagógica, por meio da qual se pretendia radicar o trabalhador rural no campo, tornou-se recorrente no MST, daí a necessidade de se estudar as propostas de mudanças e permanências que

ocorreram nesse processo. Essas discussões se tornaram possíveis no interior de uma determinada concepção de construção da nação.

A relação existente entre o projeto educativo proposto pelos ruralistas da primeira metade do século XX e o defendido pelo MST, a partir do final do mesmo século, ainda não foi devidamente analisada, criando uma lacuna na historiografia da educação brasileira. Tal carência é a principal justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa. A constatação da existência desse vácuo pode ser verificada, quando procuramos fazer uma revisão bibliográfica, para se avaliar o estado da arte, quer na educação rural de modo geral, quer nas pesquisas sobre a educação dos trabalhadores rurais sem terra, em particular.

Sobre a educação rural em seu conjunto, há ampla bibliografia: seja tratando da importância do currículo, da adequação do ano letivo à época de plantio e colheita, em contraposição ao ano civil adotado pelo Estado; seja a respeito das experiências localizadas de alfabetização e até mesmo das formas de compreensão de mundo, do trabalhador rural, com suas ideologias, crendices e dificuldades de se manterem na roça. Sobre as formas de conhecimento e educação do MST, no entanto, há poucos estudos. Geralmente tratam de alguns assentamentos, enfatizando a importância do grupo enquanto fonte de resistência aos mecanismos de poder impostos por segmentos da burguesia agrária local ou como fonte de distribuição de poder. Há ainda outras pesquisas que tratam do problema da dominação e da questão de gênero e do trabalho cooperativo no MST, bem como sua mística e suas cantigas, mas nenhum que procure buscar as origens do pensamento ruralista. Foi a inexistência de pesquisas sobre o ruralismo pedagógico que levou à realização deste trabalho.

Sobre a educação do trabalhador rural sem-terra e especificamente sobre o MST, temos os trabalhos de Roseli Caldart, que discutem o Movimento numa perspectiva culturalista, principalmente a partir do texto produzido em sua tese de doutorado, bem como as propostas de educação do MST. Bernardo Mançano Fernandes pensa o Movimento em sua extensão territorial, discutindo, o processo de ocupação da terra pelo MST. Vários outros pesquisadores, como Denise Mesquita de Melo, Maria Antônia de Souza, dentre outros, discutem a organização dos trabalhadores a partir dos aspectos psicológicos e de suas lutas emancipatórias enquanto minorias sociais.

Sobre os princípios educativos dos trabalhadores rurais sem-terra, discutindo a formação da escola e seus modelos de ensino, temos apenas a minha dissertação de mestrado e que teve por objetivo discutir as práticas formativas e educativas no interior do MST, desde a sua luta pelo fim do analfabetismo, suas concepções de educação, até a formação das escolas do MST¹.

Considerando as condições objetivas de cada período, o presente trabalho tem por objetivo discutir e analisar as propostas elaboradas e desenvolvidas no interior do movimento do “ruralismo pedagógico”, apontando suas reminiscências no discurso dos atuais movimentos, mormente o MST. Essas propostas partem do princípio de que uma pedagogia eficiente para o homem do campo poderia contribuir para a sua fixação no meio rural, sem contudo levar em conta que o que realmente poderá prender o homem à terra são as condições econômicas e as políticas implementadas para o setor e não a pedagogia.

Neste trabalho, procura-se demonstrar ainda que não é a pedagogia implantada no campo a responsável pelo êxodo no setor, pois não cabe a esta a incumbência de fixar o homem nesse ou naquele meio. Se as condições econômicas não forem favoráveis à manutenção dos trabalhadores rurais na roça, não há pedagogia que garanta sua permanência na área. Por ser a economia que determina, em última instância, as formas de organização de um povo, somente ela, mediada pela política, poderia fazer com que o trabalhador rural passasse a ter acesso à terra, aos equipamentos agrícolas e às condições de sobrevivência favoráveis que pudessem mantê-lo em sua atividade agrícola.

Durante a pesquisa realizada para a obtenção do título de mestre em Filosofia e História da Educação, que resultou no texto: **Sem-terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas do MST**, procurou-se compreender e discutir as práticas educativas que ocorriam no interior do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra. Através dessa pesquisa, foi possível, perceber que havia uma profunda ligação entre aquilo que o MST reivindicava como sendo uma das necessidades dos trabalhadores rurais em termos de educação, com as propostas elaboradas por pensadores como Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, dentre outros. Esses, durante a primeira metade do século

¹ Parte da dissertação encontra-se publicada no livro: *Sem Terra aprende e ensina*, publicado pela Editora autores associados, na coleção Polêmicas do nosso tempo.

passado, propuseram a criação de uma pedagogia específica para o homem do meio rural, que os levasse à fixação no campo. Esse movimento ficou amplamente conhecido como “ruralismo pedagógico”.

Partindo do princípio de que a História se desenvolve a partir de um movimento de rupturas e continuidades, é possível afirmar que muitas daquelas propostas de educação elaboradas e, de certa forma, implementadas pelos educadores ruralistas, se fazem presentes ainda hoje, principalmente no interior do MST que, ao propor uma nova forma de educar a fração da classe trabalhadora que habita no campo, com conteúdos e metodologias específicos para meio rural, faz a apologia de uma pedagogia que visa a fixação do homem no campo. De certa forma, está propondo as mesmas práticas já defendidas pelos autores que faziam a defesa do ruralismo pedagógico.

Durante a realização do estudo para a dissertação de mestrado, percebeu-se que as propostas do MST se aproximavam muito às dos ruralistas quer quando pensam discutem a pedagogia em si, quer quando procuram investir na integração do homem rural com a natureza, através da formação integrada do trabalho intelectual com o trabalho braçal por eles desenvolvida.

Percebe-se, também, no MST que há inúmeras semelhanças com os ruralistas na forma de ensinar e aprender de acordo com a realidade do homem do campo, cujo projeto funda-se na necessidade de fixação desse à terra como forma de viabilizar suas lutas e conquistas. Isso também é verdadeiro em relação à reforma agrária e na defesa da construção de uma identidade cultural do camponês, através da formação de valores ligados ao modo de vida dessa parcela populacional. Roseli Caldart, afirma que, nos últimos anos, o MST tem procurado dar ênfase à formação de valores, considerando que são essenciais, *“exatamente aqueles que alimentam uma visão de mundo mais ampla ou histórica, e sustentam esta disposição de solidariedade e de espírito de sacrifício pelas causas do povo”* (CALDART, 2000, p. 101).

Seguindo esse raciocínio de construção de uma nova forma de encarar o mundo, com uma nova cultura, considera que

Fazem parte da intencionalidade do MST neste campo as ações de solidariedade a trabalhadores em greve, assim como o estímulo para

gestos como este narrado por Edith, professora de um assentamento na Bahia e aluna do Curso Magistério do MST: Na cidade onde eu moro, que é Itamaraju, no extremo sul da Bahia, acontece uma vez por semana o que o povo de lá começou a chamar de “o mutirão dos Sem Terra”. É assim: a cada semana dois assentamentos são responsáveis pra fazer a limpeza da cidade. Os assentados passam o dia nas praças trabalhando, além de fazerem toda uma mística e cantarem o hino do MST. O almoço é conjunto, uma beleza. Eu já fui pra rua limpar e me senti muito bem... Da mesma forma, faz parte desta intencionalidade os sacrifícios e aprendizados dos milhares de Sem Terra em suas marchas rebeldes (CALDART, 2000, p. 101).

Entendendo que o MST por si só é um movimento formador de cultura e que, através dele e da escola, poder-se-á transformar tanto a realidade do trabalhador rural como a da sociedade em geral, dado o seu alto grau de compromisso e de inserção na vida política, econômica e social do povo. Roseli Caldart afirma que, como um desdobramento da participação do trabalhador rural do MST na escola, emerge uma nova visão do que está pode vir a ser e representar para as famílias de trabalhadores do campo.

A partir da compreensão que Caldart tem da relação dos movimentos sociais e do MST, em particular, com a sociedade como um todo, ela infere que

se a escola pode vir ao seu encontro e não apenas o contrário, isto quer dizer também que ela pode passar a considerar sua realidade, sua cultura, suas necessidades de aprendizagem, fazendo delas a base do projeto pedagógico e político que desenvolve. Neste sentido, não é um dado inevitável que a escola represente a negação do mundo rural dos trabalhadores de sua cultura ou de uma coletividade em luta. Ao contrário, ela pode ajudar a enraizar as novas gerações na história e em um determinado projeto de futuro, à medida que as velhas gerações não deixem de se preocupar e de se ocupar com ela (CALDART, 2000, p. 196).

Se tomarmos os argumentos utilizados pelos educadores do MST e buscarmos compreender a realidade atual por esse prisma, poderemos perceber que discutir a educação rural na primeira metade do século XX ou, mais precisamente, os problemas apontados pelo ruralismo pedagógico é, antes de qualquer outra coisa, abordar um tema que, embora tenha sido amplamente debatido, ainda demanda grande interesse. Sendo o MST um dos principais movimentos de contestação da atual ordem econômica, que ainda vislumbra, em seus ideários, a possibilidade de construção de uma sociedade socialista, muitas de suas

reivindicações assemelham-se àquelas cujas bases teóricas e pedagógicas são oriundas das propostas dos educadores ruralistas daquele período.

É preciso, por outro lado, entender que, com o passar do tempo, as necessidades da população se diversificaram e suas reivindicações também. Por isso, devemos compreender que o MST, embora traga, no bojo de seu programa educativo, algumas reivindicações já almejadas por outros educadores, apresenta também algumas diferenças significativas em relação às propostas dos ruralistas; sobretudo no que diz respeito ao modelo de sociedade que se quer construir. O MST deseja a construção de um projeto socialista e essa possibilidade não passava pelo entendimento dos ruralistas, que defendiam uma proposta nacionalista e capitalista.

O Movimento Sem-Terra defende um programa educativo semelhante ao que era defendido pelos ruralistas, mas, como uma de suas novidades na área educacional, coloca, como condição fundamental para a educação, a formação de um novo homem e uma nova concepção de sociedade voltada para a solidariedade. Defende, uma educação que tenha, como fundamento último, a sociedade socialista, diferindo, assim, das propostas ruralistas do início do século XX que, por pretenderem uma educação inserida no modelo capitalista, não tinham no seu ideário a proposta de construção de uma sociedade igualitária a partir de uma revolução no campo.

Dentre os educadores que mais se sobressaíram na defesa de uma proposta ruralista voltada para a educação, merece destaque Sud Menucci², educador e ex-diretor da instrução pública no Estado de São Paulo e que muito se empenhou na defesa de uma escola voltada exclusivamente para os interesses do homem no meio rural. Ele defendia que, para tanto, deveríamos contar com professores formados para atender a essa clientela e a ela dar toda a assistência necessária para sua permanência no campo.

Assim como na primeira metade do século XX, há ainda hoje um grande questionamento em relação à formação dos educadores que, formados no meio urbano,

2 A luta de Sud Menucci, ao lado de outros ruralistas, se deu no seio do movimento nacionalista, formado por pessoas que entendiam que não se poderia desnacionalizar o país a partir da introdução de indústrias multinacionais e de trabalhadores estrangeiros que se deslocavam para o Brasil, mas que mantinham suas relações e suas manifestações culturais e linguísticas voltadas para os países de origem.

atuam no campo, pois, na compreensão dos educadores que defendem propostas com teor ruralista, estes levam para aquele meio as ideologias de consumo e de mundo do homem citadino. Esse contraponto faz-se necessário, ao se verificar que, segundo Attad (1989, p. 27), “*o homem rural não se identifica num sistema de valores homogêneo, apresentando simultaneamente valores em vias de desaparecimento do seu próprio meio e valores emergentes da vida urbano-industrial*”. Para esse autor, essas diferenças de valores se intensificaram no Brasil, principalmente após o período de industrialização ocorrida a partir dos anos cinquenta.

Para o Movimento Sem-Terra, a educação deve constituir-se num meio através do qual o trabalhador possa se fixar no campo. Pesquisadores, como Manuel Argumedo (1989, p. 28), no entanto, entendem que é “*urgente ‘adecuar’ esos programas a las características del medio rural, a la realidad de sus destinatarios, a las condiciones de la escuela rural; adaptarlos al mundo concreto del alumno, a su experiencia de vida y su trabajo*”, sem contudo se propor uma educação específica para o meio rural.

Além da discussão, em torno da especificidade na educação rural, dos mecanismos de permanência nesse *habitat*, das condições que permitem o desenvolvimento da produção, a pesquisa também teve que analisar a defesa, pelos ruralistas, do trabalho como fator educativo e a criação das escolas normais rurais. Estas se constituíram em importantes pólos de formação de professores para atuar no meio rural.

A importância do ensino profissionalizante no meio rural, bem como suas relações com os trabalhos desenvolvidos pelo homem do campo, também foram abordadas nesta pesquisa, assim como as dificuldades encontradas para a construção de um programa que, segundo os apologetas do ruralismo, deveria ser fundado no trabalho do educador, quer através das escolas rurais, quer através das escolas profissionalizantes voltadas para esse setor.

Discutem-se também as dificuldades encontradas para se formar um educador tipicamente rural, visto que, para as escolas rurais, segundo os ruralistas, demandava-se a criação de escolas normais rurais. Porém, também nesse setor, havia a dificuldade de formar professores específicos, dado que não dispúnhamos de universidades que possibilitassem a formação de professores para a área; o que conduzia essa relação a um

círculo vicioso: de um lado a falta de profissionais com formação específica para o trabalho de formação adequado ao homem do campo e, de outro, a falta de instituição que propiciassem a formação desses profissionais.

Para a realização da pesquisa, foi feito um amplo levantamento bibliográfico nos seguintes locais: Biblioteca Nacional, Arquivo Público Nacional, Arquivo Público de São Paulo, Fundação Casa de Rui Barbosa, Biblioteca da UNICAMP, FEUSP, UNESP, arquivo do Instituto de Educação Sud Menucci, Biblioteca da Escola Estadual “Sud Menucci” de Piracicaba e Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, procurou-se discutir as idéias do ruralismo pedagógico e a defesa que esse movimento fazia de um determinado tipo de nacionalismo, buscando compreender as articulações políticas, econômicas e sociais daquele momento. Procura-se também demonstrar que a fixação do homem no campo, por meio da pedagogia, foi um projeto que esteve presente em várias partes do mundo, compreendendo a América Latina e a Europa. Também se discute de que maneira as práticas ruralistas do exterior influenciaram os nossos educadores, no sentido de proporem a fixação tanto do aluno como do professor no campo, considerado o *habitat* natural da gente que ali vivia.

Nesse contexto, discutem-se os argumentos dos ruralistas de que a pedagogia poderia servir como mecanismo de fixação do trabalhador rural em seu *habitat*, no entanto, entendo que não basta um projeto pedagógico para a fixação do professor e do aluno no campo, mas uma política econômica que viabilize a produção agrícola, apoiada por uma reforma agrária que garanta a posse da terra e os preços dos produtos, bem como o acesso aos meios de produção.

No segundo capítulo, analisam-se as propostas educacionais da primeira metade do século XX e os investimentos realizados no período, no que diz respeito à educação. Busca-se verificar as práticas educacionais mais freqüentes naquele momento. Procura-se, ainda, fazer uma rápida discussão sobre as crises econômicas e políticas por que passou o país nas décadas iniciais daquele século. A discussão sobre a educação brasileira e seu processo de desenvolvimento durante o período de vigência do ruralismo pedagógico, bem como as reformas educacionais do período, consistiram em uma tentativa de fazer a

contextualização histórica da educação no período republicano, mormente aquele denominado de Primeira República. Por fim, procura-se discutir a importância das escolas normais e das normais rurais para a formação do trabalhador do campo.

No terceiro capítulo, faz-se um contraponto entre as propostas de educação dos ruralistas e as do Movimento Sem-Terra, procurando compreender o que há de permanência e ruptura nos objetivos de cada um. Procura-se discutir também as relações entre as propostas de reforma agrária e educação contidas nas propostas de cada grupo, bem como se busca analisar as condições da escola que era destinada aos homens do meio rural, sob o olhar dos pedagogos ruralistas, sobretudo no período que foi denominado de Primeira República. Para tanto, analisa-se a escola do homem do meio rural e sua adequação às camadas para as quais se dirigiam.

Ainda nesse capítulo, discute-se a implantação das escolas rurais e a luta por um saber específico para o homem do campo, tanto no MST como nas propostas dos representantes ruralistas que defendiam que, a partir da implantação das escolas normais rurais, deveríamos constituir um novo saber, bem como a importância do ensino técnico para o homem do campo; considerando, para isso, que um ensino profissionalizante seria importante a partir do estabelecimento de uma relação que possibilitasse que a criança tivesse acesso tanto ao trabalho quanto ao ensino.

Por fim, o trabalho procura dar uma contribuição, ainda que modesta, para a pesquisa sobre a educação do trabalhador rural e seus questionamentos acerca da necessidade ou não de uma educação especificamente voltada para o setor.

CAPÍTULO I: O RURALISMO PEDAGÓGICO E A EXACERBAÇÃO DO NACIONALISMO

Neste capítulo, discutiremos as propostas do ruralismo pedagógico e a exacerbação da defesa de uma proposta de nacionalismo, pensada para o país a partir da fixação do professor e do aluno no campo, por meio de uma pedagogia própria, em contraposição às práticas de ensino exercidas no mundo urbano, consideradas nocivas para o trabalhador rural.

1.1 O ruralismo pedagógico e a fixação do homem no campo

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

Essas propostas surgiram em um momento em que o Brasil passava por grandes transformações nos planos econômico e político. Em uma conjuntura marcada por mais uma crise cíclica do capitalismo, o início da década de 1930 foi caracterizado, no Brasil,

por dificuldades econômicas e prejuízos para os proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para a exportação e, em especial, para a oligarquia cafeeira, sofrendo conseqüente enfraquecimento político. Naquelas circunstâncias, os setores mais conservadores, mesmo divididos, temendo a rearticulação de movimentos que propusessem mudanças radicais na política e na economia, tomaram a iniciativa de depor o presidente Washington Luís (1926-1930) e conduziram Getúlio Vargas ao governo central, embora ele tivesse sido derrotado nas eleições presidenciais pelo paulista Júlio Prestes.

No plano político, temos o surgimento de um movimento que ficou conhecido como Tenentismo, caracterizado inicialmente por ações isoladas e restritas aos assuntos militares, vindo depois a alcançar maior amplitude, na medida em que os seus membros aliaram-se a grupos de oposição política, em particular ao Rio Grande do Sul. Por último, esse grupo vinculou-se com a oposição política de âmbito nacional, desembocando na Revolução política desencadeada em 1930.

Sendo um movimento, o tenentismo nunca chegou a definir claramente um programa político ou econômico e, em seu interior, comportava algumas divisões, de tal forma que, enquanto um grupo mais radical, sob o comando de Luís Carlos Prestes, exigia reformas sociais e econômicas profundas, outro grupo, mais moderado, do qual fazia parte, dentre outros, Juarez Távora, estava mais voltado para a realização das reformas liberais, preconizadas pelas oligarquias dissidentes.

Com a chegada ao poder, Getúlio Vargas instituiu o chamado governo provisório, que deveria ser exercido pelo novo governante no período compreendido entre 1930 e 1934. Naquele momento, o governo foi marcado por intensas disputas entre as diversas facções que o compunham, cujos marcos foram o movimento constitucionalista de 1932 e a polarização ideológica desencadeada pela formação da Ação Integralista Brasileira (AIB) e da Aliança Nacional Libertadora (ANL).

Tentando retomar o poder, setores da oligarquia paulista aproveitaram-se do descontentamento da população diante das dificuldades econômicas e, encampando as acusações do tenentismo acerca do centralismo de Vargas, exigiram uma nova Constituição para o país. Não possuindo a infra-estrutura bélico-militar da qual dispunha o governo federal, o movimento constitucionalista fracassou do ponto de vista militar, entretanto

obteve importante saldo político, na medida em que provocou a convocação de eleições para a Assembléia Nacional Constituinte em 1933. A nova Constituição, promulgada em 16 de julho de 1934, trouxe como novidades a instituição do voto feminino e o mandado de segurança, importante instrumento jurídico de garantia dos direitos do cidadão perante o Estado. Com relação à educação, essa nova constituição, além de criar o Conselho Nacional de Educação, com a função precípua de formular um Plano Nacional de Educação, procurou criar mecanismos de centralização da mesma quanto à abrangência, que iam do ensino primário e secundário ao técnico e superior.

No contexto internacional, o período entre guerras foi marcado por crises econômicas e lutas políticas. O Nazismo e o Fascismo, movimentos que surgiram e conseguiram se impor em alguns países da Europa nas décadas de 1920 e 1930, foram a maneira encontrada pela alta burguesia para enfrentar a crise, reprimindo todas e quaisquer manifestações reivindicatórias e perseguindo comunistas, socialistas e até mesmo liberais tradicionalistas.

No Brasil, a repercussão daqueles movimentos propiciou, em 1932, a formação da **Ação Integralista Brasileira**, movimento de extrema direita liderado por Plínio Salgado, marcado pelo nacionalismo antidemocrático e anticomunista. Sob o lema "Deus, Pátria e Família", os chamados camisas-verdes, verdadeiros bandos armados que faziam parte do movimento, tinham por meta a implantação de um Estado corporativo e antidemocrático. Assumindo funções repressivas, promoviam pancadarias e perseguições a todos que por eles fossem considerados comunistas.

Contrapondo-se àquele movimento, e motivado pelo agravamento das condições de vida dos assalariados e pelo autoritarismo governamental, em março de 1935, foi criada uma frente popular denominada **Aliança Nacional Libertadora**. A ANL reunia vários setores sociais, incluindo membros do tenentismo, camadas liberais, socialistas, além de líderes sindicais das mais variadas tendências progressistas, tendo como primeiro presidente o capitão Hercolino Cascardo, líder da rebelião tenentista de 1924. Luís Carlos Prestes, membro do Partido Comunista organizado no Brasil em 1922, foi eleito presidente de honra da ANL.

A ANL é considerada como o primeiro movimento de massa do país com abrangência em praticamente todo o território nacional, com intentos democráticos, anti-imperialistas e reformistas. Suas reivindicações básicas eram as seguintes: suspensão do pagamento da dívida externa brasileira; nacionalização de empresas estrangeiras; ampliação das liberdades democráticas e formação de um governo popular, capaz de realizar a reforma agrária e destinar recursos, em forma de incentivos, para pequenos e médios proprietários. A forte adesão popular que o movimento passou a receber, sobretudo do operariado urbano, ameaçava os interesses das oligarquias nacionais e do capital estrangeiro, a tal ponto, que o governo Vargas aprovou a mais dura lei do período, a Lei de Segurança Nacional (LSN) e com base nela, decretou o fechamento dos núcleos da ANL.

Com o fechamento de suas bases políticas, sua facção, mais a esquerda, em 1935, sob o comando de Luís Carlos Prestes, como reação, prepara um golpe cujo início deu-se em Natal (RN), onde os revoltosos conseguiram controlar o poder por quatro dias. Outras insurreições tiveram lugar em Recife e Olinda e, em seguida, o movimento eclodiu no Rio de Janeiro, então capital federal. Bombardeados pelas forças legais, foram obrigados a se render, num episódio que ficou conhecido como **Intentona Comunista**.

Essa situação que tomou conta dos setores conservadores favoreceu para que o presidente Getúlio Vargas conseguisse que o Congresso Nacional declarasse o “Estado de Guerra”, fornecendo-lhe poderes excepcionais para controlar os setores de oposição no país. Em novembro de 1937, o Congresso Nacional foi fechado, consumando-se o golpe que garantiu a continuidade de Vargas no poder, até outubro de 1945, período que a historiografia consagrou como “Estado Novo”. Os governadores estaduais que apoiaram o golpe passaram à categoria de interventores federais, alguns comandos militares foram substituídos. Uma nova Constituição foi outorgada e todos os partidos políticos acabaram suprimidos.

Foi a partir da Era Vargas que houve a reorganização do Estado brasileiro e das Forças Armadas. Essas, em estreita relação com funções de governo, não deixaram de assimilar as características presentes no projeto de Estado autoritário, centralizador, empreendedor e promotor da modernização e da integração nacional, que buscava conciliar

os interesses dos vários setores das elites e integrar os trabalhadores no modelo sócio-econômico vigente, através do controle de seus canais de representação.

Foi, nesse contexto, que se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

A defesa das propostas do ruralismo pedagógico não se restringiu aos educadores, visto que alguns governantes aderiram a elas, criando em suas áreas de influência algumas escolas rurais, mas em grande medida, deixaram de atender partes das reivindicações de seus defensores, sobretudo devido às dificuldades que havia para se encontrar professores que quisessem lecionar no campo. Mesmo esses governantes que, de alguma forma, atenderam às reivindicações dos ruralistas, não ficaram imunes a alguns importantes questionamentos.

Uma das críticas mais freqüentes aos governos que aderiram às propostas ruralistas foi que muitos deles, para responder a esses anseios ou necessidades e possibilitar a formação dos trabalhadores rurais, visando à transmissão de um conteúdo considerado mais adequado a esses trabalhadores, em lugar de criar escolas normais rurais com vistas à formação dos professores que atuavam como formadores daqueles mestres que ensinariam no campo, optaram pela criação de um curso de ruralismo, anexo às escolas normais já existentes. Um curso que *“seria feito após o término do curso normal e [que] visaria à formação de professores especializados para o meio rural. Sua duração seria de três ou quatro meses, com aulas teóricas e práticas”* (LEX, 1973, p. 249), considerado insuficiente para atender às necessidades dos educandos e também para criar no professor o gosto pela roça.

Na ausência das escolas normais rurais, foram criados esses cursos de ruralismo que, segundo seus idealizadores, poderiam suprir as necessidades do homem do campo,

devendo ser viabilizados a partir de um conteúdo que pudesse contar com as seguintes disciplinas, como apresentado por Ary Lex:

- a- **Higiene Rural:** alimentação; cuidados corporais; higiene doméstica; combate às moléstias;
- b- **Sociologia Rural:** que estudaria os principais problemas criados pela vida social do campo, a fim de que os professores pudessem interpretá-los e cooperar na sua solução;
- c- **Educação Rural:** ensino da leitura e da linguagem no meio rural; educação física; jogos e todos os ensinos através de centros de interesse rurais;
- d- **Atividades Rurais:** visando a estimular nos mestres a simpatia pelo campo, para que depois eles a transmitissem aos alunos (LEX, 1973, p. 250).

Com um curso desse tipo, teriam atendido em grande medida às demandas daqueles que, por habitarem distante dos centros urbanos, não teriam condições de se deslocarem para se instruírem, sem contudo ficarem livres de se “contaminarem” pela propaganda urbanista que, segundo os ruralistas, era desenvolvida pelos professores que se deslocavam para o meio rural a fim de alfabetizar as crianças daquele meio. Nessa perspectiva, a realidade do campo poderia ser compreendida por algumas de suas facetas, tais como: a debilidade da formação educacional, a pobreza das habitações e a ausência de atrações culturais que possibilitassem a diversão dos jovens desse meio. Talvez - por essa razão - se atribuísse à educação um papel que ela jamais poderia ter, que seria o de criar mecanismos de fixação do homem em um *habitat* considerado hostil e sem nenhum atrativo para o homem civilizado da cidade.

Por outro lado, era necessário compreender que, se o campo não tinha atrativos para seus habitantes, ou se o meio urbano atraía e encantava o trabalhador rural, caberia à sociedade, como um todo, desenvolver mecanismos de retenção do trabalhador no ambiente que este julgasse mais adequado. Isso poderia se dar através de investimentos realizados em infra-estrutura, lazer e condições de habitabilidade, bem como com a possibilidade de emprego e geração de renda que o setor pudesse oferecer, visto que são as condições de

vida, de empregabilidade e de salários que atraem o trabalhador, e não apenas a facilidade de acesso ao comércio, posto de saúde, escola e lazer que a cidade poderia oferecer.

Apesar dos questionamentos levantados a respeito de uma escola tipicamente rural, a criação da escola de ruralismo constituiu-se em um importante investimento com vistas ao desenvolvimento do meio rural, uma vez que se buscava dar uma formação mais apropriada para a realização dos trabalhos ali desenvolvidos. Por outro lado, também as escolas normais rurais, por se localizarem no meio urbano, não diferenciavam muito das escolas normais regulares, quer em seu conteúdo, quer em suas metodologias de ensino. Com isso, defendia-se que, com a implantação dos cursos de ruralismo, ganhar-se-ia em utilidade visto que esses poderiam dirigir-se mais facilmente ao público que realmente poderia melhor utilizá-los, pois seriam direcionados para o estudante que habitava no campo.

Somente a partir dessas tentativas de investimentos técnicos e financeiros voltados para a educação do campo, é que podemos falar efetivamente do ruralismo como um movimento pedagógico que se deu não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo. Intelectuais, considerados nacionalistas trataram de difundi-lo.

Com a implantação das escolas rurais, com um conteúdo mais adequado para o setor, iniciou-se a apologia da necessidade de modificação do ambiente rural, com muitos dos pedagogos acreditando que isso seria possível através da educação. Carneiro Leão já na década de 1930, afirmava que a educação rural deveria *“ser encaminhada de modo a levar de um lado o indivíduo a controlar-se e modificar a si mesmo, de outro a controlar e modificar o meio”* (LEÃO, s/d, pp. 201-202), tornando-o mais agradável e menos agressivo ao homem civilizado.

Para melhor desenvolvimento do tema e para podermos relacionar essas propostas elaboradas num passado recente com as propostas que ora nos chegam, faz-se necessário conhecer sua aplicação, tanto no Brasil, como no exterior, uma vez que estas propostas estiveram presentes, transformando-se em práticas, tanto na América Latina, como na América do Norte e Europa.

1.2 O ruralismo pedagógico e a defesa do nacionalismo

É relativamente comum, entrarmos em contato com trabalhos que se dedicam a estudar as formas de vida dos trabalhadores rurais, sobretudo no que diz respeito às suas maneiras de se relacionarem, ao seu processo educativo e aos mecanismos que provocam os processos de êxodo impostos a esses trabalhadores. Há também uma ampla bibliografia que trata das relações educativas a que esses trabalhadores são submetidos, bem como das propostas que de eliminar ou diminuir os níveis de analfabetismo nessas áreas extremamente carentes, ou ainda, no sentido de possibilitar um melhor uso da terra e dos instrumentos de trabalho.

Algumas das críticas feitas com relação à formação específica para o homem do meio rural são feitas ainda hoje. Para pesquisadores como Haddad e Di Pierro (1994, p. 16), por exemplo, há falhas na formação do professor que atua nesse meio, decorrentes do fato de que *“não há uma proposta de formação específica para o professor da zona rural”* e que leve em conta as especificidades do conhecimento que a criança traz em sua bagagem.

Para Miguel Arroyo, no entanto, um dos maiores problemas apresentados pelo ensino no meio rural, consiste no fato de que a escola rural não tem sido pensada como uma necessidade de sua população, não sendo lembrada, portanto, *“quando a agricultura ou a pecuária estão em crise, mas quando a cidade e sua economia entram em crise e não conseguem absorver a mão-de-obra ou precisam rebaixar os custos da reprodução de sua força de trabalho, ou quando o poder central precisa se sustentar ou se legitimar em bases rurais”* (ARROYO, 1982, p. 2). Dessa forma, ao se resolverem os problemas da cidade, os trabalhadores do campo permanecem com suas dificuldades, visto que continuam excluídos dos mecanismos de inserção no mundo do poder político, embora eles estejam completamente integrado ao modelo de produção do capital.

Decorre daí que, segundo seu entendimento, avalia-se de maneira incorreta as causas que dificultam a aprendizagem da criança do meio rural. Para Miguel Arroyo, nos

diagnósticos sobre o fracasso da escola rural no Brasil, via de regra, encontramos explicações que entendem que essa escola fracassa por ser uma transposição inadequada da escola urbana, sua estrutura, conteúdos e métodos para o meio rural. Seguindo essa linha de raciocínio,

Chega-se até a ver na escolinha rural e no professor que com esforço sai cada dia da cidade para o campo, uma espécie de instrumento perverso de inculcação da cultura urbano-industrial sobre o homem do campo [com o agravante de se entender que], os conteúdos curriculares, por serem urbanos, estariam poluindo a pureza da cultura rural. Acusa-se [ainda] a escolinha rural de ser “instrumento de colonialismo cultural da cidade sobre o campo” (ARROYO, 1982, p. 2).

Críticas semelhantes a essas diagnosticadas por Miguel Arroyo, já foram feitas ainda na primeira metade do século XX, por vários pensadores que entendiam que o campo deveria receber um tratamento diferenciado em relação à cidade. Um dos grandes defensores dessa diferenciação no tratamento da educação do homem do campo em relação àquele que vivia nas urbes foi Carneiro Leão.

Carneiro Leão³, foi educador, jornalista, advogado, crítico literário, professor de Sociologia, de Educação Comparada e de Administração Escolar. Desenvolveu um pensamento profundamente influenciado pelo positivismo, pelo evolucionismo e pelas teorias raciais correntes na Europa desde a segunda metade do século XIX que se tornaram predominantes no Brasil até a década de 1930. Ao constatar que, em alguns estados, era possível perceber a existência de uma escola voltada especificamente para o meio rural, mesmo que com professores preparados para o setor urbano, com o intuito de discutir e

3 No Governo Arthur Bernardes, ocupou o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública, de 1922 a 1926. Suas idéias acerca da necessidade de aprimoramento da raça brasileira, bem como sua constante preocupação com a eugenia se encontram claramente indicadas e enfatizadas, perdurando no conjunto da sua obra, inclusive no texto da reforma da educação pernambucana por ele elaborada, em 1928. Participou do Movimento da Escola Nova, que apresentou, como características principais a modernização do sistema educacional, viabilizada pela criação, pioneira no País, da Diretoria Técnica de Educação, capaz de orientar e dirigir o plano educativo; a racionalidade imprimida à organização do sistema educacional, visando assegurar a sua qualidade e eficácia, mediada pela introdução dos métodos ativos; a cientificização do ensino, da atividade escolar, aliada da modernização; a higienização do sistema escolar, os cuidados com a saúde, auxiliares do aprimoramento da raça, da eugenia, da vitalidade, do estímulo à capacidade produtiva; a introdução no Brasil, do ensino da Sociologia no Curso Normal. Dentre as atividades de Carneiro Leão como educador, destacam-se a Direção-Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro; o exercício do cargo de Secretário da Justiça e Negócios Interiores de Pernambuco e a Direção da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

aprimorar a política educacional pensada e praticada nesse setor, afirmou que essa política educacional tinha sido um grande bem, pois os municípios essencialmente rurais estavam longe de poderem fornecer professor, currículo, programas e ensino eficazes para as pessoas que viviam na roça.

Nesse caso, o Estado, ao oferecer todas as condições para as aprendizagens sobre o meio, mantinha ainda um serviço de inspeção que, apesar de ser por ele tido como deficiente, poderia ser considerado melhor do que nada (LEÃO, s/d, p. 275), visto que aos municípios essa tarefa era muito custosa, dado os altos encargos que já tinham que arcar. Ao que tudo indica, Carneiro Leão tinha plena consciência das deficiências do ensino público no meio rural, quer pela má formação de seus professores, quer pelo preconceito que, muitas vezes, o próprio trabalhador apresentava em relação à educação, ao considerar que o trabalho pesado era aquele que realmente dignificava o homem, ao contrário do trabalho intelectual, que era característico de quem não era muito dado ao trabalho.

Não se pode entender, porém, o ruralismo pedagógico sem que compreendamos os ideais nacionalistas que predominavam à época. Pode-se dizer que muitas propostas pedagógicas de então surgiram com várias facetas de nacionalismos. Havia aqueles pensadores que, como Anísio Teixeira, defendiam a industrialização ou aqueles que, como Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, defendiam a ruralização do Brasil. Todos, porém, tinham em comum alguns aspectos, como a defesa da língua portuguesa e o fortalecimento do ensino e da nação.

Esse período foi marcado por um conjunto de crises no campo político, decorrentes das dificuldades por que passava a economia, determinando fissuras nas formas de organização da sociedade, pois durante aquele momento a produção extrativista da borracha proporcionava um período áureo de desenvolvimento da Amazônia. Isso provocou a reação das oligarquias cafeeiras no sudeste, no sentido de buscar políticas para a valorização do café através de medidas artificiais, com o governo comprando a produção excedente de café e limitando a plantação de novos cafezais, mantendo dessa forma, seu domínio político.

Essas crises ocorriam no momento em que o país experimentava a transição de um modelo que Maria Luisa Santos Ribeiro (2000 p. 95) denominara “agrário-comercial

exportador dependente”, para o que ela considerava como sendo o início de um processo de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização, impulsionado pelas necessidades impostas pela Primeira Guerra Mundial.

Além destas alterações no cenário econômico, houve também as de natureza cultural (Semana da Arte Moderna, em 1922) e operária, com o predomínio inicial dos anarquistas e, depois da Revolução Russa (1917), o dos comunistas. Nesse contexto, o Tenentismo, contrapondo-se à tradição oligárquica do latifúndio, representada nas forças políticas estaduais, de âmbito regional, representava a renovação, o oposto, o sentido inconformista, o espírito empreendedor burguês. Como observava Sodré (1968, p. 214), havia um divórcio entre o poder, dominado pelo latifúndio, e o aparelho militar, que se recusava a servi-lo. Pode-se afirmar, no entanto, que a característica mais marcante desse período foi a defesa de uma identidade nacional e de um patriotismo exacerbado, pois propunham o fechamento da nação ao capital interacional, em um momento que o país estava se industrializando e necessitava de *know how* estrangeiro para o seu desenvolvimento. Buscava-se um desenvolvimento interno construtivo, no sentido do fortalecimento cultural da nação e, conseqüentemente com o objetivo de criação de um Estado-Nação moderno e equilibrado. No início do Estado Novo (1937 – 1945), as propostas do nacionalismo deixaram o campo intelectual para ocupar lugar na política implementada pelo governo Vargas.

O ardor patriótico de grande parte da intelectualidade brasileira foi outra característica marcante do nacionalismo do Estado Novo, concentrando-se, inicialmente, no problema interno das minorias estrangeiras não-assimiladas, e depois, externamente, na participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos países aliados, através da Força Expedicionária Brasileira, a FEB.

Um dos principais interlocutores de uma das mais importantes correntes do nacionalismo brasileiro, Gilberto Freyre defendia vigorosamente a cultura nacional, especialmente face ao que considerava ameaça do pangermanismo no sul do Brasil. Defendia esse autor que os imigrantes deveriam ser assimilados e integrados à sociedade luso-brasileira, devendo, portanto, as minorias estrangeiras, serem abasileiradas.

Com relação à discussão sobre o brasileiro dos diversos imigrantes que viviam no Brasil, os estudos de Josildeth Gomes Consorte desvelam que:

como esforços de brasileiro, podemos citar o plano para auxílio federal aos estados onde mais premente se apresentava o problema da “nacionalização do ensino”, elaborado na gestão de Lourenço Filho, à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão criado pelo presidente Getúlio Vargas em 30 de julho de 1938, aproximadamente um ano antes do início da Segunda Guerra Mundial (CONSORTE, 1997, p. 27).

Os nacionalismos se desenvolveram, tanto no campo político, como no econômico, social e educacional, sendo este último um dos mais visíveis, graças ao grande número de reformas educacionais realizadas nos vários estados brasileiros. Quanto à educação nacional e ao ensino profissionalizante do trabalhador rural, destacam-se Alberto Torres, Sud Menucci, Carneiro Leão, Ribeiro Couto, Francisco Faria Neto, Luiz Pereira, dentre outros, advogando uma via ruralista, enquanto Anísio Teixeira defendia uma via industrial.

Com relação ao campo, a defesa de um certo modelo de nacionalismo e a luta contra o que consideravam um processo de industrialização dependente do Brasil, vozes como as de Carneiro Leão, dentre outras, se fizeram ecoar pelo país afora, defendendo a fixação do homem no campo. Entendiam que isso seria possível por meio de uma pedagogia que fosse mais adequada aos homens do meio rural, pois, segundo Leão (s/d, p. 18), o homem do campo constituía “*a reserva legítima da nacionalidade, o elemento decisivo na obra de nacionalização, o zelador cioso das tradições, o guarda vigilante do sentimento conservador de nossos maiores, ante o espírito não raro dissolvente das cidades cosmopolitas*”.

Para Nagle, o que se pretendia, no entanto, era transformar a natureza da escolarização, até então praticada, buscando a implementação de um ensino que se mostrasse eficaz para o homem do campo e que não fizesse a propaganda da cidade, com vistas a atrair o trabalhador rural para os grandes centros. Para esse estudioso da Primeira República, tal fenômeno se expressava “*pelo esforço para ajustar os padrões de cultura e de ensino às peculiaridades da vida social em que a escola está inserida, aproveitando as sugestões que estas podem oferecer para tornar o ensino mais ‘vivo’, mais próximo das*

experiências infantis e mais de acordo com as exigências do meio social imediato” (NAGLE, 1974, p. 234).

Um dos principais pilares na defesa de uma política nacionalista, desenvolvida a partir do meio rural, e se contrapondo à tendência da industrialização, Carneiro Leão afirmava que os males de uma política inspirada e importada do exterior, sobretudo da Europa, seriam maiores para o campo e para as pequenas cidades, que para os grandes centros urbanos, dadas as semelhanças existentes entre eles. Argumenta ele que

Nos grandes meios urbanos os males de uma política educacional inspirada no exterior são muito menores, porque a equivalência de cultura entre as nossas grandes cidades e as cidades inspiradoras é, a certos aspectos, tamanha que os perigos se atenuam. Rio de Janeiro e São Paulo estão muito mais perto de Paris, Londres, Nova York, Buenos Aires do que deles estão Macaé, Amparo, Caruaru e Joazeiro (LEÃO, s/d, p. 180).

Para esse autor, como a política industrialista que estava se implantando no país era alienígena, ela tiraria do Brasil qualquer possibilidade de tornar-se autônomo. Por isso, a nossa educação também não poderia se tornar uma educação autônoma, dado que ela, devido a sua origem, estaria irremediavelmente vinculada a todo processo de desenvolvimento do país de origem.

A desnacionalização do ensino no país, segundo Menucci, se dava sobremaneira pelo uso das línguas estrangeiras pelos imigrantes que, pelos mais variados motivos, se recusavam a falar o português. O não uso do português se dava principalmente nas escolas particulares mantidas por imigrantes, mormente porque muitos professores sequer eram brasileiros, fato que não ocorria nas escolas públicas que usavam exclusivamente o idioma nacional. Menucci afirmava que havia um policiamento maior com relação a esses estabelecimentos, destacando ainda que, no Estado de São Paulo, foi realizado um trabalho exaustivo para garantir a exigência de

que todos os professores e diretores de escolas particulares soubessem falar corretamente o português; que nenhuma criança brasileira fosse alfabetizada em língua estranha; que nenhum professor de jardim de infância, de geografia, de história pátria, de língua materna deixasse de ser brasileiro; que todos os livros, cadernos, mapas murais, mapas e material de ensino fossem redigidos em português, bem como toda a escrituração do estabelecimento e o próprio nome da casa; [outra dificuldade foi]

fiscalizar a adoção de livros didáticos, tanto em vernáculo, como em língua estrangeira, para evitar [que] continuassem os nossos conterrâneos a ler insultos contra o nosso país; fazer respeitar rigorosamente os dispositivos que proíbem os castigos físicos, as más instalações dos prédios e o acúmulo de crianças nas salas, tudo isso foi uma tarefa superior ao trabalho normal dos onze da delegacia (MENUCCI, 1932c, p. 41).

Para Menucci, portanto, a nacionalização do território brasileiro dar-se-ia, pelo ensino, principalmente pelo ensino público, que ainda não estava corrompido pelos vícios da desnacionalização, tal qual o ensino praticado nas escolas particulares, mantidas pelos imigrantes que, como consequência, conservavam suas línguas de origem.

Outro problema destacado por esse autor, era a falta de controle sobre as escolas particulares, que reinavam autônomas na nação brasileira, sem uma lei geral que as regulamentasse e sem uma fiscalização eficiente que desse conta do enquadramento dessas escolas, como ocorria com as escolas públicas. Daí Menucci afirmar que “*o ensino particular, principalmente o desnacionalizante, vivia por aí de tripa forra, com as classes cheias de alunos brasileiros, rindo-se de nossos dispositivos legais que não causavam maior dano nem davam maior incômodo que os célebres papões das lendas e das histórias da carochinha*” (MENUCCI, 1932, p. 37c).

Se o ensino privado era tido como desnacionalizante, ele o era por vários fatores favoráveis, tais como: o ensino da história do país de origem; a utilização da língua da terra dos pais das crianças que freqüentavam nossas escolas como aluno (italiano, japonês, holandês, suíço, polonês, alemão, espanhol, etc.); bem como o desenvolvimento de práticas culturais originárias da Europa. Para Menucci, o fato de nossa legislação permitir que se ensinasse em vernáculo nativo do país do imigrante, fazia com que os professores das escolas particulares transformassem o Brasil numa verdadeira Babel, visto que em seu entendimento

cada professor de escola particular interpretava isso como queria e como podia e lecionava efetivamente “*em vernáculo*”, isto é, “*no seu vernáculo*”, naquele que em seu país de origem se considera o vernáculo. E havia necessariamente o vernáculo hespanhol, o italiano, o alemão, o inglês, o japonês, o húngaro, o letão, o lituano, o “yddish”, o árabe, o rumaico, o polaco e até o português... (MENUCCI, 1932, p. 38c).

O problema do ensino desnacionalizante não se resumia, no entanto, ao uso corrente da língua estrangeira nas escolas particulares, pois os próprios livros utilizados nestes estabelecimentos de ensino eram confeccionados na língua do imigrante, o que acabava por estimular a conservação do uso da língua nativa dos povos que vinham para cá. Nesse caso, o jovem imigrante brasileiro, sobretudo aquele de origem européia, não demonstrava interesse em aprender o português, uma vez que em casa não fazia uso da língua, bem como na escola, lugar em que tanto os professores como o diretor falavam a língua do país de origem. Assim, a luta pela nacionalização se tornava inglória, conforme avaliava Sud Menucci:

E os livros, que deviam ser logicamente em vernáculo, acompanhavam a mesma ordem de cousas e viviam milhares e milhares de brasileirinhos a ser anualmente alfabetizados em língua estranha. Milhares e milhares de crianças nascidas aqui e que nem sequer sabiam falar, nem mesmo incorretamente, a língua de sua terra. Aliás, fato normalíssimo. Para que haviam os rapazinhos de conhecer um idioma que os seus professores, que o diretor de sua escola, não conheciam e teimavam desdenhosamente em desconhecer? (MENUCCI, 1932, p. 38c).

Se os livros, as conversas em casa, as aulas e as demais relações vividas pelos jovens que habitavam o campo poderiam levar a uma desnacionalização e a desconstrução da brasilidade, necessário seria que houvesse grande investimento em uma educação específica que formasse o homem brasileiro para defender seus interesses enquanto membro desta nação.

Pode-se até argumentar aqui que o objetivo dos estrangeiros não estava em desnacionalizar o Brasil, mas em manter suas tradições e proporcionar estudos a seus filhos; o fato de fazê-lo em sua língua materna, porém, acabava por favorecer o discurso contrário a seus interesses, pois a recusa ao abasileiramento, segundo os nacionalistas, aparecia justamente aí.

Nesse sentido, fazia-se necessária a defesa da nação como um todo e não apenas de determinadas regiões do nosso território. Sud Menucci (1930, p. 20) entendia que *“O regionalismo, e mais acentuadamente o campanilismo, era pela força do hábito, das tradições, da educação, o sentimento patriótico mais bem vincado, e, muitas vezes mais*

perigoso da espécie”, uma vez que colocava em risco a integridade da nação brasileira enquanto um país unificado pela cultura e pela língua.

Para os ruralistas, as soluções para o nosso país estavam aqui dentro e, por isso, não deveríamos transplantar para cá os exemplos dos países europeus, nem buscar normas ou regras adequadas a seus ambientes de origem, pois para nosso país, constituir-se-iam em mais uma forma de desnacionalização do nosso território. Sendo assim, a crise da educação brasileira não poderia ser compreendida isoladamente, mas somente a partir do fato de que *“A existência de uma crise educativa brasileira, paralela a uma crise por nós chamada de universal, induziu-nos a ir pedir aos países europeus, regras e conselhos para a nossa conduta”* (MENUCCI, 1930, p. 50). De acordo com essa visão, o transplante do modelo educacional e industrial era mais uma contribuição para aumentar ainda mais a nossa dependência aos países europeus, bem como tirar de nosso povo as possibilidades de construir a soberania política, econômica e cultural de que necessitávamos.

Para Menucci (1930, p. 52), *“O uso inveterado, entretanto, de examinar o que se fazia lá fora, para o aplicar fielmente aqui, nos fez esquecer, para além de um limite razoável, o nosso próprio ambiente”*, transformando nosso país, não apenas em mero receptáculo, mas em reprodutor das experiências estrangeiras.

Até mesmo na agricultura, setor em que o Brasil deveria ter um certo desenvolvimento por ser considerado um dos celeiros do mundo, o nosso país nada produzia autonomamente. Quase todas as máquinas agrícolas aqui utilizadas eram importadas. Nossa tecnologia era quase inexistente, visto que não havia grande incentivo à pesquisa nesse setor. Também, a nossa legislação não era específica, nem atingia a todos os habitantes brasileiros, sendo praticamente toda voltada para a defesa dos interesses dos moradores das cidades. Essa era a análise que faziam os ruralistas, conforme pode-se constatar pela seguinte citação:

O pior de todos os achaques do Brasil tem sido essa mania da cópia servil e inconsciente sem consulta aos dados dos nossos problemas. E por isso, enquanto o país ansiava por uma legislação visceralmente rural, imbuída até a medula dos ossos, do critério da assistência à lavoura, a cópia fez nascer e crescer e desenvolver um quadro de leis caracteristicamente urbanistas, de proteção escancarada e deslavada às cidades, de incompreensível incremento à expansão das cidades (MENUCCI, 1930, p. 53).

Como que confirmando a análise dos ruralistas, durante as décadas de 1930 e 1940, na vigência do governo Getúlio Vargas, surgiu uma vasta gama de leis de proteção aos trabalhadores urbanos e que culminaram com a promulgação da consolidação das leis do trabalho (CLT) em 1943. A CLT deixaria sem proteção legal, no entanto, os trabalhadores rurais e domésticos, quer no que se refere às aposentadorias e pensões, quer no tocante à disciplina para o trabalho.

O discurso nacionalista na educação era o de que não se podia pensar no desenvolvimento de uma nação sem se fazer um trabalho educativo, inclusive quanto a seu valor cultural, sem transformar nossa legislação sobre educação em mais uma cópia da legislação de outros países. Nesse sentido, Raimundo Pastor (1943, p. 48) defendia que o Brasil deveria criar leis que obrigassem os trabalhadores rurais a estudar, tal como se exigia dos trabalhadores urbanos. Para ele, o Estado deveria, por meio de legislação adequada, colocar a população agrícola em situação de precisar de escola.

Essa obrigação deveria partir do município funcional, entendendo ser por isso básico de que somente procuramos, com insistência, aquilo que está em função direta com nossos interesses imediatos e mediatos. Ele entendia que tudo mais que fugir a essa norma de conduta apresenta mais probabilidade de insucesso que de sucesso (PASTOR, 1943, p. 48), devendo assim a legislação garantir que tanto o emprego como qualquer atividade destinada ao homem do campo deveriam ficar condicionados ao estudo.

Para Pastor, o fato da indústria implantada no território nacional proibir o ingresso em seus quadros de jovens menores de dezoito anos, analfabetos, teria de alguma forma contribuído para diminuir o analfabetismo nas cidades, à medida que forçava os pais a mandá-los para a escola quando crianças, visando garantir o seu futuro na cidade. Seguindo esse raciocínio, ele entendia que bastaria exigir do roceiro, para ingresso no trabalho, uma certa escolaridade, para que esse fosse obrigado a ingressar na escola, pois o analfabetismo, segundo sua concepção, ocorria em grande medida pela falta de estímulos por parte das autoridades à educação rural. É interessante notar que, para esses autores, a questão econômica, que fazia com que os pais fossem obrigados a colocar seus filhos para trabalhar desde cedo no eito, não aparecia como problema, assim como não aparecia como

problemático o fato de as escolas rurais se localizarem a vários quilômetros das casas das crianças, forçando-as a andar durante horas para chegarem às mesmas.

Para justificar o analfabetismo rural a partir da falta de interesse dos pais, Pastor afirmava que tínhamos aí, a nos acenar, um exemplo implementado à época e que se configurava como um dos mais palpitantes, pois com a introdução da lei que proibia às indústrias o emprego de menores de dezoito anos, analfabetos, esses se obrigaram a ingressar na escola. Para Pastor, antes de vigorar essa lei, o povo não sentia, de maneira dolorosa, os efeitos da falta de instrução (PASTOR, 1943, p. 48).

Raimundo Pastor acreditava também, que foi a partir do momento, em que os empregadores passaram a rejeitar por inaceitáveis para o trabalho, esses menores, que *“despontou, em toda plenitude e da maneira mais dramática, na consciência dos pais desidiosos ou ignorantes, a utilidade social e econômica de saber ler, escrever e fazer as quatro operações”* (PASTOR, 1943, p. 48).

Ocorre que, desde 1926, havia propostas de tornar o ensino primário obrigatório. Carlos Roberto Jamil Cury esclarece que na tentativa de expansão do ensino para toda a população, foi proposta como emenda à revisão constitucional, em seu artigo 72, o parágrafo 37 que propunha que deveria ser *“obrigatório o ensino primário, competindo quer a União, quer aos Estados a decretação de medidas compulsórias”*, sendo assim justificado:

A obrigatoriedade do ensino primário é autorizada pela emenda 12. Quaesquer que sejam as objecções levantadas contra a sua adopção, fundadas no direito ou no interesse dos paes, é indiscutível o poder do Estado para formar a mentalidade nacional. Não se póde conceder ao analphabetismo o direito absoluto de resistir ao poder público (CURY, 2001, p. 90).

Essa emenda foi logo retirada da revisão constitucional, sob o argumento de que dada a extensão territorial do país, ela seria inviável. Somente a partir de 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação, mantido na Constituição de 1934, começou a ser pensado um Plano Nacional de Educação que, segundo José Silvério Baía Horta (2001, p. 143), teria como função, dentre outras, a obrigação de zelar pelo *“ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória, a liberdade de ensino, a fiscalização, a*

obrigatoriedade da língua pátria, o reconhecimento de estabelecimentos particulares”. Com isso, o Estado teria que assumir sua função educacional frente a toda a nação.

Apesar da Constituição prever, já na década de 1930, uma lei geral de educação nacional, a obrigatoriedade do Estado de fornecer educação para toda a população acabava por não se concretizar de fato, pois na prática não tínhamos escolas públicas suficientes para todos, o que direta ou indiretamente determinava o não acesso à educação.

A falta de utilidade da educação era apontada como o principal fator para a não escolarização. Pastor reclamava da falta de utilidade da educação até então praticada para o trabalhador rural, pois, segundo ele, não se poderia exigir que esses quisessem ampliar seus conhecimentos se os mesmos nunca fossem exigidos. Para o trabalhador agrícola, a escola não passava de perda de tempo, ou algo inútil, à medida que se desperdiçava força de trabalho, às vezes em momentos de pico de plantio ou de colheita, com algo que não seria necessário ao trabalho na lavoura. Daí seus questionamentos ao indagar sobre o valor que poderia ter

a instrução para pessoas que não sentiam o menor desejo de alargar seus conhecimentos, e que, além disso, podiam realizar ainda, e plenamente, sem nenhum embaraço, todos os atos reclamados pela manutenção da existência, sem que para isso tivessem precisado frequentar escola? Para essa gente, devemos concordar, a escola não passava duma excrescência inútil e inoportuna (PASTOR, 1943, pp. 48-49).

Se o ensino praticado era considerado desinteressante e desnecessário, se não havia uma escola profissionalizante que formasse mão de obra para o campo, a própria forma como a agricultura e a pecuária eram praticadas, principalmente pelos pequenos proprietários e sua agricultura familiar, com métodos considerados arcaicos, inclusive com a permanência do sistema de coivaras⁴, que não demandava nenhum aprendizado especial. As práticas agrícolas arcaicas, juntadas à impossibilidade de aquisição de equipamentos agrícolas por parte dos pequenos proprietários de terra, devido o seu alto custo, em contrapartida com a baixa renda tirada da terra frente ao atrativo da indústria nascente, culminavam com a incorporação do trabalhador ao mundo urbano. Sud Menucci chamava

⁴ Técnica de plantio baseado em queimadas para o aproveitamento das cinzas como fertilizantes da terra. Essa técnica empobrece o solo, prejudicando sua produtividade.

atenção para a falta de escolas, acompanhada da desvalorização do trabalho agrícola e, mais ainda, para a falta de incentivo ao professor da zona rural, que dessa maneira só poderiam contribuir para a

desmoralização do conceito do trabalho, desconhecimento do valor educativo do esforço individual, preocupação absorvente da copia na legislação orgânica do país, erros no encaminhamento do processo educativo, regime latifundiário, influência contraditória das correntes ideológicas em voga, já são, em nosso caso, demais para alimentar essa mentalidade inimiga de quase horror à vida rural (MENUCCI, 1930, pp. 110-111).

Dada a deficiência de investimento no ensino público, ocorria grande expansão das escolas privadas no sistema escolar brasileiro, e essa presença, embora se fizesse necessária, dado a ausência de vagas na escola estatal, causado pela pouca preocupação que nossa elite tinha com a educação do povo, não era vista com bons olhos por significativa parcela de nossos educadores. Anísio Teixeira, por exemplo, entendia que somente a escola pública poderia ser democrática, à medida que colocava pobres e ricos sentados lado a lado no banco escolar. Sud Menucci também defendia a escola pública por entender que era aí que residia o grande problema do ensino nacional, pois a escola particular não passava de mais um espaço para a divulgação das línguas e culturas estrangeiras no nosso país.

Como forma de conter o ensino de línguas estrangeiras, bem como o ensino da história de outros países, considerados nocivos aos interesses nacionalistas, o governo promulgou uma lei que visava disciplinar a atuação das instituições de ensino particulares no Brasil. Essa lei, embora contrariasse interesses de grupos imigrantes, serviam para regulamentar o ensino nas escolas particulares, favorecendo, ainda que timidamente, os interesses nacionais. Nesse sentido, são ilustrativas as palavras de Sud Menucci, ao afirmar que

a lei 1750 reformou, de alto a baixo, a instrução pública. Entre os pontos a que estendeu a sua alçada, um abordou, que é de uma delicadeza extrema, capaz de suscitar os mais desagradáveis melindres. Refiro-me ao ensino particular, e em um país novo como o nosso, alimentado pelas correntes imigratórias de toda a origem, ensino particular é quase sinônimo do ensino estrangeiro (MENUCCI, 1930, p. 180).

Como ponto alto da defesa do nacionalismo, Menucci defendia que a lei não deveria permitir o ensino de línguas estrangeiras antes da criança completar dez (10) anos de idade. Na sua concepção, tanto o retardamento no contato com a língua da terra de seus pais, quanto a proibição de seu ensino, ainda que de forma precária, inibiria de alguma maneira, o gosto pelo externo e contribuiria para o avanço do pensamento nacional, conforme expresso ao dizer que

Ultimamente, num impulso nativista, que é decerto generoso e nobilíssimo na atitude, mas que é falaz na prática, resolveu-se acrescentar àqueles meios, mais um: o da obrigatoriedade aos filhos de estrangeiros de saber o português antes de qualquer língua, dispositivo criado pela lei 1750, com a proibição taxativa de se não poderem ensinar outras línguas a crianças menores de 10 anos (MENUCCI, 1930, p. 182).

O entendimento de alguns educadores ruralistas era de que, com a saída do ensino de história dos países europeus e conseqüentemente de suas línguas do currículo escolar, sobraria mais tempo para se investir na formação do rurícula, tanto visando o estudo de sua história, quanto das técnicas de produção. Essa era uma forma pela qual a educação contribuía para a permanência do homem no campo. Nesse caso, os mecanismos de fixação seriam meramente pedagógicos, sem se levar em conta as questões econômicas, políticas e sociais e de habitabilidade que determinam as formas de produção de um povo.

Nessa perspectiva, Aggêo Pereira do Amaral defendia que nas mais variadas regiões do Brasil, havia a necessidade de se radicar parcelas da população no campo. Para tanto, havia também a necessidade de se ensinar o amor à terra através dos ensinamentos de nossa história, de nossos hinos, nossas músicas e, principalmente, das nossas maneiras de falar. Pensar a escola, a educação e as mudanças que o país deveria introduzir no cotidiano de sua gente, passaria a ser uma necessidade da nação. Segundo Amaral, mesmo que estivessem habitadas por brasileiros de todos os estados e por estrangeiros de quase todos os países, havia zonas em que a escola precisaria radicar a população dos diferentes núcleos, além de procurar formas de *“despertar-lhe o amor ao trabalho agrícola e, principalmente, arrebanhar a criançada para a sombra do pavilhão brasileiro, ao som de hinos cantados em nosso idioma, ao sabor de fatos históricos de nossa pátria, fazendo sentir às crianças, filhas de estrangeiros, o dever de amor e dedicação ao solo brasileiro, a*

esta pátria que é a sua, apesar de não ser a de seus progenitores” (AMARAL, 1932, p. 57).

Para Sud Menucci, o fato de o homem estrangeiro chegar aqui ainda, ligado à sua terra natal, o levava a não querer se envolver com os problemas brasileiros por considerar que esses problemas não eram seus. Por outro lado, seu objetivo era explorar o Brasil e levar daqui para seus países de origem tudo o que conseguissem, vendo a sua permanência na nossa terra apenas como um simples momento de passagem. Nosso território, portanto, não passaria de um lugar que lhes ofereceria a oportunidade para a exploração de bens que iam ser úteis lá fora.

Embora por outros mecanismos argumentativos, mas desenvolvendo raciocínio idêntico ao de Aggêo Amaral em relação à necessidade de se investir na conquista da brasilidade, ele afirmava que: “*o estrangeiro que para aqui se dirige e que o Brasil recebe, cordialmente, de braços abertos, não está animado das nossas mesmas intenções. Não tem o desejo de aqui permanecer. Julga-se um exilado e se isola. No seu íntimo, pátria só há uma, a ‘sua’; potência admirável só há uma, a ‘sua’; país onde se vive, só há um, o ‘seu’*” (MENUCCI, 1930, p. 183), servindo o Brasil apenas como mais uma oportunidade de exploração econômica.

Os ruralistas consideravam que as escolas “estrangeiras” fixavam-se principalmente no meio rural, porque era para esse *habitat* que os imigrantes se dirigiam sem a assistência do Estado que, dificilmente, implantava uma escola nessas áreas. Esse fator nos permite inferir que a ligação existente entre o ensino rural e o ensino das línguas estrangeiras, derivava dessa relação de propriedade da terra com formação de colônias e ausência de um Estado atuante.

Raimundo Pastor, por sua vez, defendia a necessidade de se fixar, além do aluno, também o professor rural na terra. Para ele, era necessário assegurar uma certa continuidade no trabalho educativo para garantir o aproveitamento dos estudos e garantir a eficácia do saber, uma vez que a rotatividade do professor quase sempre implicava na rotatividade e/ou repetição de conteúdos e metodologias de trabalho.

Segundo Pastor, enquanto o professor não tivesse a roça como seu *habitat* e apenas por lá passasse à espera de uma oportunidade para se mudar para a cidade, não se

poderia pensar na possibilidade de desenvolver aquele setor, comprometendo assim todo e qualquer trabalho que se quisesse fazer. Afirmava que

a estabilidade do mestre no meio agrário, e de preferência na mesma escola, é fator de suma importância para o bom resultado do ensino. O maior câncer, além da ignorância do homem da roça, com que a escola tem lutado, é a passagem por ela do professor como um meteoro, que não lhe assegura uma certa continuidade de ação e trabalho. O mestre entra como um estranho e sai como um desconhecido, sem nada conhecer da vida do meio onde foi levado a atuar, e o que é pior ainda, sem apresentar um resultado que seja percebido e apreciado pela população servida pela escola (PASTOR, 1943, p. 49).

Se por um lado era afirmada a necessidade de fixação do professor no campo, juntamente com o trabalhador rural, por outro, constatava-se que nem sempre seria possível fazer isso com um professor brasileiro que falasse corretamente o português, pois em algumas colônias, a língua “oficial” era outra, ligada sempre ao país de origem dos colonos. Aggêo Amaral, afirma que em muitos momentos teve a oportunidade de visitar grandes propriedades agrícolas pertencentes a japoneses, momento em que, segundo seu depoimento, conheceu uma fazenda na qual a estatística acusou quatrocentas e tantas crianças, em idade escolar obrigatória, todas filhas de japoneses, não sabendo falar o português (AMARAL, 1932, p. 57).

Diante desse quadro, ele se questionava sobre o porquê de haver dezenas de escolas funcionando clandestinamente. Para aumentar suas suspeitas de que não havia interesse em se integrar à sociedade brasileira, Amaral constatava que a quase totalidade das escolas era japonesa, com exceção de uma ou duas municipais. Outro fator intrigante era que, nesses ambientes, os costumes eram japoneses; havia dinheiro (o cascudo) que lá circulava sem ser o nosso; a língua falada e escrita era a japonesa; o povo era japonês – configurando um pedaço do Japão dentro do território paulista (AMARAL, 1932, p. 57).

Apesar das dificuldades no que diz respeito à língua e com a manutenção de costumes estrangeiros, Amaral acreditava na possibilidade de, através da escola, desenvolver no colono estrangeiro o espírito patriótico que elevaria o país à condição de nação autônoma, livre e soberana. Para ele o grupo escolar rural era que estaria *“fadado para essa tarefa grandiosa. Os adjuntos não se sentirão isolados, despatriados dentro da própria pátria, e dum trabalho em conjunto, coordenado, inteligente e contínuo resultará a*

vitória do ensino, para bem dessas próprias colônias, que muito desejam escolas para seus filhos” (Amaral, 1932, p. 58). Por conseguinte, sabia-se que essa não seria uma tarefa fácil, sobretudo para a educação.

Para Francisca Pereira Rodrigues (1937, p. 8), a nacionalização dos cidadãos brasileiros passaria necessariamente pela nacionalização das escolas, através de professores capazes de se ambientarem nos meios estrangeiros e transformarem suas mentalidades. Ao tratar do assunto, ela dava a entender que era o brasileiro que rejeitava o estrangeiro e não o estrangeiro que, ao se recusar a aprender o português, não aceitava se transformar num cidadão nacional.

Nesse sentido, ela não atribuía ao Estado, mas ao professor, a tarefa da nacionalização das escolas estrangeiras, como se esse pudesse livremente deliberar sobre as relações produzidas no interior do sistema educacional. Essa concepção fica mais clara quando percebemos suas afirmações de que se poderia

iniciar o serviço urgente de nacionalização de escolas e de assimilação de escolares alienígenas, trabalho indispensável não só à conciliação da pátria como à formação do tipo racial que procuramos, quando tivermos à mão, um professor capaz de ambientar-se nos meios estrangeiros, conhecendo as técnicas estabelecidas para o convívio diário com esses elementos (RODRIGUES, 1937, p. 9).

Rodrigues entendia, no entanto, que a língua se constituía num dos pilares da defesa do estrangeirismo, na medida em que a língua era o expoente excelso das nacionalidades! Os estrangeiros sentiam melhor essa verdade. Cerravam-se em um círculo onde a palavra, que era a sua, não era entendida por nós (RODRIGUES, 1937, p. 9). Entretanto, essa autora não atentava para o fato de que não se transformam os interesses de uma nação ou se executa a implantação de uma língua apenas pela vontade dos professores, mas por leis que se façam cumprir e por um sério trabalho de educação e formação, mormente nos ambientes extra-escolares como igrejas, clubes e meios de comunicação de massa.

Com o estabelecimento e permanência das escolas estrangeiras, Rodrigues (1937, p. 84) acreditava que enquanto o Brasil se abria festivo, agasalhando a gente que, em busca do seu bem-estar, cooperava para que pudéssemos crescer e progredir, eles

continuavam fiéis à pátria longínqua, sempre prontos a defender os interesses de sua antiga terra, dificultando sua integração à nação que os acolheu e que os sustentava.

Embora à educação fosse atribuído o pesado fardo de mola propulsora da equidade social de que demandava a nação, os próprios educadores entendiam que “*a educação popular encerra problemas de cujas linhas principais se descortinam os altos destinos da nação*” (REVISTA EDUCAÇÃO, 1931, p. 120). Acreditava que, através dela, seria possível transformar o Brasil em um lugar em que houvesse uma grande nação com justiça social e sem discriminação entre seus habitantes.

Era esse o entendimento também dos ruralistas, que compreendiam estar na educação a possibilidade de redenção da pátria e a única saída para a construção do elemento nacional. Nesse caso, a escola deveria ser capaz de ensinar a língua portuguesa, a História do Brasil e promover a equidade social, sem que com isso tivesse o trabalhador rural que migrar para as cidades para conseguir o seu sustento e ter condições de acesso à educação para seus filhos.

Para Menucci, não era difícil perceber “*que tais objetivos consultam os vitais interesses do Estado e respondem às necessidades econômico-sociais da nacionalidade, evitando o êxodo dos campos e combatendo a desorganização da vida agrária que ora se processa principal e inicialmente pelas escolas urbanistas que foram localizadas na zona rural*” (MENUCCI, 1932c, p. 136). Com isso, evidencia-se a necessidade de investimento nesse setor, como mecanismo de formação da nacionalidade e sobrevivência do Estado.

1.3 Carneiro Leão e o ruralismo pedagógico no exterior

Ao se discutir os problemas da educação do trabalhador que habitava no campo, ainda na primeira metade do século XX, Carneiro Leão (s/d, p. 227) afirmava que nenhum povo moderno poderia renovar sua educação e sua cultura sem criar uma política inteligente de educação rural. Tomando por base esse pressuposto, ele passou a se utilizar

de alguns exemplos que encontrara no exterior para construir os argumentos que justificavam a defesa, por ele feita, da implantação de um determinado modelo de ruralismo no Brasil que, segundo sua compreensão, poderia se dar com a implementação de escolas voltadas para o atendimento exclusivo do trabalhador que habitava no meio rural.

As propostas de educação defendidas pelos educadores ruralistas durante a primeira metade do século XX estavam intimamente ligadas às lutas nacionalistas daquele período. Seus defensores viam, na defesa e fortalecimento das lutas pela permanência dos trabalhadores em áreas rurais, a possibilidade de manter integralmente a nação que, segundo se pensava, estava fugindo ao controle do Estado à medida que este estava sendo influenciado por empresas consideradas alienígenas que dominavam os países pobres através de investimentos financeiros e da imposição da cultura de seus países de origem. A luta pela defesa da nacionalidade tornava-se uma tônica constante do discurso nacionalista.

Para Carneiro Leão, alguns importantes exemplos de luta em defesa da nacionalidade por meio do ruralismo vinham do exterior, onde, segundo suas observações, apareceram alguns países que não pouparam esforços para fixar o homem no campo, desenvolvendo suas formas culturais. Como exemplo, citava os diversos países que aliaram a educação do camponês ao seu processo de desenvolvimento político, econômico, social e cultural, obtendo com isso, segundo seu entendimento, grandes avanços educacionais e tecnológicos.

Dentre os países que investiram na educação rural sob os preceitos do ruralismo pedagógico, pode ser destacado o exemplo da Dinamarca que, segundo Carneiro Leão, graças ao esforço do homem do campo, revigorou sua produção,

salvando-se da derrocada econômica e salvando a unidade da pátria e talvez mesmo a nacionalidade, mergulhando seu povo, fazendo sua educação embeber-se na terra, sentir e viver o espírito nacional em seus meios rurais, [constituindo-se em uma] (...) prova da necessidade de atender na educação de um país, as determinantes regionais (LEÃO, s/d, p. 195).

Carneiro Leão, grande admirador do desenvolvimento conseguido pela maioria dos países europeus, acreditava que a capacidade de recuperação dessas nações se deu a partir de um ensino diferenciado, ruralista que integrava o homem rural à sociedade.

Entendia que radicado no campo, o trabalhador encontraria sua redenção econômica e cultural. Tudo isso levou Carneiro Leão a propor para o Brasil o mesmo modelo de sociedade agrária. Propôs isso como se o transplante de culturas fosse possível de se fazer, com disso entrou em contradição: condenava a indústria por considerá-la alienígena, e propunha que se copiasse o modelo agrícola e educacional dos países que ele considerava servirem de exemplos nesse setor.

Com a crença obstinada de que a educação teria essa característica redentora da humanidade, afirmava que, na Europa contemporânea, um exemplo luminoso das virtudes de uma educação rural bem orientada teria se dado, como já citado, na pequena Dinamarca. Ainda segundo suas afirmações, aquela nação européia, durante a primeira metade do século XIX, havia passado por uma enorme crise econômica e moral; sua população chegou a viver em um estado de miséria profunda, mas que, graças à educação rural, teria superado todas as dificuldades. Para justificar a defesa de suas convicções ele argumentava que aquela nação debateu-se às bordas da miséria, mas que, segundo ele

Foi a organização rural, foram suas escolas rurais que a salvaram da ruína. Mas não a salvaram apenas, transformaram-na de nação deficitária e pobre num país em que não há necessidade nem miséria. Se não existem hoje, ali, grandes fortunas, não há pauperismo nem fome. Todos ganham, todos vivem com dignidade e altivez do trabalho de sua inteligência e de seus braços. E o milagre foi feito pela renovação de sua escola rural (LEÃO, s/d, pp. 226-227).

Embora destacasse o fato de o país ter uma boa distribuição de renda, Carneiro Leão não via na equidade social o fator de desenvolvimento da Dinamarca. Para ele, fora a educação rural e não a distribuição da riqueza e da renda que teria feito com que aquela nação atingisse um grau de destaque no mundo desenvolvido. Na concepção de Carneiro Leão, a educação, por si só, seria capaz de distribuir renda e tornar o povo mais feliz, pois segundo o que acreditava, à medida que as pessoas se educam, passam a ter melhores condições de trabalharem e de lutarem por seus direitos de forma mais civilizada. Carneiro Leão não considerava a existência da luta de classes, o que o impedia de entender que quem compra a força de trabalho, tem o poder de impor o seu valor ao vendedor, fator esse determinante no processo de distribuição de renda de qualquer sociedade.

Temos que considerar ainda que, em uma nação recém saída de um sistema escravista como a nossa, grandes parcelas da população jamais iriam poder adquirir terras, quer por terem se tornado assalariadas, com baixíssimos rendimentos, quer porque havia uma grande concentração de terras e rendas nas mãos de uma elite que não estava disposta a deixar de lado seus privilégios. Devemos levar em conta também que enormes parcelas de negros forros sequer conseguiram se assalariar, quer nos centros urbanos quer no meio rural, passando a viver em condições subumanas, em favelas e nos lugares longínquos, em áreas ribeirinhas, não reivindicadas como propriedades privadas pelos fazendeiros e pelo Estado, principalmente em áreas remanescentes de quilombos.

Carneiro Leão não ficava apenas no exemplo da Dinamarca, pois entendia que vários outros países também tiveram no ruralismo o ponto de partida para seu desenvolvimento, dada a capacidade geradora de emprego que o campo tem, bem como a possibilidade de integração de seus povos através de uma cultura que vinha sendo consolidada ao longo de muito tempo.

Sobre o desenvolvimento do homem do campo e, sobretudo, no que tange à educação, Carneiro Leão (s/d, p. 203) recorria também à França, que considerava outro exemplo de povo bem sucedido, afirmando que aquele país *“generaliza sua escola elementar no campo, preocupa-se seriamente em ensinar a ler e contar, mas sua população camponesa é um exemplo de ajustamento ao meio, de conhecimento e aproveitamento da terra”*. A partir de suas observações, Carneiro Leão chegava a garantir inclusive que *“nenhum país possui uma população rural mais laboriosa, mais imbuída do espírito de poupança, mais ciosa de sua missão”* do que o povo francês da primeira metade do século XX, que ele tanto admirava.

Para este educador, os bons exemplos trazidos pelas escolas rurais não se restringiam à Europa. Na América Latina também havia, segundo sua ótica, alguns exemplos bem sucedidos dessas práticas. Ele apontava o Chile como um dos países em que a grande leva de investimentos feitos no setor rural teria gerado grandes benefícios para a população daquele meio.

No Chile, teria sido a reforma agrária o mecanismo que teria possibilitado ao camponês o acesso à terra, juntamente com a implantação de um eficiente sistema

educativo formado a partir das escolas normais rurais e que teria garantido ao homem do campo o completo acesso ao saber, que posteriormente serviria como alicerce de seu pleno desenvolvimento. No Brasil, no entanto, a reforma agrária não fazia parte da pauta de discussão de nossas elites, nem mesmo do próprio Carneiro Leão.

A admiração que Carneiro Leão nutria pela sociedade chilena e pela escola normal rural daquele país era tanta que para justificar o seu raciocínio em defesa do modelo por eles adotado e que seria recomendado para o Brasil, ele argumentava que:

Ao abandono completo em que vivem seus membros, embriagando-se, existindo ao Deus dará, sem educação, sem diretriz, sem programa de vida, ela prega uma organização capaz de prendê-los à terra, à sua terra, de integrá-los no meio cultural, em seu meio cultural, colocando-os, pela educação, pelo trabalho e pela posse de pequenino trecho de terreno, em posição não só de ajustar-se ao ambiente mas de fazer-se, no correr do tempo, um elemento vivo, apto a trazer, pelo esforço diuturno, orientado, o seu grão de areia para a construção do progresso nacional (LEÃO, s/d, p. 265).

Ainda com relação à sociedade chilena, para Leão, o êxito do processo educacional teria se dado graças aos investimentos feitos no setor, principalmente quando se levava em conta que a educação rural ali praticada estava contida num sistema pedagógico composto por vários itens, dos quais se poderiam destacar os seguintes:

Escolas elementares completas – para crianças de sete a treze anos, cujos planos, programas e métodos se vinculariam estreitamente com as necessidades da vida rural regional;

Cursos vocacionais rurais – funcionando nas escolas completas em estabelecimentos separados, e dirigidos no sentido de ensinar aos adolescentes todas aquelas artes, ofícios, indústrias e técnicas, que pudessem ajudar a melhorar a vida doméstica, usando melhor o trabalho do homem e os recursos naturais;

Missões ambulantes – que ensinem os adultos em seus próprios meios e que preparem os considerados mais aptos para sair da condição de trabalhadores de oito e converter-se em pequenos proprietários, capazes de produzir e vender cooperativas;

Escolas normais rurais – para a preparação dos diversos tipos de mestres de que necessitava o sistema educacional voltado para o meio rural (LEÃO, s/d, pp. 266-267).

Para obter um melhor desenvolvimento da educação e colher melhores frutos para a escola normal rural, ao lado das escolas rurais, o Estado não teria se restringido aos pontos acima mencionados. Teria havido, acima de tudo, uma grande atenção dedicada ao ensino elementar, sobretudo nas áreas de menores povoações, por serem localidades em que havia a necessidade de maiores investimentos e que os retornos seriam invariavelmente menores do que aqueles obtidos nas áreas de maiores concentrações populacionais, como os grandes e médios centros urbanos.

Segundo Carneiro Leão, mesmo nas regiões de menores densidades populacionais, os chilenos tiveram a preocupação com aquela gente, uma vez que se compreendia que toda sociedade deveria ter sua demanda educacional atendida, melhorando sua performance quanto ao atendimento das necessidades básicas do povo. Com esse intento, algumas alternativas foram criadas fazendo com que

A escola elementar, que em pontos de povoação rala, deveria ser de temporada e ambulante, não iniciaria as crianças na prática dos trabalhos agrários, porque a tenra idade não o permitiria, contudo, já se procuraria mesmo aí incutir-lhes o amor à terra, motivar e reforçar todos os interesses e todos os hábitos relacionados com a vida agreste, observação da natureza, gosto pelas fainas rurais, orgulho do trabalho bem feito, companheirismo nos afazeres coletivos, solidariedade, etc. (LEÃO, s/d, 267-268).

Além disso, as escolas rurais poderiam servir para um importante aprendizado da gestão cooperativa ou da solidariedade que elas trazem aos seus habitantes no momento em que esses passavam a conviver mais entre si, ficando mais próximos uns dos outros, sobretudo nos momentos em que se dirigiam para a escola em que estudavam. Esse aprendizado da solidariedade e da busca de ajuda mútua entre essa população só poderia ser possível em uma escola em que suas relações representassem os interesses de toda aquela comunidade rural, entendida aqui como um grupo de pessoas que habita uma mesma área geográfica, têm interesses econômicos comuns e são signatários de manifestações culturais similares.

Para alcançar os objetivos desejados, as comunidades deveriam criar um tipo de granja familiar na qual os frutos de seu trabalho fossem repartidos com equidade

permitindo a cada qual entrar com sua colaboração pessoal e direta. Convém lembrar que esse tipo de granja foi estimulado também nas escolas rurais brasileiras, casos específicos da escola rural do Butantã e de Juazeiro do Ceará, dentre tantos outros exemplos.

Mesmo rechaçando os modelos vindos do exterior, se algum deles pudesse servir de exemplo, um dos que mais simpatizava Carneiro Leão era o chileno, embora ele reconhecesse que mesmo naquele país havia dificuldades em sua implantação, conforme podemos constatar nas afirmações de que se

se tentasse criar tal sistema de escolas rurais em todas as comunidades do Chile e com toda a classe de culturas, oficinas, indústrias, certamente não se contaria nem com mestres adequados nem com dinheiro suficiente. Se se iniciasse porém, um plano a completar-se dentro de cinco ou sete anos, e se se começasse criando uma em cada departamento, com duas ou três especialidades apenas, poder-se-ia desde logo e de forma decisiva influir para o melhoramento da vida rural (LEÃO, s/d, p. 270).

Podemos, a partir das informações produzidas por Carneiro Leão, inferir que o sistema de educação rural chileno teria exercido importante papel integrador do indivíduo e dos vários grupos sociais daquele país. Essa conclusão se dá ao observarmos que, em todas as etapas trabalhadas, seu objetivo maior foi sempre o ajustamento do trabalhador a seu meio físico e social, ao lado do estímulo do desenvolvimento de uma consciência voltada para a vida nacional (LEÃO, s/d, p. 267), podendo fazer desses trabalhadores pessoas capazes de dirigir seus esforços para os objetivos do desenvolvimento de uma nação forte e pujante.

O sistema de educação rural implantado no Chile possibilitou, então, importante contribuição para o desenvolvimento cultural daquele país, mas Carneiro Leão, como adepto do ruralismo, buscava compreender sua inserção também nos países desenvolvidos, procurando verificar seus resultados inclusive nos Estados Unidos, onde ele via, com grande simpatia, o sistema de educação rural lá implantado. Podemos verificar isso através de suas afirmações de que o sistema educacional norte-americano, eminentemente realista, teria empreendido um esforço decisivo para ajustar as comunidades rurais nos respectivos ambientes, dando-lhes uma existência tanto quanto possível venturosa (LEÃO, s/d, p. 260).

Ainda em relação à educação nos Estados Unidos, Carneiro Leão (s/d, p. 249) afirma que a ação norte-americana no meio rural tinha a princípio uma fundamentação

econômica, visto que sua finalidade maior era incrementar a produção agrícola e aumentar a riqueza nacional. Porém ele entendia que o processo educativo não se limitava exclusivamente a melhorar a economia, pois entre seus objetivos estava também o de educar o homem do campo para a vida, uma vez que a educação, em lugar nenhum, jamais estaria alheia à política, à cultura e ao desenvolvimento em geral de um determinado povo. Seguindo essa linha de raciocínio, Carneiro Leão (s/d, p. 256) conclamava que tanto no meio rural, como em qualquer outro meio social daquele país, o esforço empreendido que se verificava no dia-a-dia era sempre maior no que se referia à preparação dos indivíduos na direção da satisfação de suas necessidades e nas imposições dos deveres de cidadania e capacidade de construção da sociedade que se almejava alcançar. Isso era feito com vistas ao atendimento das carências políticas, econômicas e sócio-culturais de seus cidadãos, devendo, por isso mesmo, ser seguida pelo nosso país, caso quiséssemos atingir um estágio mais avançado em nosso desenvolvimento, enquanto nação livre e soberana.

Na parte norte do continente americano, não foram somente os Estados Unidos que investiram fortemente na educação rural. O México aparece como outro grande país que também dedicou muito de seus recursos na formação de seus professores para atuarem nessa área. Com relação a esse país, Carneiro Leão (s/d, p. 237) afirmava que a escola, ao longo do tempo, procurou criar nos professores, nos pais e nos alunos, o hábito de se considerar como ambiente escolar o local em que se dava a lição e nunca o meio social “purificador” no qual a criança vivia, aumentando a necessidade de uma formação voltada para o meio rural.

Tal qual os ruralistas brasileiros reclamavam, no México também havia problemas na formação dos professores que não eram preparados especificamente para a atuação no meio rural, dando margem a que os professores vindos das cidades, fossem acusados de desconhecerem por inteiro a vida do campo e do sertão, com seus problemas, suas necessidades e suas aspirações, criando por completo um forte desentendimento naqueles segmentos (LEÃO, s/d, 237), daí a necessidade de investimento no aperfeiçoamento desse setor.

Sendo assim, pode-se observar que durante os séculos XIX e XX, em muitos importantes países do globo, com características diferentes, as ações dos educadores do

meio rural visavam objetivos semelhantes, embora esbarrassem sempre nos problemas das diferenças sócio-culturais existentes entre os homens citadinos e os moradores do campo. Em quase todos esses países, tinham como objetivo comum uma educação específica, voltada exclusivamente para os homens que habitavam no campo em suas diferentes nações.

1.4 Fixação do professor e do aluno no campo

Os pedagogos ruralistas acreditavam que o desenvolvimento da escola rural não ocorreria se não houvesse a efetiva colaboração ou até mesmo a cumplicidade dos professores nessa tarefa, daí a necessidade de se promover sua fixação ao ambiente de trabalho, que deveria ser também o seu ambiente de moradia, pois, entendia-se que somente assim, ele poderia dedicar-se plenamente ao exercício de sua função, dada a relação de amor e cumplicidade que ele deveria estabelecer com o trabalhador rural.

Podemos observar nas palavras de Sud Menucci uma grande preocupação, tanto em atrair o professor para o meio rural, quanto em formar as crianças do campo para atuarem nesse meio quando afirma que para esse profissional, *“o remédio para tal contingência só pode ser, portanto, um único: aproveitar todo o bem que dele se espera e neutralizar-lhe o mal que pode fazer, atraí-lo à terra e vinculá-lo à gleba, afeiçoar-lhe a alma e amalgamá-lo ao povo, em última análise, chamá-lo e absorvê-lo”* ao campo (MENUCCI, 1930, p. 181).

Fazendo a apologia desse mesmo tipo de educação e, com argumentos parecidos com os de Menucci, podemos observar que Raimundo Pastor (1943, p. 49) identificava, no campo, peculiaridades não encontradas no meio urbano, entendendo, portanto, que os professores precisariam ser afeiçoados a esse meio. Afeição essa que somente seria possível se o professor compreendesse a vida que o trabalhador rural levava. Afirmava que a vida rural apresentava muitos problemas, uns peculiares ao bairro, outros

de caráter geral, que precisavam ser conhecidos pelos professores para que pudessem explicá-los e ajudar a resolvê-los, pois, entendia-se que, se os professores não conhecessem bem a índole, os costumes, as crendices e o estado de adiantamento do material humano com que iam lidar, não poderiam atuar com justiça e eficiência. E, se não aprendessem pela observação e indagação, quais seriam as dificuldades do bairro para auxiliar a vencê-las, não se tornariam estimados e respeitados e, portanto, seriam desnecessários ao povo a que se propunham atender (PASTOR, 1943, p. 49).

Nessa concepção, caberia ao professor o papel de criar uma ideologia rural que visasse fixar o trabalhador na terra. O fator econômico, nesse caso, não aparecia como elemento criador dos mecanismos que pudessem servir de base para o assentamento e permanência do trabalhador rural no seu *habitat* original. A falta de uma política agrícola e fundiária que visasse beneficiar o pequeno produtor também não parecia importante para esses pensadores, nesse contexto.

Se não se discutiam as condições objetivas para a permanência dos trabalhadores no campo pela via das relações de posse e propriedade da terra e, conseqüentemente, das condições de vida que o trabalhador levava, também não se consideravam os mecanismos de modernização conservadora⁵ impostos ao campo, os quais funcionavam como mola propulsora da expulsão do trabalhador rural. Também não se discutia o fato de que grandes parcelas dos trabalhadores rurais não eram proprietários de terra e que a política de assalariamento em vigor, em algum momento, acabaria por inviabilizar a força de trabalho agrícola, uma vez que os salários nas cidades eram bem mais convidativos do que os do campo. Nesse caso, segundo os ruralistas, bastaria que o professor fosse alguém carismático e apaixonado pelo campo para que o trabalhador, ao aprender com ele, fosse convencido a permanecer no campo, independente das condições de trabalho e de sua situação social. Com esse entendimento, Pastor (1943, p. 49) afirmava que se o professor não fosse conduzido a se entregar de corpo e alma ao trabalho, a sentir

5 Modernização introduzida na agricultura por via tecnológica, sem a correspondente modernização das relações produtivas, quer pela via trabalhista quer pela participação popular nas relações de poder e de uso do solo.

plena satisfação na sua realização, seria inútil todo o esforço que se fizesse para modificar e melhorar a vida do homem do campo.

Seguindo essa linha de se defender o investimento no trabalho do professor e não apenas a melhoria das condições de vida e de trabalho do homem do campo, o próprio Raimundo Pastor (1943, p. 49) apontava alguns exemplos vindos da Europa que, segundo ele, produziram excelentes frutos na fixação do homem no meio rural. Assim, são ilustrativas as palavras a seguir, em que se procura demonstrar que, por duas maneiras, se poderia promover a radicação do professor no ambiente agrícola:

 Ou criando um tipo especial de educador para o ensino rural, como há ou já houve na França, com vantagens especiais, sem acesso para a escola distrital ou urbana, mas podendo movimentar-se dentro do próprio ambiente: ou estabelecendo um estágio mais ou menos longo, obrigatório, para todo professor que ingresse no magistério oficial, e na mesma escola, a fim de garantir a toda unidade escolar a indispensável continuidade de ação e de trabalho (PASTOR, 1943, p. 49).

O investimento no debate acerca da importância da transformação das mentalidades dos trabalhadores agrícolas ganhava força com a crença de que, pelo fato de o Brasil ter passado por um longo período, em que a base da produção era escravista, isso teria contribuído para que se criasse, no campo, uma mentalidade de que o trabalho agrícola seria inferior ao trabalho urbano, quer na indústria quer na construção civil, ou na área de comércio e prestação de serviços. Nesse sentido, tínhamos a alegação de que a ideologia difundida de que o trabalho agrícola era coisa exclusivamente de escravos, somente contribuiria para expulsar o trabalhador rural do campo rumo à cidade. Percebendo essa relação, Sud Menucci afirmava que *“tendo organizado a fortuna pública a golpes de força, a lei áurea punha, sob os nossos olhos atônitos e assombrados, a figura torva da herança que a violência escravagista nos legara: a antipatia pelo trabalho, antipatia que se encanzinava particularmente contra todas as fainas agrícolas”* (MENUCCI, 1930, p. 44).

Corroborando com a concepção de Sud Menucci e, atribuindo à industrialização uma importância que esta ainda não possuía à época, Belisário Pena afirmava que,

 O latifúndio escravizador, a política industrial urbana dele resultante, extemporânea, artificiosa, escorada em escandaloso protecionismo, da qual resultou o abandono dos campos, o congestionamento das cidades, o

pauperismo urbano com os seus perniciosos efeitos, e a formação da casta de industriais e seus comparsas da política, afrontam com a riqueza e o luxo, a penúria e a miséria de milhões de servos da gleba, que vegetam opiladamente e cachaçalmente degradados no nosso imenso e invejável território (PENA, 1941, p. 368).

Atribuía-se, ainda, à miserabilidade a que era submetido o trabalhador, o fato de alguns deles terem enveredado pelo caminho da bebida, como se isso fosse uma exclusividade do trabalhador rural e não um problema da miserabilidade do trabalhador em geral, principalmente o trabalhador urbano de baixa renda que, por vários outros motivos, acabavam se entregando ao alcoolismo.

Seguindo um receituário de cunho preconceituoso, Belisário Pena atribuía ao passado escravista do Brasil todos os males do campesinato que, segundo ele, poderiam ser sanados a partir da introdução de uma nova ideologia que deveria ser forjada pelo novo professor rural formado exclusivamente para esse fim. Com relação à degenerescência de alguns trabalhadores rurais, Pena afirmava que

Do trabalho escravizado e da ignorância sob que vegetam as classes de trabalho rural, é que resultam o alcoolismo, a doença multiforme, a incapacidade psíquica do povo brasileiro, a miséria econômica, a falência financeira do país, a anarquia mental dos dirigentes e uma mentalidade coletiva caótica, inconsistente, passiva, sem aspirações e sem rumo (PENA, 1941, p. 370).

O quadro supra apresentado configurava, na verdade, uma concepção de mundo que requeria uma nova ordem social no campo. Essa nova sociedade, que deveria ser educada, sem a influência do mundo urbano e sem as lembranças do período escravista, proporcionaria, desse ponto de vista, a construção de uma sociedade em que o trabalhador agrícola deveria se orgulhar da sua condição e do seu papel social de abastecer e sustentar o desenvolvimento do país.

Assim, podemos perceber que entre os ruralistas nacionalistas, se faziam mais evidentes as crenças apontadas por Raimundo Pastor com relação ao papel do educador. Segundo ele, para transformar essa sociedade, dever-se-ia investir na formação do professor rural, visto que no seu entender:

a mais santa e patriótica das tarefas do professor rural, seria, para nós,

desfazer esse complexo de inferioridade, que dá ao caboclo uma fisionomia inexpressiva, de continuo abatimento e apatia. Seria valorizá-lo aos próprios olhos, fazendo-lhe compreender que o trabalho da roça não é inferior ao da cidade e que ele, na sua faina de fazer a terra produzir, vale mais do que os outros trabalhadores (PASTOR, 1943, p. 54).

Ainda segundo seu entendimento, o professor da escola rural seria o único elemento que, aproveitando as múltiplas atividades em que poderia ser útil, estaria talhado a empreender uma cruzada dessa natureza e magnitude, visto que nas suas mãos estaria a continuação do caboclo como este realmente era, ou a sua conversão em forças ativas de real expressão econômica, social e cultural da nação brasileira (PASTOR, 1943, p. 54).

Passado o período de maior incidência e visibilidade do ruralismo pedagógico, é possível observar que a defesa da fixação do professor como forma de também contribuir com a fixação do trabalhador permanecia. Na década de setenta do século passado, Ary Lex (1973, p. 250) afirmava que, sem a fixação do professor nos meios rurais, dificilmente se conseguiria fixar a respectiva população nesse ambiente, pois, em sua opinião, a escola deveria ser o primeiro núcleo de fixação das aglomerações rurais, devendo-se, por isso, cuidar com carinho da estabilidade do professor.

Lex, em seu texto, não considerava correto que uma jovem do meio urbano, habituada a viver numa realidade que colocava à sua disposição clubes, cinemas, teatros e todos os confortos que o meio oferece, se deslocasse para as áreas rurais com todas as dificuldades que esse meio lhe impunha. Nesse sentido, devemos observar as seguintes considerações:

Não é justo mesmo deslocar-se uma pobre jovem que viveu, na maior parte dos casos, em meio urbano, onde estudou e se formou, gozando todo o conforto que esse meio proporciona, para um ambiente em que tudo se mostra hostil; onde todas as dificuldades: péssima habitação; regime alimentar mau; falta de água e de instalações sanitárias; falta de convívio social; a chuva e a lama para agravarem a sua faina de mostra; sala de aula inadequada e material deficiente; alunos bisonhos e poucos assíduos, nas épocas do plantio e das colheitas (LEX, 1973, p. 250).

O professor urbano, portanto, não apenas não era aceito como professor no meio rural, como muitas vezes era combatido, ao entender-se que devido a sua formação urbana, contribuiria para expulsar o trabalhador do campo para a cidade, principalmente

porque para lá ele levaria seus conceitos, seus valores e também seus preconceitos com relação ao modo de vida pacato do homem que ali habitava.

Em se tratando da atuação profissional dos educadores, Sud Menucci era um dos mais ferrenhos críticos da utilização de professores com formação urbana no meio rural, por entender que esses fariam mais mal do que bem ao trabalhador do campo, sobretudo quando estes se utilizavam de materiais elaborados para a educação das crianças do meio urbano. Nesse sentido, podemos destacar sua indignação em relação ao ensino praticado, ao afirmar que *“mil vezes o analfabetismo completo, integral, absoluto do que a cartilha e o ensino que desambientam e destroem as energias moças. Ou nós lhe damos o ensino e a educação de que ela precisa ou tenhamos a coragem simples e estóica de lhe não dar nada. [porque ele acreditava que] Antes nada, do que veneno”* (MENUCCI, 1932c, pp. 53-54), pois a ausência do acesso à escola dificultava sua migração para os empregos oferecidos pelas indústrias instaladas nas cidades.

Os educadores ruralistas atribuíam à educação um pesado fardo, ao entender que era através dela que deveria mudar a mentalidade do trabalhador rural. A crença de que a educação poderia ser a redentora do campesinato e, por extensão, da humanidade, não se limitava aos ruralistas. Como exemplo, podemos destacar o fato de que o entusiasmo pela educação atingia também alguns educadores urbanistas do porte de Anísio Teixeira que atribuía exagerados poderes à escola ao inferir que somente esta, quando controlada pelo poder público, poderia contribuir para emancipar o povo brasileiro de sua dependência externa (TEIXEIRA, 1976, pp. 321-322).

Havia ainda, naquele momento, uma forte reivindicação de várias correntes de educadores de que a educação trouxesse mudanças em seu conteúdo e nas suas metodologias. Essas reivindicações decorriam basicamente do entendimento de que a situação da classe trabalhadora não se transformaria senão por uma radical mudança na educação dado que o proletário era visto como *“inimigo da escola tradicional, e em todos os países onde constitui fato político de relevo, os seus educadores são o mais ativo fermento da revolução pedagógica”* (AGUAYO, 1939, p. 27). Nesse caso, o motor do desenvolvimento da história estaria centrado exclusivamente na educação e não na estrutura econômica, mediada pelas relações políticas socialmente produzidas. Portanto, para se

mudar a realidade a partir desse prisma, bastaria se transformar a educação que, automaticamente, se configurariam novas relações de produção, podendo, com isso, avançar nas transformações do modo de produção pela simples mudança na pedagogia.

Havia, portanto, um certo consenso sobre a necessidade de melhorar as condições de vida e de trabalho do educador rural, como condição para que este pudesse permanecer naquele meio. Outro ponto também cobrado das autoridades pelos ruralistas, dizia respeito ao salário do professor rural, sempre inferior ao salário daqueles que tinham melhores condições de trabalho, por habitarem e trabalhem no meio urbano.

Entendia-se, então, que a zona rural deveria fazer parte do orçamento do Estado como um ponto específico e não apenas ter suas escolas agregadas às escolas urbanas, como acontecia. Acreditava-se também que, sem uma escola autônoma, seria muito mais difícil a fixação do professor; daí Erotides Vieira da Fonseca afirmar que, sem a fixação do mestre-escola ao meio rural, não seria possível a estabilidade da escola, pois entendia ser *“necessário substituir a coação pelo conforto, por meio de leis adequadas e recursos previstos em orçamento”* (FONSECA, 1951, pp. 3-4), somente assim, a escola rural poderia ter condições de se desenvolver, estabelecendo uma relação de independência em relação à escola urbana.

A figura do professor era entendida ainda, como a presença de uma pessoa importante para ensinar aos trabalhadores a lidar com o solo, a cultivar determinados tipos de culturas e a trabalhar com a pecuária. Nesse sentido, os professores seriam os responsáveis pelo desenvolvimento do plantio e do avanço da produção e pela produtividade no campo, pois esse deveria ter uma formação diferenciada em relação aos trabalhadores em geral, por ser um profissional preparado pelos livros para dominar as mais variadas técnicas produtivas.

Erotides Fonseca afirmava também que, dada a ausência de uma formação específica para o homem do campo, os trabalhadores rurais não sabiam ainda,

em grande parte, fazer culturas de modo a evitar a erosão do humus, nem compensar a absorção de minerais pelas plantas com o adubo orgânico ou mineral, e somente muito tarde, quando observam os ínfimos resultados das colheitas é que concluem estar a terra esgotada. E, ao invés de recuperá-la, abandonam-na pela miragem louca das zonas pioneiras, onde

o caminho de ferro suga grande parte das colheitas volumosas, inabilitando-as à competição exterior e elevando o custo de vida interior (FONSECA, 1951, p. 4).

Ficando todas essas responsabilidades a cargo do professor rural, que teria a incumbência de evitar que os trabalhadores rurais migrassem do campo para as periferias das cidades, lugares que se transformariam nas novas e deficitárias habitações dos antigos pobres do campo. Os professores assumiriam, nesse caso, o papel do Estado, que deveria ser o responsável pelo desenvolvimento social e econômico do homem daquele meio.

Apesar das dificuldades encontradas pelos trabalhadores rurais que mudavam para as cidades, segundo as informações de Erotides Fonseca, esses se encantavam com as facilidades que este novo ambiente lhes proporcionava e passavam a considerar que aquela vida, ainda que muito difícil, era melhor que a anterior, como podemos perceber em suas palavras quando afirma que *“o trabalhador agrícola chega perto da cidade, aí encontra trabalho e principia a viver sob a luz elétrica, viajar em trem ou no ônibus, ir ao cinema ou passear no jardim, ouvindo uma banda de música que lhe dá momentos de alegria. Vê que, embora continuando pobre, sua vida na cidade é melhor do que na roça”* (FONSECA, 1951, p. 4), pois ele passa a ter acesso a serviços que antes lhe era negado. Nessa concepção, a pura e simples urbanização do campo poderia resolver o problema da migração.

A partir dessas constatações, concluía-se que a escola a ser construída deveria ser uma escola que servisse de elo entre as aspirações de melhoria do trabalhador rural e suas necessidades de permanência no seu local de moradia, buscando viabilizar algumas melhorias, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de novas técnicas de produção, que aumentassem a lucratividade e a rentabilidade do seu trabalho. Como afirma Kassef:

A escola elementar, longe de ser um instrumento de evasão das energias do campo e do litoral para as cidades e de conseqüente empobrecimento da região deve constituir um elemento de fixação e desenvolvimento contínuo das potencialidades do meio, um agente de elevação da cultura média do povo e, também, de enriquecimento da economia rural (KASSEF, 1934, p. 8).

Nesse caso, o remédio para todos os males do ensino rural estaria na possibilidade de investimentos dos governantes que contribuíssem para que de fato se criasse uma política que promovesse a fixação do professor e do aluno no campo, uma vez que com a fixação do primeiro, este serviria de estímulo para as crianças, contribuindo para sua permanência no interior do ambiente em que viviam seus familiares.

Embora houvesse, no discurso dos ruralistas, a clareza de que era grande a aversão ao meio rural, tanto por parte dos professores como do homem simples da terra, era evidente que o principal alvo dos ruralistas no que diz respeito à necessidade de se fixar à campo, eram os alunos e seus pais. É isso o que constata Ary Lex (1973, p. 250), ao afirmar que *“tem-se notado, contudo, que a maioria dos professores primários vota uma certa aversão ao meio rural, só se sujeitando a permanecer na roça o menor tempo possível, na esperança de retornar às cidades”*.

Mesmo defendendo maior empenho na luta em defesa da educação rural, Sud Menucci entendia que seu esforço ainda era uma novidade no Brasil, ao destacar que a grande massa dos investimentos em educação era direcionada para as cidades e que o apoio à luta dos ruralistas ainda não aparecia de forma evidente. Em uma de suas palestras sobre educação rural ele afirmava que

o esforço em prol do ensino rural é de ontem, representa quase uma novidade em nossas rodas pedagógicas, porque, durante trinta anos de República, a zona dos campos ficou literalmente abandonada. Iam para ela os poucos e pobres mestres sem a proteção de ninguém e sem jeito para arranjar padrinho (MENUCCI, 1930, p. 60).

Os ruralistas acreditavam que a expulsão do homem do campo muitas vezes se dava pelas condições a que estavam submetidos os estudantes, pois muitos abandonavam a escola ainda muito cedo para ingressar no mercado de trabalho. Alguns sequer chegavam a entrar na escola e a grande maioria cursava somente um pequeno período de tempo, ou seja, enquanto ainda não alcançara a idade considerada ideal para transferir-se para a cidade e começar a produzir para o mercado.

Esse abandono da escola para inserir-se no mercado de trabalho, no entanto, não trazia nenhuma relação com os aspectos pedagógicos ou com a educação praticada no setor, mas ocorria principalmente pelas necessidades econômicas da família que obrigava o

adolescente a procurar ampliar seus meios de sobrevivência independente do orçamento dos chefes de famílias que lhes sustentara até então. Como afirmara Marx, (1975, p. 414) analisando as implicações do avanço científico e tecnológico da sociedade capitalista nas condições históricas de seu tempo, o fato de que a indústria moderna “*faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital*”, mostra que o desenvolvimento do capital produz a escola de que necessita para a produção daquele momento, ou seja, a escola produz exatamente o saber que a sociedade precisa para a viabilização de sua reprodução.

Isto nos ajuda a entender por que o Estado, também ele servindo ao capital, passa a se interessar pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia. E, desta forma, é possível compreender o papel atribuído à pesquisa científica, notadamente àquela diretamente vinculada aos interesses do setor produtivo que ganha importância na medida em que se constitui em um poderoso meio de ampliar ainda mais a acumulação capitalista.

Outro importante fator a ser considerado é que o analfabetismo reinante no campo dificultava não apenas a vida na roça, mas principalmente uma possível mudança para a cidade, lugar em que a instrução se fazia sentir de maneira ainda mais premente, dada a necessidade de se locomover por lugares desconhecidos, tendo que tomar ônibus e identificar lugares através de placas. Na verdade, a educação no campo era compreendida como desnecessária, por isso a idade com que as crianças entravam e saíam da escola e os níveis de aprendizagem eram bastante díspares, além das dificuldades de implantação do ensino em seus níveis elementares. Com relação às deficiências de oferta de vagas nesse segmento educativo, Erotides Fonseca afirmava que a população escolar rural apresentava-se ainda, em idades díspares. Segundo ele, ali

Campeia o analfabetismo. [pois] Uma parte apenas se alfabetiza, e é retirada da escola para o auxílio aos pais nos misteres de uma agricultura atrasada. Poucos chegam à etapa final da conclusão do 3º ou 4º anos. A aridez da escola atual (isolada ou grupo, pois que o ensino típico ainda é irrisório!), a distância entre a habitação e a escola, e finalmente, a falta de recursos, arrancam o aluno do ensino elementar (FONSECA, 1951, p. 7).

Se o problema do ensino fundamental não se resolveria, outro que também continuaria sendo emblemático era o ensino profissionalizante, que somente permitia o ingresso a pessoas com idade acima dos dezesseis anos, impedindo que as crianças

pudessem ter acesso a uma profissão já na educação elementar, como defendiam alguns ruralistas. Para esses, o ensino profissionalizante poderia se transformar em uma espécie de amarra para a criança do meio rural, pois à medida que ela aprendesse a trabalhar com a terra ou com a pecuária, estaria mais propensa a permanecer no campo, visto que seu trabalho seria de grande valia naquela localidade. Um empecilho apresentado para os jovens do campo estava na relação idade/série, pois era grande o retardamento do ingresso desses nas escolas. Erotides Fonseca reclamava ainda que, para essa população rural de idades díspares, a escola primária trancava as suas portas aos jovens e adolescentes de idade superior a quatorze anos (FONSECA, 1951, p. 7), pois a partir de tal idade, somente seria possível o ingresso no ensino supletivo, mas, nesse momento, o jovem já estava desestimulado do estudo.

Por outro lado, ele entendia que, na alfabetização de adultos, também não estava a solução para o problema, pois esta se constituía no expediente de uma política educacional aleatória, de frágil transitoriedade para o aproveitamento do *'homem-econômico'*. Erotides Fonseca afirmava ainda que as escolas práticas de agricultura somente aceitavam candidatos em idade superior a dezesseis anos e que tivessem concluído o curso primário, deixando à margem, portanto, grande parte dos que não tiveram a possibilidade de concluir a escolaridade elementar (FONSECA, 1951, p. 7).

Apesar da luta dos ruralistas, é possível verificar que até o momento pouca coisa mudou no ensino do homem rural, sobretudo porque as propostas de ruralização do ensino, com vistas à fixação do homem do campo surgiram, segundo Jorge Nagle (1974, pp. 233-234), no interior de uma corrente nacionalista que apenas parcialmente influenciaram nas reformas das legislações de ensino ocorridas durante a primeira metade do século passado, visto que, para esse autor, *"a ruralização do ensino significou, na década dos vinte, a colaboração da escola na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do 'Brasil-país-essencialmente-agrícola', o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo"*, mas principalmente após os anos cinquentas, nossas políticas econômicas, via de regra, foram voltadas para a industrialização e, conseqüentemente, para a urbanização do território.

A migração do homem do campo para a cidade, embora facilitada pelo acesso à leitura, deu-se independentemente dela, pois se na década de 1930 mais de 70% da população brasileira habitava no campo, hoje mais de 80%, da população habita no setor urbano, principalmente na periferia dos grandes centros industriais, sem que os problemas relativos ao analfabetismo tenham sido, até o momento, completamente resolvidos.

Com a introdução da grande indústria, a partir das décadas de 1950 e 1960 e com os grandes investimentos feitos em obras de infra-estrutura urbana, muitos trabalhadores analfabetos se deslocaram do campo para as cidades, seguindo sobretudo o caminho que conduzia o trabalhador do nordeste para o sul e sudeste do país; o que comprova que não havia nenhuma necessidade de leitura para ingressar nesse novo mercado de trabalho, derrubando, com isso, o argumento dos ruralistas de que era a má formação escolar que os expulsava do campo, uma vez que a maioria daqueles trabalhadores não tinha nenhuma formação nesse sentido, pois muitos sequer conheciam as letras ou sabiam fazer contas. Outro fator que certamente contribuiu para apressar o êxodo rural foi o processo de modernização conservadora a que o campo brasileiro foi submetido a partir da década de 1970.

Apesar de todas as mudanças ocorridas na educação, muitas divergências, entraves, transformações, rupturas e continuidades, o ensino continuou da mesma maneira, sem se atentar para as especificidades do meio rural, principalmente no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado e ao calendário escolar apresentado para o trabalhador rural.

CAPÍTULO II: AS REFORMAS EDUCACIONAIS FRENTE ÀS PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DO RURALISMO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, procurarei discutir as permanências e as rupturas verificadas no interior do Ruralismo Pedagógico, considerando que, ao longo do período de sua predominância, tanto o setor rural quanto o setor urbano sofreram grandes transformações quer no desenvolvimento das forças produtivas, e na educação, pois, a partir daquele período, a indústria, tornou-se o principal pilar de nossa economia. Discutirei também algumas das reformas educacionais por que passou o país, uma vez que essas constituíram-se em importantes instrumentos de adequação do ensino às necessidades que o país apresentava naquele momento.

2.1 Educação nas primeiras décadas do período Republicano

A partir de 1834, momento em que se instituiu o Ato Adicional, até 1889, com o final do Império, houve muitos momentos de alternância de poder entre Liberais e Conservadores. No período que se estendeu de 1889 a 1930, estabeleceu-se a República Federativa com poder controlado pelo pacto coronelista, sob crescente oposição dos setores urbano-industriais. Durante esse período, a legislação em vigor dizia que a escola estatal deveria ser pública e gratuita, ficando seus custos a cargo dos Estados. A partir de então, ela transitou de elitista para seletiva, de religiosa para laica, com grandes disputas entre os defensores da escola pública e os apologetas da escola particular comunitária e confessional.

Com essa nova orientação educacional, buscou-se construir um currículo nacional científico e laicizado. Naquele momento, tornou-se perceptível a presença de modismos pedagógicos importados, sobretudo da França e da Inglaterra, porém o que mais caracterizou o período foi a presença do denominado otimismo pedagógico, que atribuía à escola a função de principal agente de mudanças que possibilitassem alguma forma de equidade social no Brasil. Segundo Xavier (1992, p. 15), no tocante à educação, houve durante a Primeira República forte influência do pensamento escolanovista, que entendia que a escola deveria fornecer os meios para que seus fins sociais fossem satisfatoriamente atingidos. Devendo, ainda, a escola educar o homem em sociedade e para a sociedade, o que equivale dizer que não cabia à escola estabelecer os seus próprios objetivos, dado que esses deveriam ser traçados por instituições externas a elas.

Para Jorge Nagle (1974, pp. 25-26), na última década do século XIX, havia grandes possibilidades de mudanças sócio-culturais com a introdução de novos valores (urbano-industriais), em contraposição aos valores agrário-comerciais do período anterior; principalmente devido à possibilidade de se iniciar um processo de industrialização no Brasil, daí o interesse verificado pelo ensino técnico e profissionalizante que apareciam já nos primeiros discursos dos presidentes da República, como Floriano Peixoto.

Com a abolição da escravidão, a Proclamação da República e o aumento da população, tanto da zona rural quanto dos segmentos urbanos - devido à chegada de grandes levas de imigrantes estrangeiros que se dirigiam tanto para esse meio quanto para as cidades - o fluxo de matrículas se acelerou e provocou uma tomada de posição do governo republicano e dos estados federados.

É preciso compreender, no entanto, que esse ensino não se destinava à classe trabalhadora ou aos pobres do país, pois muitas escolas direcionavam seus cursos para o suprimento dos cargos de administração (pública ou privada), para os quais esse tipo de saber era fundamental. Nesse caso, os cursos destinavam-se justamente a quem já poderia ter garantido o acesso à escola pela sua própria origem, pois eram pessoas provenientes das classes médias e altas. Além disso, o ensino técnico era visto também como um bom trampolim para o ingresso no ensino superior.

Como não havia suficientes investimentos da União no ensino primário e nem tampouco a nacionalização do ensino, dado que cada província cuidava de sua alfabetização (algumas até em línguas estrangeiras), pobres, ex-escravos, mulatos, ou mesmo trabalhadores brancos, ficavam aliçados do processo de saber escolar. Com o passar do tempo, algumas mudanças se fizeram necessárias, até como forma de sustentação no poder das oligarquias dominantes. Essas mudanças acabaram, de certa forma atingindo o desenvolvimento da instrução, sobretudo a preparação para o trabalho através do ensino profissionalizante. Parece relevante o fato de o governo procurar, de alguma forma, estimular o desenvolvimento do ensino técnico, tendo em vista o desenvolvimento da indústria nascente, como transparece tanto no discurso de Floriano Peixoto em 1892, como através da criação, pelo decreto 722, de um instituto para esse tipo de ensino.

Na intenção de demonstrar seu compromisso com a instrução pública, o Presidente Floriano Peixoto afirmava que tinha como objetivo investir na educação e que, por diversas vezes, havia tentado fazê-lo. Reclamava, porém, do Congresso que, na sua opinião, deveria dar-lhe maior ajuda nessa tarefa de interesse nacional, dizendo que “*o Governo tem-se desvelado em difundir a educação popular e a instrução pública, e aguarda da vossa sabedoria a necessária cooperação para a efetividade desse grande empenho*” (PEIXOTO, 1987, p. 19).

Havia, no entanto, tanto por parte da população como por parte de alguns setores das oligarquias locais, sobretudo daqueles mais progressistas, grandes queixas quanto à maneira como era tratada a instrução pública, no conteúdo e na forma como eram ensinados. Prova desse descontentamento é que o próprio Presidente Prudente de Moraes reivindicava um ensino mais prático e menos teórico, vendo nisso um remédio contra o rebaixamento do nível de ensino até então disseminado.

Embora os governantes admitissem que investiam pouco para resolver tão grave problema, como o da instrução pública, era com a afirmação de que não seria possível fazer maiores investimentos devido aos limites impostos quer pelo orçamento disponível, quer pelo Congresso Nacional, o que justificava o baixo desempenho nesse setor, com elevados índices de analfabetos. Constitui prova disso o discurso de Prudente José de Moraes Barros, em 1895, ao dizer que “*dos melhoramentos de que carecem esses estabelecimentos, alguns*

pertencem à alçada do Poder Executivo, que procurará atendê-los nos limites dos recursos orçamentários; outros, porém, só poderão ser levados a efeito mediante prévia autorização do congresso nacional” (BARROS, 1987, p. 25).

Os novos valores urbano-industriais apareceram, sobretudo a partir da chegada dos imigrantes europeus, que contribuíram para mudar a estrutura social e as formas de organização aqui existentes, já que eles traziam consigo algumas experiências de lutas sociais, até então não utilizadas numa sociedade que acabara de passar de um regime patriarcal, imperial e escravocrata para uma República oligárquica.

Com o aparecimento da indústria, ainda que incipiente, surgia também o antipatriarcalismo, problema típico de relações agrárias, bem como o advento de uma ideologia urbano-industrial (em contraposição aos ideais do ruralismo que havia na sociedade agrário-comercial e que gerou o desenvolvimento de pontos de vista anti-urbanos). Os ruralistas passaram, então, a denunciar essa nova forma de vida que, segundo eles, trazia consigo o germe da desintegração social, em contraposição ao mundo rural que seria o ambiente realmente propício à felicidade humana.

A luta pela educação de cunho estatal, que fosse também pública, gratuita e de qualidade, esbarrava ainda no fato de que também não havia, por parte do povo, organização e força suficiente para uma disputa de poder que pudesse impor um projeto que viesse ao encontro dessas necessidades. Como a educação era um importante fator de cidadania, pois habilitava o trabalhador para o voto, essa poderia servir como ameaça à manutenção da estrutura de poder. Não por acaso, Floriano Peixoto afirmava que seria prematura qualquer alteração nesse sentido. Para ele, convinha deixar que funcionassem todos os aparelhos desse vasto mecanismo social, observando-os atentamente em seu conjunto, pois a experiência é que deveria, aos poucos, ir revelando as alterações que porventura se tornassem necessárias (PEIXOTO, 1987, p. 16).

Nesse sentido, nunca será exaustivo lembrar que as estruturas político-econômicas e sociais do país eram remanescentes do período imperial, o que tornam ainda mais elucidativas as suas palavras na mensagem enviada ao Congresso Nacional em 1896, quando ele afirmava que a instrução secundária reclamava providências eficazes e que, sobre dois pontos essenciais, convinham fixar-se a atenção dos poderes públicos: um deles

era a simplificação dos programas de estudo e dos métodos de ensino e o outro a exeqüibilidade do exame de madureza. Floriano Peixoto considerava que essas eram

idéias triunfantes em todos os países, onde a instrução tem merecido particular cuidado, o ensino objetivo ou intuitivo e prático, com exclusão, tanto quanto possível, de teorias em aplicação imediata à vida social, e a substituição dos exames finais parcelados pelo exame integral ou de conjunto no fim dos cursos, no qual se trata unicamente de verificar de modo lógico e exato o estado de desenvolvimento intelectual do candidato e a sua aptidão para freqüentar os cursos superiores (PEIXOTO, 1987, p. 26).

A organização do ensino primário e a implantação das Escolas Normais ou Institutos de Educação para a formação de professores também constituíam outro problema que viria obrigar as autoridades tanto a uma definição curricular, como a uma produção de textos didáticos que visassem costurar uma prática de construção pedagógica voltada para a construção de uma cidadania, ainda que apenas no papel. Pela inexistência de universidades no Brasil até a década de 1930, as Escolas Normais e os Institutos de Educação cumpriam inicialmente o papel que deveriam ter sido destinados a elas, nesta função cultural de garantir a unidade da nação; mais ainda, foram eles os principais responsáveis pela constituição profissional da categoria do magistério, socialmente reconhecida pela sociedade brasileira, com sua atuação se estendendo até a última década do século XX.

Não havendo grande pressão de demanda por professores secundários, visto que tanto os colégios públicos quanto os alunos eram poucos e se situavam quase que exclusivamente nas capitais, eles foram recrutados por concursos ou por indicação das autoridades entre os profissionais liberais, de acordo com sua formação. Somente no fim da Primeira República, com a pressão das escolas secundárias particulares que queriam ser reconhecidas oficialmente e, que para tanto, necessitavam apresentar professores formalmente habilitados, começaram a surgir as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras para graduar e licenciar em nível superior profissionais aptos a lecionar nos cursos secundários.

Outro importante ponto de estrangulamento da educação, à época, relacionava-se ao núcleo curricular da educação básica, compreendido entre os sete e os dezoito anos, visto que este não se afastou muito do modelo jesuítico, amplamente empregado no período

colonial, centrado nas Humanidades da civilização ocidental, enriquecido com as modernidades das ciências naturais e da educação física e, subtraído a partir de 1891, do caráter religioso.

Além do currículo considerado inadequado para o desenvolvimento de uma nação moderna, a organização escolar oficial era deficiente, pois não atendia à grande maioria da sociedade brasileira. Por isso o governo federal se propôs a dividir com a iniciativa privada a responsabilidade pela educação nos níveis por eles acordados. Apesar do tom liberal, propôs a centralização dos institutos oficiais, subordinando-os diretamente ao governo federal.

Nas Mensagens de 1905 e 1906, o governo de Rodrigues Alves reclamava do baixo nível do ensino secundário, alegando que este vinha servindo apenas como forma de acesso fácil à faculdade, sem com isso, investir na pesquisa que o país precisava ou na formação de mão de obra qualificada para a indústria nascente. Ele afirmava que a instrução pública, em todas as suas diferentes fases, continuava a reclamar à sociedade a atenção esclarecida de todos. Para ele, a educação era um serviço que interessava vivamente ao progresso do país e não funcionava com a necessária ordem e proveitos esperados. Sendo assim, o ensino superior ressentia-se de falhas nas disciplinas tidas como indispensáveis para a admissão nos seus cursos, pois segundo sua ótica, elas não estavam sendo bem ensinadas, assim como os exames que praticamente nada mediam, pois estavam sendo facilitados de tal forma que se necessitava rever a legislação para dar moldes mais proveitosos a um serviço de tanta importância (ALVES, 1987, p. 35).

Ainda durante as primeiras décadas do século XX, assistimos à grande efervescência das discussões educacionais, da Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros, que anunciava a chegada abrupta de novos tempos na sociedade e na educação.

Tomando por base os estudos de Leôncio Basbaum, Maria Luisa Santos Ribeiro afirma que:

O fato mais digno de significação do ponto de vista cultural nesse período é o que se chamou de bacharelismo, no pior sentido, significando a mania generalizada entre os respectivos pais, de formar o filho, dar-lhe de qualquer modo um título de doutor. (...) (...) pois, ser doutor era senão um meio de enriquecer, certamente uma forma de ascender socialmente. Ao

doutor abriam-se todas as portas, e, principalmente, os melhores cargos do funcionalismo (BASBAUM, 1962, p. 288, apud RIBEIRO 2000, p. 89).

Os governos desse primeiro período republicano sempre defenderam que o ensino deveria ser reformado para diferenciar-se daquele do período imperial. Hermes da Fonseca, por exemplo, defendia as reformas introduzidas no ensino em meio ao “entusiasmo educacional e otimismo pedagógico”, difundido sobretudo a partir de 1915, vendo aí o fator responsável pela grande melhoria no nível de ensino verificado a partir da seleção dos alunos e da redução dos estudantes classificados.

A redução do número de alunos classificados atendia às necessidades do Estado que passaria a despender menos recursos para a educação superior. Por outro lado, o número de analfabetos não seria reduzido, pois o que se pretendia era apenas melhorar o nível do ensino nas esferas mais avançadas e não fazer um amplo investimento no ensino elementar, como era necessário. Essas mudanças com vistas às melhorias na educação, preconizadas nos discursos de Hermes da Fonseca, não se traduziam, portanto, em qualidade no atendimento à população, pois o que percebemos era a defesa de grande redução, por meio de seleção, no número de alunos. Conforme ele mesmo afirmava ao constatar que

um dos pontos primordiais que a organização atual teve em vista foi o de libertar o ensino secundário ou fundamental da condição de mero preparatório para o ingresso aos cursos superiores, exigindo para esse efeito o exame de admissão ou de vestibulo. Deu este exame os melhores resultados: primeiro, porque a sua simples exigência produziu uma notável seleção entre os candidatos à matrícula, nas escolas superiores, assim é que na Escola de Medicina, onde no ano de 1911 matricularam-se, na 1ª série, mais de 800 estudantes, este ano, pela simples exigência do exame de admissão, inscreveram-se tão-somente pouco mais de 250 candidatos; segundo, porque, pela seriedade com que foi feita essa prova, mais escolhida tornou-se a turma dos que alcançaram entrada nas escolas, sendo que, na de medicina desta Capital, daqueles duzentos e tantos inscritos quase 50% foram inabilitados (FONSECA, 1987, p. 53).

Com a nova visão político-educacional, fruto da implantação de indústrias por parte de alguns empresários vindos sobretudo do setor cafeeiro, passou-se então a se dar ênfase ao ensino técnico, como forma de preparar mão de obra para as empresas nascentes. Com isso, o ensino técnico para o comércio ou para a indústria tornou-se uma grande meta a ser atingida, pelo menos no nível do discurso. Embora se percebesse aí um certo

investimento nesse setor, ele se dava apenas como resposta aos reclamos que o incipiente mercado de trabalho urbano da época fazia, sem atingir a grande parcela da população que habitava o meio rural, a não ser com o ensino agrônômico, em alguns pontos isolados do país.

Quando afirmamos que o ensino técnico não teve como ser estendido às camadas mais baixas da população, deve-se ao fato dessas não terem tido condições objetivas de ter acesso a ele, mesmo que não tivessem sido barradas num processo de seriação que expulsava da escola, pela retenção ou pela evasão, grandes levas de jovens. Embora tivessem sido criadas escolas de cursos noturnos para os adultos, estas eram inacessíveis ao trabalhador, dadas suas condições de trabalho, moradia e até mesmo as pressões feitas pelos coronéis, que não viam a necessidade desse ensino, impossibilitando-os de acesso à educação primária e conseqüentemente aos níveis superiores a ela.

Em 1906, declarando-se preocupado em desenvolver o progresso do país, Afonso Pena afirmava que a criação e multiplicação de institutos de ensino técnicos e profissionais, muito poderiam contribuir também para o progresso das indústrias, pois estes poderiam proporcionar-lhes mestres e operários instruídos e hábeis. Para ele, as escolas de comércio, que começavam a ser instituídas em diversas cidades comerciais, vinham satisfazer a uma grande necessidade do país, por isso ele defendia que elas fossem auxiliadas e animadas por todos os brasileiros (PENA, 1987, p. 35).

A partir do momento em que se ampliou a instalação das indústrias, sobretudo no eixo Rio-São Paulo, começou a surgir uma classe operária mais organizada e, por isso mesmo, com maior poder de reivindicação, principalmente no que se referia à educação que era vislumbrada como uma possibilidade de proporcionar ascensão social às camadas até então excluídas da sociedade.

Nesse período, juntamente com as lutas sociais dos trabalhadores que reivindicavam: a redução da jornada de trabalho; a proteção ao trabalho infantil e da mulher; a criação de mecanismos de aposentadorias e melhorias nas condições de trabalho, estava a luta em defesa da educação para as camadas populares, o que acabava levando o governo a atender algumas dessas reivindicações. Afonso Pena, dizendo-se preocupado com essas questões, afirmava que *“do conjunto dos problemas que reclamam mais*

prontamente os cuidados do poder público no Brasil, destaca-se evidentemente o da instrução, nos seus variados ramos” (PENA, 1987, p. 39).

A educação passava então a ser considerada, inclusive nos bastidores do poder, como um ponto fundamental para o desenvolvimento da democracia, pois essa se constituía num dos principais focos de luta, sobretudo dos imigrantes europeus que aqui chegaram.

Se o Estado não era capaz de educar os filhos da classe trabalhadora, ela mesma resolveu cuidar de sua própria formação. Exemplo marcante desse comprometimento se dá com a fundação da Escola Moderna Número Um em São Paulo, que apresentou grande êxito para o desenvolvimento do ideário anarquista de melhorar a educação da classe trabalhadora visando sua revolução. O fato de ter chegado a matricular oitenta e seis alunos em 1918 e setenta e dois quando foi fechada em 1919, pelas forças do governo, é mais do que suficiente para demonstrar a importância dessa escola na segunda década do século XX. Vale lembrar que a Escola Moderna Número Um funcionou nesse período como uma escola legalizada pelo Estado, unindo o ensino prático ao ensino teórico, desenvolvendo suas atividades através de excursões, passeios e pesquisas de campo, visando colocar o aluno lado a lado com a realidade em que vivia.

Não podemos nos esquecer que, como no período imperial, os homens letrados do país, bem como aqueles que muitas vezes defendiam a educação, nem sempre eram professores formados para esse fim, mas quase sempre médicos, advogados ou outras pessoas ligadas às profissões liberais. E, embora os governos se intulassem democráticos, na primeira década desse século, menos de dois e meio por cento da população tinha direito ao voto, pois só votavam os alfabetizados. Podemos inferir que poucos tinham acesso à educação através dos dados amplamente divulgados sobre escolarização da época, ainda que esses dados possam apresentar falhas, dada a ausência de um censo escolar na época⁶.

Dizendo-se preocupado com os destinos da nação e com o regime democrático, e buscando demonstrar preocupação com a educação do povo, Afonso Pena afirmava que *“nas democracias, em que o povo é responsável pelos seus destinos o esclarecimento e*

⁶ Para melhor conhecer esses dados, consultar Maria Luisa Santos Ribeiro, *História da Educação Brasileira*, Campinas, Editora autores associados, 2000, 16ª edição.

educação do espírito dos cidadãos constituem condição elementar para o funcionamento normal das instituições” (PENA, 1987, p. 39).

Em relação ao ensino voltado para o trabalho, vimos que foi somente a partir da década de 1910 que, diante das necessidades de um ensino profissionalizante reivindicado pelas classes trabalhadoras e da necessidade de mão-de-obra qualificada reclamada pelos empresários, que o Presidente Hermes da Fonseca se propôs a cuidar da instrução pública como instrumento do desenvolvimento moral e material da nação, afirmando que *“Como da justiça, urge cuidar seriamente da instrução, tornando-a instrumento profícuo do nosso desenvolvimento moral e material” (FONSECA, 1987, p. 49).*

Hermes da Fonseca se propôs a investir no ensino profissionalizante mostrando-se disposto a retirar do currículo as disciplinas por ele consideradas inúteis, já que considerava o ensino geral desnecessário e oneroso à nação. Mostrava-se disposto ainda a possibilitar a criação de escolas a todos aqueles que se propuserem a tal tarefa, liberando assim o ensino privado a todos que quisessem usufruir desse direito, incumbindo-se da educação do povo. Com isso, o governo permaneceu isento de suas responsabilidades com o ensino, sobretudo o de primeiras letras. Ele afirmava que era

necessário reorganizar o ensino, principalmente, no sentido de: dar autonomia ao ensino secundário, libertando-o da condição subalterna de mero preparatório de ensino superior; organizá-lo de maneira a fazê-lo eminentemente prático, a fim de formar homens capazes para todas as exigências da vida social, ao mesmo tempo que aptos, caso queiram, para seguir os cursos especiais, e superiores; criar programas que desenvolvam a inteligência da juventude e não que a aniquilem por uma sobrecarga de estudos exageradamente inútil e, por isso, antes nociva do que proveitosa; estabelecer a plena liberdade do ensino no sentido de qualquer indivíduo ou associação poder fundar escolas com os mesmos direitos e regalias das oficiais; e, assim autônomo o ensino secundário, exigir o exame de admissão para ingresso aos cursos superiores; dar às escolas de ensino superior completa liberdade na organização dos programas dos respectivos cursos, nas condições de matrícula, no regime dos exames e disciplina escolar e na administração dos patrimônios que tiverem; formar professores bons e convencidos da sua eminente função, para que é preciso interessá-los no ensino, de maneira que se não sirvam, como até aqui, do título do professor para mero reclamo e melhor exploração de profissões especiais; instituir, enfim, em matéria de ensino a maior liberdade sob conveniente fiscalização: esses são, parece, os pontos capitais sobre que deva assentar uma boa e liberal organização do ensino, capaz de produzir resultados proveitosos (FONSECA, 1987, p. 49).

Embora não deixando explícito, o fato do governo federal oferecer às pessoas ou associações que quisessem criar escolas as mesmas regalias que teriam as escolas públicas, evidenciava-se que um de seus objetivos era também repassar o dinheiro público para as escolas particulares. Esse comportamento segue a orientação liberal preponderante no período, cujo interesse maior era reduzir as funções do poder público enquanto prestador de serviços e repassar para a iniciativa privada esses recursos e compromissos, “acreditando” que a ela caberia esse papel, restando ao Estado apenas a função de mero administrador das funções inerentes a sua esfera de mantenedor da ordem política e social.

Além da problemática do ensino profissionalizante e da alegada falta de recursos para investimento na educação - o que levava o Estado a solicitar ajuda das escolas privadas em troca do repasse de algumas verbas - o governo demonstrava também alguma preocupação com a utilização que os professores faziam de seus títulos, já que esses não eram utilizados exclusivamente para fins educacionais, mas quase sempre para conseguir um emprego no serviço público em outra área que não a educativa. Cumpre, portanto, destacar que grande parte dos funcionários públicos vinha do próprio quadro do magistério, mesmo que não fosse essa a formação original dos professores. Não se questionava, contudo, o fato de que outros títulos, que não de professores, mas de marechal, general ou bacharel em qualquer área, também serviram para fins outros, que não aqueles específicos de sua formação, como queria exigir dos professores o marechal Hermes da Fonseca.

Seguindo o espírito liberal da época, Hermes da Fonseca, numa tentativa de eximir o governo dos fracassos em torno da educação, propôs uma nova organização do ensino - sob responsabilidade da iniciativa privada - entregando-a segundo a “consciência esclarecida” das congregações a responsabilidade pelos fracassos da mesma. Afirmou que tinha razões para anunciar sua fundada esperança de que a nova organização escolar por ele renunciada daria

excelentes frutos, sendo que já não é pouco o fato de retirar de tal maneira a intervenção do poder público e entregá-lo à consciência esclarecida das congregações, as quais, de ora em diante, não mais poderão dividir com o governo a responsabilidade da decadência ou da desmoralização do ensino. A elas cabe o futuro e o que este produzir a elas tão-somente será devido (FONSECA, 1987, p. 50).

Hermes da Fonseca se dizia preocupado com os rumos do ensino no Brasil e preconizava a necessidade de se fazer investimentos no sentido de criar e ampliar o número de escolas agrícolas, buscando um ensino mais prático e mais próximo daquilo que ele considerava como sendo uma das principais necessidades do homem do campo. Para tanto, ele afirmava que o de que precisávamos, em primeiro plano, era de instituições práticas, de cursos ambulantes que instruísem os homens do campo no manejo dos instrumentos agrários e que os ajudassem no ensino de processos modernos de cultura e de beneficiamento de suas colheitas, na criação dos animais domésticos e no aproveitamento racional dos produtos da lavoura.

Defendia também a atenção dos governantes quanto à necessidade imperiosa de formar profissionais para o magistério, para a direção dos laboratórios, das estações experimentais e dos postos zootécnicos de que carecíamos, para o exercício da medicina veterinária e os serviços atinentes à política sanitária bem como para orientar e dirigir a grande e a média propriedade, transformando os seus métodos de trabalho (FONSECA, 1987, p. 51). Isso atenderia, em parte, aos interesses dos criadores de gado das regiões mineiras e que davam sustentação à denominada política do “café com leite”.

Hermes da Fonseca reclamava, no entanto, do não cumprimento dos programas oficiais de ensino, ao mesmo tempo em que defendia a elitização do mesmo através da introdução dos exames vestibulares e da redução do número de candidatos aos cursos superiores, buscando com isso dificultar o acesso de pessoas consideradas inaptas à academia.

Sem perceber grandes mudanças nos rumos da educação, Epitácio Pessoa deixava claro sua preocupação com o baixo nível do ensino técnico e profissionalizante, visto que para ele esse ensino seria o propulsor do desenvolvimento educacional do país. Essa preocupação, embora no nível do discurso demonstre alguma relação com o destino traçado pelas camadas dirigentes para a classe trabalhadora, visava mesmo, segundo Jorge Nagle, a regeneração dessa classe pelo trabalho.

No que diz respeito à economia, defendendo a posição de que o Brasil deveria servir como celeiro de grãos do mundo, o presidente Epitácio Pessoa propunha a democratização do ensino no meio rural, sem contudo se preocupar em democratizar as

relações de poder no campo, pois em nenhum momento se colocava a Reforma Agrária como uma questão realmente importante para a resolução dos problemas agrícolas e agrários do país. Não se percebia também nenhum interesse em resolver os problemas sociais que o Brasil atravessava, mas somente atender aos reclamos das oligarquias agrárias através da defesa da agricultura, afirmando que

A importância econômica e social da agricultura toca a todas as classes, e como os fatores que mais diretamente a representam ressentem-se, em geral, de profundos desequilíbrios e grandes deficiências, é óbvio que a instrução agropecuária, sintetizada no ensino agrônomo, não se deve restringir a uma classe exclusiva, seja a dos grandes proprietários, a dos médios e pequenos cultivadores, ou a dos simples operários, mas abranger todas quantas colaborem na solução do problema da economia rural (PESSOA, 1987, p. 74).

Como podemos perceber, havia uma certa preocupação em tentar estimular o ensino rural integrado, mesmo que, mais uma vez, o povo tenha sido excluído do processo, não tomando parte de decisões políticas, principalmente porque, como já dissemos antes, somente quem era alfabetizado podia votar. Para atender às crianças sem tirá-las do mercado de trabalho, o governo criou os patronatos, alegando que esse seria um instituto de assistência, proteção e tutela moral aos menores. Esses patronatos destinavam-se às camadas mais pobres da sociedade, visando à educação cívica, física e profissional de menores desvalidos (NAGLE, 1974, p.183).

O governo federal procurou ainda investir no ensino politécnico, mas esse seria um meio de atender aos interesses da burguesia emergente, sem excluir as camadas médias da população e, ao mesmo tempo, impedir que os trabalhadores tivessem possibilidades de acesso à escola, sobretudo ao ensino destinado para o meio rural. O próprio Eptácio Pessoa defendia que a instrução agrônoma não poderia, em realidade, afastar-se da sistematização pedagógica adotada em todos os ramos de ensino: superior, médio e elementar; abrangendo nesses amplos limites a escola superior; as escolas médias; os aprendizados agrícolas; os cursos ambulantes de agricultura e indústrias rurais; os cursos, práticos e abreviados, destinados à formação de operários; e, paralelamente com esse conjunto, embora constituindo serviço especial, a assistência prestada à infância desvalida, objetivo a que se propunham os patronatos agrícolas (PESSOA, 1987, p. 74).

O problema decorrente da criação desses patronatos é que eles não seriam outra coisa senão uma forma de utilização, a baixo custo, da mão de obra de crianças e adolescentes das camadas populares. Elas eram colocadas no mercado de trabalho precocemente, sob a alegação de que, com isso, estariam contribuindo para o preparo de seu futuro, pois estariam criando mecanismos que evitassem a permanência da criança na rua, convivendo com a marginalidade.

Pode-se notar aí que a preocupação dos governantes era, antes de tudo, atender a todos os interesses dos que lhe davam sustentação política, pois não mexiam com as oligarquias locais, mantinham as crianças como força de trabalho e ao mesmo tempo impediam a ação dos pais na luta por melhores salários, já que as crianças, através dos patronatos, surgiam como força auxiliar nas despesas da família e como exército de reserva, caso houvesse necessidade de mão de obra.

Ainda em relação ao ensino agrônômico, o governo federal buscava dividir suas responsabilidades com os governos estaduais, afirmando que não poderia

o governo da União, sob sua responsabilidade exclusiva, prover a todas as necessidades deste ensino. Tanto para disseminar com êxito pelas diversas regiões agrícolas os elementos indispensáveis à nossa reconstituição econômica, quanto para incrementar a produção pelos meios indiretos que a experiência vem sancionando, seria acertado provocar e estimular a cooperação assídua dos governos locais, de acordo com os recursos de cada um (PESSOA, 1987, p. 75).

O governo de Epiácio Pessoa defendia ainda uma completa reformulação do ensino, no sentido de ampliar o número de escolas politécnicas, uma vez que alguns cursos técnicos, como o de química, por exemplo, quase não conseguia atrair alunos, o que implicava na sobra de vagas contrastando com um grande índice de pessoas excluídas da escola.

Com relação ao ensino politécnico, apesar da discussão ocorrida, em nenhum momento se definiu em que esse ensino consistia, nem qual sua real finalidade. Embora se alegasse que se queria uma formação profissional, o que se percebia era que os governantes queriam um tipo de ensino que atraísse as camadas médias da população, pouco preocupadas com o mesmo, visto que suas preocupações, segundo o próprio governo, estavam mais ligadas aos títulos e diplomas.

Discutindo esse problema, Eptácio Pessoa afirmava que o concurso de preparação profissional, que estes estabelecimentos vinham dispensando ao desenvolvimento das indústrias e ao processo agrícola do país, se tornara quase nulo por falta de matrículas nos cursos. Situado à grande distância da cidade, a frequência rareava pela concorrência de cursos mais acessíveis, como o da Escola Politécnica, acrescentando-se ainda que os cursos dessa Escola, como os da Escola Superior de agricultura, diplomavam os seus alunos, ao passo que o Instituto de Química não conferia graduação de espécie alguma a seus freqüentadores (PESSOA, 1987, p. 76).

Pensando ainda na utilização e preparação da mão-de-obra infantil, dado que essa era vista como essencial no desenvolvimento do processo de produção, o Presidente Eptácio afirmava que *“os menores ocupam-se em trabalhos agrícolas e profissionais, cujos produtos se destinam ao consumo dos estabelecimentos ou ao melhoramento das instalações”* (PESSOA, 1987, p. 77).

Esses estabelecimentos, conhecidos como patronatos agrícolas, destinavam-se aos pobres e visavam a educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos e daqueles que, por insuficiência da capacidade de educação na família, fossem postos à disposição do ministério da agricultura. Assim, acredita-se que se favorecia à nação como um todo e aos trabalhadores em particular, pois o trabalho útil dos menores era tido como devidamente remunerado, sendo esta remuneração recolhida à Caixa Econômica em cadernetas individuais (PESSOA, 1987, p. 77).

Os governantes deveriam buscar nos fatos e na realidade mais próxima os argumentos necessários para a defesa desses patronatos. As justificativas para a exploração do trabalho infantil eram então a de que eles livrariam as crianças do vício e da rua, que degradavam a moral e o civismo, conforme é possível perceber se analisarmos os vários discursos dos Presidentes da República desse período.

Nagle (1974, p. 33), por sua vez, argumenta que o trabalho de menores nas oficinas era justificado como importante medida para evitar ‘o aumento das crianças abandonadas nas ruas e entregues ao vício’, ao mesmo tempo em que se combatia a luta em defesa da diminuição da jornada de trabalho, considerada pela elite dirigente como cláusula do ‘direito de vadiar’.

A problemática da criança e do adolescente não era entendida como uma questão social ligada à espoliação do capital, mas como uma mera questão educacional, pois acreditava-se que dando-lhe o emprego e tirando-o do ‘vício’ e da rua estariam tomando medidas suficientes para se construir uma vida com dignidade e um futuro adequado às condições da classe trabalhadora em geral. Acreditava-se ainda que, com essas medidas, pudessem ser resolvidos alguns dos graves problemas econômicos pelos quais passava o país, principalmente tendo em vista o crescimento da indústria, que deveria ajudar a resolver os problemas de mão-de-obra e diminuir nossas necessidades de importações, responsáveis por grande parte da sangria da economia nacional.

Ampliava-se, nesse momento de crise do capitalismo internacional, o “velho” discurso a respeito de uma suposta vocação agrícola do Brasil, propondo a volta à sua condição de nação agrário-exportadora. Por detrás de todo esse discurso sobre nossa vocação agrícola, estava um discurso contra a industrialização feita com verbas oriundas do setor agrário, para onde os defensores do ruralismo acreditavam que elas deveriam ser canalizadas em forma de empréstimos e subsídios para suas lavouras, sobretudo no setor cafeeiro, onde ocorria a maior sangria de nossas finanças.

O discurso desse setor ruralista, mesmo pertencente à classe dominante, fazia coro com o discurso dos socialistas que aqui chegaram, na luta contra o imperialismo econômico dentro e fora do país, principalmente com relação às regiões que começavam a se industrializar em detrimento de outras que continuavam apenas como fornecedoras de mão de obra e matéria prima, como era o caso das regiões norte e nordeste do Brasil. A partir de então, fica cada vez mais evidente o discurso dos Presidentes em defesa de uma maior ligação do ensino com a prática que se quer no meio rural, dado que o conhecimento adquirido por nossos estudantes não deveria servir apenas para ilustrar o espírito de seus cidadãos, mas para ser um instrumento eficaz para a ação do trabalhador no seu *habitat*. Epitácio Pessoa entendia que o ensino profissional:

para ser eficaz, deve apoiar-se na estreita vinculação da prática com os conhecimentos técnicos, consultar a vocação ou preferência de cada aluno e ser ministrado de modo tão completo quanto possível. Só assim chegaremos a formar bons operários e proporcionar-lhes oportunidade de completar, por uma instrução industrial de ordem mais elevada, a capacidade que tenham adquirido (PESSOA, 1987, p. 78).

O que contribuía para dificultar ainda mais o aprendizado, era que esses problemas não seriam resolvidos sem se fazerem maiores investimentos na formação de professores. Outro problema muito sério é que alguns mestres eram ainda analfabetos, fato que não era segredo nem mesmo para o Presidente da República, tal como afirma Eptácio Pessoa ao anunciar que “*entre os fatores influentes da capacidade educativa das escolas de aprendizes artífices, ocupa o primeiro lugar o de mestre de oficinas*”. Alegava, entretanto, que deste dependia em grande parte o êxito que se propugnava. Compreendia ainda que não bastava que fosse prático, pois era preciso ainda que estivesse em condições de saber transmitir ao aluno a instrução necessária para a ação. Alguns dos instrutores não sabiam sequer as primeiras letras e ignoravam, portanto, os princípios pedagógicos mais rudimentares (PESSOA, 1987, p. 78).

É interessante notar que o próprio governo trabalhava com a idéia de uma classe que deveria ser privilegiada, pois para ele o ensino deveria ser dado de acordo com as aptidões de cada um, deixando também transparecer que entendia haver uma classe que tem maior inteligência que a outra e que, portanto, deveria receber um ensino diferenciado.

O governo reclamava ainda da permanência do aluno por muito tempo nos cursos, elevando com isso os gastos. Para o governo, era demais os alunos permanecerem até oito anos na escola aprendendo apenas um ensino ilustrado e sem utilidade prática, quando poderiam permanecer nela por menos tempo (cerca de quatro ou cinco anos), se preparando para o trabalho, como demonstra a mensagem de Eptácio Pessoa, mandada ao Congresso Nacional em 1922, na qual afirmava que não era possível que o mesmo ensino e a mesma educação conviessem a meninos, dos quais uns tornar-se-iam humildes operários, enquanto outros deveriam seguir o magistério.

Para ele, não poderiam ter necessidade de certos conhecimentos literários e científicos os cegos que se destinavam a vassoureiros, empalhadores ou afinadores de pianos. Assim sendo, com o regime de obrigatoriedade de todas as matérias de curso literário, sucedia que alunos que em seu entender só tinham aptidão para a música ou para os ofícios, e que poderiam deixar o Instituto no fim de quatro ou cinco anos, eram obrigados a permanecer, com grave ônus ao Tesouro, oito ou mais anos para aprender letras e ciências, das quais não precisavam e para as quais lhes minguava jeito (PESSOA, 1987,

p. 81). Nessa perspectiva, a educação era vista a partir de uma concepção meramente pragmática, pois somente poderia ter acesso a ela quem pudesse fazer uso do saber como forma de prestação de serviço à nação, quer como trabalhador produtivo, com formação profissionalizante, quer como membro da elite dirigente, preparado nas escolas para tais fins.

Após a “revolução” desencadeada por Getúlio Vargas, no início dos anos trinta, o Brasil passaria por um período marcado pela construção e organização do Sistema Nacional de Educação Federativo, momento de criação e expansão das universidades e “universalização” do ensino primário público. Em virtude das transformações ocorridas, sob a influência do anarco-sindicalismo e dos socialistas que lutavam contra a exploração a que a classe trabalhadora estava submetida e, com a introdução das primeiras indústrias de base, começava a ocorrer uma certa explosão da oferta de escolas públicas primárias estaduais e municipais, além do surgimento das escolas de educação infantil e das campanhas de alfabetização de adultos; bem como o aparecimento do sistema de educação profissional patronal, através da criação do SENAI e do SENAC. Reclamava-se, no entanto, que essas escolas eram destinadas apenas a quem vivia nos centros urbanos.

Para Maria José Garcia Werebe (1994, p. 55), com relação ao setor educacional, o período Getulista foi marcado pelas perseguições políticas que atingiam tanto os membros que participaram da “Intentona Comunista”, como Luiz Carlos Prestes, até liberais que haviam assinado o Manifesto dos Pioneiros, como Pascoal Leme e Anísio Teixeira.

A perseguição política aumentava à medida que se notava o crescimento da classe operária organizada, visto que esta passou a ameaçar o equilíbrio que existia entre as forças conservadoras que exerciam o poder político desde a independência e os setores democráticos e progressistas da sociedade.

Os problemas advindos dessa quebra de equilíbrio foram sanados por um Golpe Militar, apoiado pelo capital internacional, sobretudo àqueles pertencentes às multinacionais que se instalaram no país durante a década de 1950. Werebe (1994, p. 75), assegura que “*o governo de (Kennedy) estava seriamente convencido de que a situação*

brasileira era pré-revolucionária”, fato que justificaria seu apoio ao golpe desferido pelos militares contra o regime democrático, em 1º de abril de 1964.

Num período de aproximadamente quarenta anos, a partir do início da década de trinta, a partir da criação do MEC, construiu-se um Sistema Nacional de Educação Federativo. Nesse período, a União aumentou seus investimentos em educação superior fundando Universidades em todos os Estados; os governos estaduais ampliaram explosivamente as vagas nas escolas primárias e nos ginásios e começaram a assumir a educação infantil e a alfabetização de adultos, além de abrir escolas primárias e secundárias, setor até então marcado pela ausência do Estado, embora permanecesse o problema da evasão escolar (RIBEIRO, 1991, p. 128).

Outro ponto de estrangulamento do sistema era a política de formação de professores em Escolas Normais na Velha República que, apesar de ter fornecido milhares de professoras para as novas enxurradas de alunos, não foi suficiente para suprir a demanda, a ponto de, na década de sessenta, quase metade dos professores em exercício no ensino primário, principalmente nos Estados do Norte, Centro-Oeste e Nordeste, não terem ainda a habilitação formal exigida para o exercício da profissão.

Além da preocupação com a formação de professores, também os jovens e adultos, em especial os analfabetos, foram alvos de políticas públicas e campanhas particulares de escolarização, principalmente a partir da década de cinquenta; visto que os empregos criados na indústria supunham alfabetização e estudos cada vez mais extensos para o domínio da tecnologia científica, e também por que pais e mães saíam de casa para trabalhar e precisavam da escola como espaço para deixar seus filhos, que, por sua vez, ao crescerem, passaram a ouvir e introjetar a cantilena de “vencer nos estudos para vencer na vida”.

A transferência em massa de populações rurais para os grandes centros urbanos, forçadas pela industrialização do país, somada ao crescimento demográfico, forçou uma demanda explosiva de matrículas que foi acolhida nas escolas públicas, que, por sua vez, multiplicaram turnos, abarrotaram salas de aula e forçaram a construção de prédios cada vez menos equipados para o ensino.

Essa urbanização da população fez com que, a partir de 1930, passássemos a ter grande aceleração do crescimento de matrículas, sem o correspondente crescimento da quantidade de escolas, em níveis que a arrecadação de impostos não conseguia acompanhar. Para amenizar os problemas relativos aos gastos com o ensino, a Constituição de 1934 inovou, sendo a primeira a vincular uma percentagem de recursos federais que deveriam ser aplicados exclusivamente na educação. A Constituição outorgada em 1937, sob a égide da ditadura do “Estado Novo”, acabou por abolir essa vinculação, que voltou a ser recriada em 1946, não só com impostos federais vinculados, mas também impostos municipais reservados para a educação, destinando a ela, ainda, uma percentagem do Fundo de Participação dos Municípios e outra das receitas tributárias próprias.

2.2 O ruralismo pedagógico e as reformas educacionais

Mesmo sendo a educação ainda restrita a um número muito pequeno de pessoas, as mudanças na economia e na agricultura brasileira, levaram necessariamente, a mudanças nesse setor. Nesse sentido, algumas reformas educacionais no período foram importantes, principalmente a partir da década de 1910, como é o caso da reforma efetuada por **Rivadavia Correa**, em 1911, momento em que se pretendeu que o curso secundário, embora acessível apenas a um pequeno setor da elite, se tornasse formador do cidadão e não um simples promotor ao nível seguinte.

Retomando a orientação positivista, marca registrada do nosso ensino no período, essa reforma pregava a liberdade de ensino e entendia que a possibilidade de oferta de vagas não deveria ocorrer apenas nas escolas públicas ou oficiais. Como um grave problema identificado naquele momento dizia respeito à presença do aluno na escola, nela instituiu-se a liberdade de frequência.

Essa reforma pregava também a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento escolar e transferia os exames de admissão ao

ensino superior para as faculdades. Nessa mesma década, tivemos ainda as importantes reformas de **Carlos Maximiliano**, em 1915 que, reoficializou o ensino no Brasil e na sequência, a **Reforma João Luiz Alves**, que introduziu a cadeira de Moral e Cívica, reforçando a função ideológica do ensino, a serviço do Estado.

Faz-se necessário ainda lembrar que essas reformas da educação não atingiam o ensino primário, deixando-o a cargo dos Estados, governados pelas oligarquias locais, o que mais uma vez não atendia aos interesses das camadas mais pobres da população, que continuavam excluídas tanto do processo de poder como do acesso aos mecanismos de saber.

O período imediatamente posterior foi marcado por diversos acontecimentos que revelavam insatisfações políticas e tentativas de revisão dos rumos do país⁷, a ponto de alguns autores observarem que, naquele momento, ganhava corpo uma espécie de movimento pela *republicanização da república*, ou seja, antigos defensores da mudança de regime se notabilizaram pela insatisfação com os resultados até então alcançados e começaram a propor mudanças nos órgãos de administração em favor do público. Segundo Jorge Nagle, a década de 1920 recebeu como herança do decênio anterior, a necessidade de exterminar o analfabetismo ou, pelo menos, disseminar a instrução primária entre a grande massa da população inculta e analfabeta do país (NAGLE, 1974, p. 134).

Nesse contexto de implementação de reformas, foi significativa a atuação de alguns profissionais da educação que demonstravam estar conscientes de seu papel social e político para o desenvolvimento da nação. A partir da luta em defesa da escola, em diversos estados foram realizadas reformas educacionais que alcançaram grande amplitude, tais como a de **Lourenço Filho**, no Ceará (1923), a de **Anísio Teixeira**, na Bahia (1925), a de **Francisco Campos e Mário Cassanta**, em Minas Gerais (1927), a de **Fernando de Azevedo**, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), e a de **Carneiro Leão**, em Pernambuco, ambas em 1928. As várias reformas educacionais dos anos vinte realizadas

⁷ Foi nesta época que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana da Arte moderna (1922), a fundação do Partido Comunista Brasileiro (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

nos Estados e, especialmente, a de Francisco Campos, no âmbito nacional, ensejaram o surgimento de um sistema nacional de educação, até então inexistente.

Paralelamente às reformas educacionais, registrava-se o desenvolvimento de correntes de pensamento de esquerda, inicialmente através dos imigrantes que trouxeram o ideário anarquista de negação e luta contra o poder instituído, reivindicando que os homens pudessem gerir a si mesmos. Pedagogicamente, adotavam uma concepção científica de ensino, combatendo a influência religiosa na educação. Os anarquistas fundaram em vários locais do país as chamadas “escolas modernas”, autônomas, criadas e geridas pelos próprios trabalhadores.

Durante a campanha republicana, a questão educacional ganhou novos relevos em relação ao período anterior, até porque era uma das bandeiras dos opositores do regime monárquico, inspirados nos ideais da Revolução Francesa, no liberalismo e no positivismo. Mas as mudanças propostas pelos republicanistas não foram concretizadas de imediato com a proclamação do novo regime, dado que o grau de conservadorismo das forças políticas nela prevaletentes era ainda muito elevado.

Saindo de um regime cujas relações produtivas estavam calcadas no escravismo, nos primeiros anos do regime republicano, havia uma grande distância entre os discursos e as práticas dos novos governantes no que dizia respeito à educação. Homens do porte do Presidente Marechal Deodoro da Fonseca reconheciam publicamente a necessidade de se efetuar mudanças com relação à instrução pública e até afirmavam que as cogitava, reformas estas que eram prejudicadas pela inexistência de leis específicas. Essas, leis, apesar da mudança de regime, ainda eram as mesmas do império (podendo até se ‘justificar’ a ausência de mudanças em função do pouco tempo republicano e a falta de uma Constituição própria do novo regime), o que, de certa forma, poderia contribuir para retardar o alargamento das matrículas e o atendimento de significativas parcelas populacionais.

Outro problema enfrentado pelo povo estava no pequeno número de escolas e, conseqüentemente, de vagas que permaneciam os mesmos do regime anterior, sem se perceber nenhum esforço, nos primeiros anos de República, no sentido de democratizar as esferas de poder pela via da educação, como reivindicariam os escolanovistas algum tempo

mais tarde. Talvez não seja por mero acaso que os patrocinadores da República fossem os homens da confiança do governo imperial⁸, cujos interesses foram mantidos, não se buscando uma real transformação nas estruturas político-sociais e econômicas do país e também nas esferas educacionais.

Tida por alguns educadores e por grande parcela da população como uma das possíveis vias de acesso ao poder, os escolanovistas acreditavam que a educação seria um dos principais possibilitadores da ascensão social, tanto das camadas médias emergentes como da classe proletária que começara a se constituir. A democratização do ensino, nessa perspectiva, ensejaria necessariamente mudanças político-sociais, principalmente no que tange à distribuição de rendas, saber e poder, coisas que as oligarquias jamais admitiriam num país que acabara de abolir, pelo menos legalmente, o sistema de escravidão.

Os avanços políticos esperados deveriam vir com a Carta Magna proclamada em 1891, primeiro marco legal da República brasileira que consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico tornar-se-ia descentralizada, ficando a cargo das províncias e dos municípios. À União reservou-se o papel de ‘animador’ dessas atividades, pois essa esfera assumiria uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez se garantiria a formação das elites políticas e econômicas, em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, visto que novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que controlavam politicamente o Estado (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109).

Segundo Jorge Nagle (2001, p. 358-359), a carta magna de 1891, naquilo que era concernente à educação, manteve os pontos de vistas assentados nos dispositivos constitucionais do Império. Para esse pesquisador, a ausência de mudanças em relação ao sistema anterior devia-se ao fato de que não houvera mudanças profundas nas conjunturas econômicas e sociais.

⁸ O Marechal Deodoro da Fonseca, que proclamou a República, era o chefe da Guarda Imperial.

A partir da promulgação da primeira constituição republicana, a educação brasileira passou por um significativo número de reformas realizadas em quase todos os estados da Federação. Das importantes reformas desse período, destaca-se a de Benjamin Constant, que visava a substituição de um modelo curricular de caráter “humanista” por um outro de natureza científica. Essas mudanças buscavam diminuir os gastos públicos com educação e, ao mesmo tempo, impor limites à quantidade de vagas em disputa pelos estudantes da época, viabilizando assim o projeto do Estado de limitar o ensino às elites dominantes, abandonando toda e qualquer possibilidade de uma ampla campanha de alfabetização para atender à demanda de toda a população do país.

Para viabilizar algumas mudanças no sistema educacional, mesmo que se mantivessem as bases anteriores, foram realizadas importantes reformas educacionais, dentre as quais destaca-se a reforma Benjamin Constant, como já referida anteriormente, que tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, além da gratuidade da escola primária, conforme estipulava a Constituição. Uma das intenções explícitas dessa reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores. Essa reforma foi severamente criticada, tanto pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte, como por aqueles que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

No plano político, a República brasileira adotou o modelo norte-americano baseado no sistema presidencialista. Na educação, apesar da orientação positivista (“ordem e progresso”), o **Código Eptácio Pessoa**, de 1901, incluiu a lógica entre as matérias que deveriam ser ensinadas, retirando do currículo a biologia, a sociologia e a moral, acentuando, assim, a parte literária em detrimento da científica.

No que diz respeito à organização escolar, de acordo com a nossa primeira Constituição republicana,

- a) à União competia privativamente legislar sobre o ensino superior na Capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e promover a instrução no Distrito Federal;

b) aos Estados se permitia organizar os sistemas escolares, completos, (...) (AZEVEDO, 1944, 359, apud RIBEIRO, 2000, p. 71).

Após o processo que culminou com a proclamação da República, percebeu-se que esta herdaria vários problemas do antigo regime, entre eles o elevado percentual de analfabetos que chegava a atingir a expressiva taxa de 75% da população, no ano de 1900, segundo o **Anuário Estatístico do Brasil**, do **Instituto Nacional de Estatística**⁹.

Os problemas relativos à educação da época pareciam tão graves que Miguel Couto afirmava que no Brasil só havia um problema Nacional: A educação do povo. O pouco interesse demonstrado em torno da educação resultava em facilidades para o exercício do controle dos instrumentos de poder, já que alfabetizar significaria proporcionar a aquisição de direitos políticos à população em geral, visto que segundo a constituição, o analfabeto não poderia manifestar sua vontade política através do voto. Nesse caso, embora passássemos de uma situação em que o voto era censitário para o voto universal, a falta de escolarização continuaria contribuindo para manter o poder nas mãos de uns poucos membros das oligarquias coronelistas existentes no Brasil.

Outro dado que não podemos ignorar, quando examinamos os baixos índices de alfabetização, é o fato de que as crianças das áreas rurais entravam na escola aos dez anos de idade, sendo que aos doze já deveriam sair, principalmente aqueles que contribuíam com os pais no processo de produção, quer para a subsistência da família, quer para a ampliação da produção para o mercado. Cumpre destacar que, segundo os olhares dos educadores da época, influenciados pela novidade do escolanovismo, o processo educacional era visto como o elemento regulador de toda a sociedade.

Se o ensino proporcionado não preparava o aluno para a vida, a escola servia para distribuir certificados que, segundo alguns críticos da época, não correspondia à realidade do país. Nesse sentido, em 1918, o então Presidente Venceslau Brás Pereira Gomes denuncia a existência de uma indústria de distribuição de diplomas ao afirmar que: *“Num país em que o ensino profissional era deficiente, as leis em vigor incrementaram o*

⁹ É importante lembrar que somente com a reforma Leônicio de Carvalho, em 1878, fora eliminada a proibição do ensino aos escravos.

bacharelismo, já superabundante, pelo nivelamento dos bons e dos maus institutos secundários e superiores. Criou-se até a indústria dos diplomas” (GOMES, 1987, p. 63).

Se a educação em geral não ia bem, a qualidade de ensino nas escolas da zona rural, que sempre foi questionada quer pelo conteúdo trabalhado, quase sempre voltado para o setor urbano, quer pelo pequeno número de vagas oferecidas à população que dela necessitava, apresentava ainda mais queixas. Também devemos considerar que ao longo do tempo se tem questionado o período letivo, que não leva em conta o ano agrícola, considerado mais adequado à zona rural que o ano civil, elaborado em função da vida e do trabalho do homem urbano.

Essa situação não se transformaria por muito tempo, a ponto de chegarmos à década de 1950 e, ao analisar o desenvolvimento do setor, Caldeira detecta, como problema, não apenas a falta de escolas, mas também as distâncias das mesmas em relação às moradias dos trabalhadores rurais, o que os obrigava a caminhar durante horas se quisessem ter acesso às mesmas. Nesse sentido, são elucidativas suas observações ao revelar que:

O número de escolas na zona rural não atende à população em idade escolar, o que é fácil verificar pelos próprios contingentes da população rural: 30 171 habitantes em 1950, compostos de 15 281 homens e 14 890 mulheres, dos quais 11 055 homens e 11 456 mulheres não sabiam ler e escrever (pessoas de 5 anos e mais). Em 1957 havia somente 23 escolas na zona rural. Há zonas no Município (as mais distantes) com densidade de população infantil em idade escolar onde não existem escolas. As poucas existentes distam 6 ou mais quilômetros da residência dos menores (CALDEIRA, 1960, p. 118).

Retomando a discussão sobre o movimento político no início do século, cumpre ressaltar que a partir de 1917, com a revolução Russa, e especialmente de 1922, com a criação do PCB – Partido Comunista Brasileiro, a concepção anarquista perdeu terreno e o marxismo tornou-se predominante no pensamento de esquerda no Brasil, passando a direcionar a luta em defesa da escola pública, da educação de base, e da educação popular. Portanto, foi em função do movimento operário, do sonho de conscientização dos trabalhadores por parte dos comunistas e da busca pela qualidade do ensino dos chamados “pioneiros da educação nova”, que as questões educacionais passaram a emergir no cenário brasileiro. Diante das exigentes reivindicações da classe trabalhadora e da necessidade de

se fazer reformas no ensino, já que a sociedade as exigia, o Presidente Artur Bernardes, em 1923, em sua mensagem ao Congresso Nacional, afirmava que o governo não tinha “*a preocupação de [fazer] reformas radicais, senão a de melhorar as instituições existentes, de acordo com a observação e a experiência e com o único intuito de promover a reabilitação do ensino, infelizmente muito decadente entre nós*” (BERNARDES, 1987, p. 87).

Outro dado que nos chama a atenção é que, embora esse governo se dissesse bastante preocupado em fazer reformas, ele próprio não se propunha a fazê-las de forma radical, como seria necessário, mas as queria sempre de forma lenta e de acordo com os reclamos da sociedade, de forma que não pudessem ser desconsideradas pelo parlamento e pelo executivo. É possível identificar, nesse período, de acordo com os discursos presidenciais, algumas dificuldades políticas por que passavam os governantes que enfrentavam as revoltas dos trabalhadores, sobretudo com relação ao trabalho infantil, à medida em que a criação de leis que impedissem esse tipo de exploração era exigida pela sociedade.

Ainda na década de vinte, o Presidente Artur Bernardes tentaria promover a unificação da educação num único ministério, pois acreditava que o fato do ensino técnico e superior estarem dispersos por diversos ministérios, dificultava a unificação e direção do ensino em todos os seus níveis. Por isso, defendia que não bastava fazer amplas reformas no ensino em geral. Isso seria ineficiente, pois os problemas da educação não se encontravam aí. Para Bernardes, o fato do ensino público secundário, superior e técnico a cargo da União, e ser confiado a diversos Ministérios, também dificultava seu desenvolvimento e impedia a unificação de direção e superintendência geral, o ensino primário estava confiado aos estados, fazendo com que sem a intervenção da União para a sua difusão, se tornaria ineficiente qualquer reforma do ensino em geral (BERNARDES, 1987, p. 91).

Outro fator que pode ser considerado como problemático para o desenvolvimento da educação da época, dizia respeito à questão moral, fator fundamental para o processo de dominação, atraindo aí tanto os investimentos da igreja quanto dos governos. Para alguns membros da Igreja Católica, a “*ignorância da religião nos meios*

intelectuais e nas camadas populares, na escola e na imprensa, entre os homens públicos e os pais de família” é que contribuía para deteriorar o processo educativo em curso (NAGLE, 1974, p. 58). Esses fatores morais, acompanhados dos interesses das oligarquias de manutenção do seu *status quo*, levavam o governo e a Igreja a verem na oposição e naqueles que propunham quaisquer mudanças sociais ou políticas (anarquistas e socialistas), a presença de bandidos. Nesses termos, a Igreja Católica colocava-se como a defensora da escola e da ordem vigentes.

Artur Bernardes insistia na necessidade de se ter um maior rigor tanto na seleção de alunos como de professores, além de exigir também maior cuidado no ensino de moral e civismo, fazendo coro, naquele momento, com a Igreja Católica que insistia numa visão nacionalista, segundo a qual a ausência de moral e de civismo, bem como a falta de religiosidade, que em seu entender conduzia o povo à falta de patriotismo (sendo esse entendido como uma questão religiosa ligada ao catolicismo), constituíam-se nos males maiores da sociedade. Bernardes afirmava que:

Tais objetivos constituem, com efeito, os princípios fundamentais a que se subordina todo o sistema da reforma. As exigências impostas para o ingresso de alunos nas escolas superiores, visando elevar o nível cultural dos candidatos; a prescrição da seriação para os cursos de Humanidades; o processo, novo em nosso meio, para os exames pelas juntas nomeadas para os institutos secundários que o requererem; o rigor nos concursos para a seleção do professorado; a efetividade das aulas; a frequência dos alunos; a exigência dos trabalhos práticos; a discriminação e a distribuição das cadeiras; todo o mecanismo da nova organização, enfim, gira em torno daqueles propósitos principais, sem esquecer a preocupação da educação moral e cívica da mocidade, inteiramente descuidada, até agora com grave dano para o futuro da pátria (BERNARDES, 1987, p. 93).

Num período em que predominavam as relações de coronelismo, sobretudo nas regiões consideradas mais atrasadas, como era o caso do nordeste, prevalecia uma política regionalista cujas bases de organização não se diferenciavam muito do sistema anterior, devido principalmente a sua estrutura de base agrário-comercial. Por essas razões, o poder central se via em dificuldades para fazer grandes investimentos num setor considerado pelas elites de pouca utilidade para o desenvolvimento econômico do país, como era o caso da educação.

Nesse aspecto, a intenção do Presidente Artur Bernardes de fazer com que os Estados aplicassem no mínimo dez por cento de toda a sua receita na instrução primária e normal pode ser considerada um grande estímulo para o desenvolvimento educacional. Para a efetivação de sua proposta, as tarefas e obrigações de cada um ficavam assim distribuídas: a União teria a seu cargo o pagamento dos professores e a fiscalização superior do ensino; aos Estados caberia fornecer o local para o funcionamento das escolas e os materiais escolares necessários. Outra condição fundamental para o projeto consistiu no fato de obrigarem-se os estados a não reduzir o número de escolas existentes no seu território e a aplicar no mínimo dez por cento de sua receita na instrução primária e normal (BERNARDES, 1987, p. 94).

Artur Bernardes criticava ainda o fato de nos estudantes prevalecer o desejo de adquirir diploma sobre o desejo de adquirir conhecimentos para o exercício da profissão, o que lhe parecia desestimulante em termos de aprendizado. Nesse sentido, buscava-se então rever a organização do ensino, cujo parcelamento era visto como um dos males de seu sistema, bem como se falava em rever as formas de exames até então utilizadas. Para Bernardes

O sistema dos exames parcelados fez baixar consideravelmente o nível do preparo da mocidade para os estudos superiores, influndo prejudicialmente nestes. Desde anos, vinha vigorando entre os estudantes a preocupação exclusiva de arranjar o atestado dos preparatórios para o ingresso nas escolas superiores, e nestas o objetivo de conquistar o diploma prevalecia sobre o de adquirir os conhecimentos necessários para o exercício da profissão. Chegamos a possuir um edificio educativo somente de fachada, sendo diminuta a proporção dos estudantes que tem saído nos últimos anos das escolas secundárias e superiores com o preparo correspondente aos certificados que recebem (BERNARDES, 1987, p. 95).

A grande questão da escola secundária, na realidade, era que esta servia apenas à formação dos quadros dirigentes recrutados em determinadas camadas da população. Isso não queria dizer, porém, que não se percebesse a gravidade dos problemas da instrução pública por que passava qualquer país que quisesse alcançar o desenvolvimento. O próprio Bernardes entendia que o problema da instrução era a coisa mais relevante para qualquer povo, pois, segundo ele, a cultura geral constituía-se na *“base do progresso moral e*

econômico. Descurar o ensino ou sofismá-lo, em qualquer dos seus graus, (...) [seria] empecer o progresso da nação” (BERNARDES, 1987, p. 96).

No tocante ao ensino profissionalizante, o que se constatou foi que ele não havia dado os resultados esperados pelas camadas hegemônicas da elite dirigente do país. Voltou-se, então, a se sugerir novas medidas com propostas de reeducar a sociedade através do ensino de Humanidades, entendido como necessidade para se aferir a grandeza da nação graças ao seu avanço literário. Contrário a essa concepção de educação exclusivamente literária, Artur Bernardes afirmava que a tendência que se apresentava como mais “moderna” para aquele momento era menosprezar a cultura literária, fazendo-a ceder o passo ao aprendizado prático das ciências aplicadas. Seguindo esse raciocínio, Artur Bernardes afirmava que à tecnologia caberia lugar relevante na educação dos povos que marchavam na dianteira da civilização; embora considerasse um grave erro a afirmação de que o estudo das Humanidades deveria ser considerado desperdício de tempo, pois segundo seu entendimento, nos países tidos como ‘práticos’ e que se assinalavam pelo seu grande desenvolvimento industrial, era onde, exatamente, poderíamos ver cultivados, com mais apreço e profundidade, os estudos clássicos. Para ele, o ocorrido fora que apenas deixaram de construir o programa quase exclusivo da educação intelectual, conservando, porém, no quadro desta, honroso lugar (BERNARDES, 1987, p. 96).

Nessa mesma linha, passa-se a defender juntamente com o ensino das Humanidades, o ensino da educação moral e cívica, bem como o ensino de Filosofia, tal qual colocado pela reforma do ensino secundário, condenando a junção das disciplinas que se daria pela eliminação do ensino de importantes formas de saber. Assim compreende-se o argumento bastante utilizado de que a reforma do ensino secundário forçaria os jovens a se deterem mais tempo nos estudos, assimilando mais os ensinamentos das Humanidades, além da defesa da inclusão naquele nível, do curso de educação moral e cívica bem como o estudo da Filosofia. Para Bernardes, essas eram duas falhas inexcusáveis. Nesse sentido, o então Presidente da República afirmaria que “*mal se concebe, por exemplo, que as escolas secundárias e superiores venham formando, há decênios, a inteligência das novas gerações na ignorância da lógica, que ensina a dirigir as operações do pensamento na aquisição dos conhecimentos e na verificação dos erros*” (BERNARDES, 1987, p. 96).

Com a predominância do modelo coronelista, que tinha como base de dominação as oligarquias locais, os impedimentos para a organização de uma oposição política que realmente pudesse disputar o poder, quer no âmbito do município quer no âmbito do estado ou da federação, era muito alto o grau de repressão a que estava submetida a classe trabalhadora.

As dificuldades de organização política refletiam-se diretamente no processo educativo. Dessa forma, o número de vagas garantidas aos estudantes advindos dos setores populares era quase inexistente, o que denota o grande descaso das autoridades para com a classe trabalhadora, principalmente devido aos interesses agrários defendidos naquele momento. A reserva de cinco vagas para estudantes pobres parece ter sido um imenso avanço em relação a todo o período anterior, principalmente se levarmos em conta o interesse que os coronéis davam à instrução do povo. Nesse sentido, Bernardes afirmava que *“Longe de dificultar o ingresso nas faculdades aos estudantes pobres, a nova lei criou, para estes, cinco lugares gratuitos, em cada ano do curso, dos quais três serão preenchidos por escolha dos próprios alunos da turma”* (BERNARDES, 1987, p. 97).

Outro importante momento do desenvolvimento do país, iniciou-se com a eleição de Washington Luís, que assumiu o país num momento em que a industrialização havia feito um certo avanço, garantindo um razoável desenvolvimento em relação ao período anterior, sobretudo nas regiões sul e sudeste do país. Naquele período, o fenômeno da urbanização já podia ser claramente percebido, embora prevalecessem ainda as regras do regime anterior, principalmente no que se refere ao poder do voto, que era usado em alguns lugares como “curral eleitoral” por parte de alguns coronéis. Com o poder exercido pelos coronéis, apesar do pequeno número de eleitores, mesmo para aquele momento, era possível verificar uma grande concentração de votos num único candidato, o que possibilitaria deduzir que provavelmente muitas fraudes eleitorais existiram naquele período. Mesmo com um pequeno contingente eleitoral, visto que este representava pouco mais de dois por cento da população, não havia quase diferenças ideológicas entre os partidos que dominavam a cena nacional, apesar da oposição feita pelos trabalhadores organizados nos sindicatos, quer com orientação socialista, quer com orientação anarquista.

O fato, porém, era que, apesar das semelhanças ideológicas entre os partidos da burguesia, havia por parte dos coronéis grande poder de tutela sobre o povo, dificultando, por parte desse, uma oposição real que pudesse ameaçar o poder das oligarquias regionais, a não ser quando da fundação da Aliança Liberal, devido às dissidências criadas nos próprios setores oligárquicos. Nesse sentido, é interessante atentar para o discurso de Antônio Carlos de Andrada, em 1929, sobre a vulnerabilidade do sistema, quando este afirmara que o ponto vulnerável da nossa organização política residia no sistema do voto, pois notoriamente ele favorecia

A compressão, a corrupção e a fraude, permitindo que os títulos eleitorais se transformem em títulos negociáveis e que o governo exerça sobre o ato do voto, praticado sob a odiosa fiscalização e vigilância de seus agentes, a incontrastável influência da ameaça de represália ou das tentativas de peita ou de suborno (NAGLE, 1974, p. 64).

Em relação à organização dos trabalhadores, o governo de Epitácio Pessoa assumiu uma posição de simpatia, admitindo que era preciso reagir pela greve pacífica e ordeira contra essa canalha exploradora que oprimia os trabalhadores, enquanto o povo descrente, desiludido, rugia temeroso contra o poder público que o matava de fome e à bala (NAGLE, 1974, pp. 64-65).

Nagle, como historiador da educação, no entanto, afirma haver uma certa distância entre o discurso socialista e suas práticas revolucionárias. Para ele, as práticas revolucionárias pertenciam de fato aos anarquistas, uma vez que o movimento anarquista no Brasil se desenvolvia nas praças públicas e nas organizações de classe e era dirigido sobretudo por líderes estrangeiros, principalmente italianos e espanhóis enquanto que os socialistas tendiam a levar suas disputas para o campo da política no âmbito do parlamento (NAGLE, 1974 p. 64-65).

Os problemas educacionais enfrentados pelo Presidente Washington Luís de Sousa e a forma como ele os encarava, acabava camuflando o abandono da educação por parte dos governos, como podemos perceber através de seu próprio discurso, analisando o avanço educacional num período mais largo, como o período que vai de 1920 a 1926. Em sua mensagem ao Congresso, ele afirma que o desenvolvimento do ensino no Brasil sofreu tão grande impulso no período republicano, e administrativamente foi tão modificado, que

não poderia causar admiração terem sido decretadas sobre o assunto numerosas reformas (SOUSA, 1987, p. 104). Esse mesmo Presidente afirmaria, ainda, ser *“incontestável que o governo tinha contribuído para que a vida escolar dos institutos de ensino em todo o território da República, assim quanto desenvolvimento dos cursos, como quanto aos serviços de exame, decorresse em um ambiente de perfeita calma, indispensável ao progresso do ensino”* (SOUSA, 1987, p. 104).

Washington Luís defendia, ainda, que havia a necessidade de se fazer uma profunda remodelação do ensino para, segundo ele, melhor adequá-lo às necessidades do período, como podemos constatar em suas palavras, nas quais afirmava que era urgente *“remodelar o quadro do pessoal do departamento de Ensino, fixando-lhe as atribuições, a fim de normalizar o serviço, dando-lhe maior eficiência, a regularizar a situação dos atuais funcionários, que servem a título provisório”* (SOUSA, 1987, p. 108).

A década de 1920 foi marcada pelo confronto de idéias entre correntes divergentes, influenciadas pelos movimentos europeus, culminando com a crise econômica mundial de 1929. Esta crise repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção. A Revolução de 1930, que conduziu Getúlio Vargas ao poder, foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo da produção industrializada, com as variantes do capitalismo urbano.

A acumulação de capital, ocorrida no período anterior, permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. Mas quem estava no comando político ainda eram os grandes proprietários rurais (oligarquias de Minas e São Paulo, a chamada política do “café com leite”). A Revolução de 1930 correspondeu a uma nova configuração de forças políticas e econômicas na condução do Estado brasileiro. Ao contrário do federalismo, que prevalecera até então e reforçava os interesses das oligarquias regionais, especialmente da burguesia cafeeira paulista, agora passaria a se difundir a idéia de Nação.

A nova realidade urbano-industrial brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e com alguma qualificação. Para atender a essas novas necessidades, foi preciso que se fizessem alguns investimentos na educação. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionou decretos

organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos", destacando-se, dentre outros:

- O Decreto 19.850, **de 11 de abril, que criou o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, instâncias que só vão começar a funcionar em 1934;**
- O Decreto 19.851, **de 11 de abril, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, e dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;**
- O Decreto 19.852, **de 11 de abril, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;**
- O Decreto 19.890, **de 18 de abril, que dispõe sobre a organização do ensino secundário;**
- O Decreto 20.158, **de 30 de julho, que organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;**
- O Decreto 21.241, **de 14 de abril, que consolida as disposições sobre o ensino secundário.**

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época, exigindo mudanças nos rumos do ensino e na educação escolar. Em 1934, o país ganhou uma nova Constituição (a segunda da República), que passou a dispor, pela primeira vez, que a educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Essa Constituição propôs ainda

... um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este

movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

Ainda em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles de Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo. A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Em 1935, o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, criou a Universidade do Distrito Federal, com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

O Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) foi marcado por uma série de instabilidades, principalmente devido a exigência de uma nova Carta Constitucional para o país, culminando em 1932 com a eclosão da Revolução Constitucionalista de São Paulo. Em função da instabilidade política vivida na década de trinta, Getúlio Vargas comandou um golpe de estado (10 de outubro de 1937), e instalou o Estado Novo outorgando uma nova Constituição, que ficou conhecida como "Polaca", pelas influências que Getúlio recebia da Polônia.

Getúlio Vargas, que em seu discurso de posse havia anunciado a realização de um governo provisório, como delegado da Revolução, em nome do exército, da marinha e do povo brasileiro, seguiu uma trajetória oposta e manteve-se no poder por cerca de quinze anos, até ser deposto em 1945.

Durante o Estado Novo (1937-1945), diversas medidas políticas e administrativas revelaram a sintonia de Vargas com os governos totalitários europeus. No aspecto educacional, a nova Constituição outorgada, manteve princípios anteriores e procurou dar ênfase ao trabalho manual, orientada pela tendência capitalista *“de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado”* (RIBEIRO, 2000, p. 129).

O fim do Estado Novo consubstanciou-se com a adoção de uma nova Constituição, de cunho liberal e democrático. Essa nova Constituição, na área da educação, determinou a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e deu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, fez voltar o preceito de que *“a educação é direito de todos”*, inspirado nos princípios proclamados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1946, o então Ministro Raul Leitão da Cunha,

regulamentou o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC**, atendendo às mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

O processo de industrialização e urbanização em curso, assim como a ampliação das funções do Estado, alteraria o modo de vida, as necessidades e, conseqüentemente, as práticas sociais dos brasileiros. Movimentos urbanos emergiam no campo político e a escola passou a tornar-se objeto de reivindicação popular e assunto preferido nos discursos políticos. A partir de então, algumas medidas passaram a ser tomadas, como forma de atender às novas necessidades educacionais do país. Nesse sentido, podemos destacar as seguintes:

- Em 1950, em Salvador, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugurou o **Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro)**, dando início a sua idéia de escola-classe e escola-parque;
- Em 1952, em Fortaleza, Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima iniciou uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget: o **Método Psicogenético**;
- Em 1953, a educação passou a ser administrada por um Ministério próprio: o **Ministério da Educação e Cultura**.

Na passagem da década de 1950 para a década de 1960, o país viveu o apogeu dos chamados “anos dourados”, mas também sofreu a crise do modelo nacional-desenvolvimentista. As “proezas” alcançadas por Juscelino Kubitschek contribuíram para a concentração de renda em setores minoritários internos e principalmente ampliou a dívida externa brasileira, abrindo campo para o debate dos problemas nacionais e para a discussão de projetos de reformas nos mais variados setores. Durante a presidência de João Goulart, nos anos sessenta, acirraram-se as divergências, e os grupos mais conservadores conseguiram unir-se pelo temor do avanço das idéias comunistas, como classificavam as propostas de reforma agrária e a crescente participação popular, tanto no debate quanto principalmente através de reivindicações diversas.

Com isso, podemos constatar que durante a primeira metade do século XX, o país passou por grandes transformações no setor tecnológico, sem contudo atender à demanda por educação da população, a não ser na estrita medida das necessidades do desenvolvimento do capital; embora tenhamos que levar em conta que, naquele momento, ainda predominava no país um pequeno investimento na área de desenvolvimento científico, pois nossas condições objetivas ainda não permitiam grandes avanços nesse setor.

Dentre os problemas que o país apresentava para o desenvolvimento autônomo, podemos destacar a quase completa ausência de pesquisa no país, visto que ainda não dispúnhamos de um sistema que pudesse possibilitar os avanços tecnológicos necessários à produção nos moldes mais sofisticados, como ocorria no mundo industrializado. Esse quadro se agrava quando lembramos que o desenvolvimento de uma nação está diretamente ligado a sua capacidade tecnológica e, como afirma Lenine (1981, p. 593), nos países avançados *“monopoliza-se a mão-de-obra qualificada, contratam-se os melhores engenheiros”*, concorrendo para que os países periféricos tenham maior dependência daqueles que se encontram em um estágio de desenvolvimento tecnológico mais adiantado.

Lenine (1981, pp. 621-622) afirmava ainda que, se o capitalismo tivesse podido desenvolver a agricultura que em sua época encontrava-se bastante atrasada em relação à indústria; se tivesse podido elevar o nível de vida das massas da população que continuava a arrastar, apesar do vertiginoso progresso da técnica a uma vida de subalimentação e de miséria, não haveria motivo para se falar de um excedente de capital. Mas segundo o próprio Lenine, caso isso acontecesse, o capitalismo deixaria de ser capitalismo, dado que o desenvolvimento desigual e a subalimentação das massas são as condições e as premissas básicas desse modo de produção, que se fazem exatamente pela produção de excedente. O desenvolvimento desigual e combinado da produção da ciência, da tecnologia e das condições de subsistência se tornam fundamentais para o desenvolvimento do sistema, daí a impossibilidade, sob a égide do capitalismo, de um desenvolvimento autônomo de qualquer nação.

2.3 A escola do homem do meio rural

Quando se fala de uma proposta de educação pensada exclusivamente para o roceiro ou o trabalhador rural, podemos perceber que essas preocupações não são recentes e que nem a defesa de uma educação voltada especificamente para os interesses do setor não se iniciou com o MST. Segundo Rizzoli (1987, p. 6), é possível verificar que os estudos a respeito da educação rural, já durante a década de 1950 pareciam caracterizar-se pela preocupação em sublinhar a especificidade do universo rural, ou seja, tais estudos pressupunham a necessidade de uma análise prévia da cultura rural como pano de fundo, sem a qual seria impossível determinar o funcionamento e os alvos da educação; pois, entendia-se e alguns setores ainda entendem que o trabalhador rural tem concepções de mundo e necessidades que se diferenciam daquelas do homem que vive no meio urbano.

Para esses setores, os saberes produzidos por toda a sociedade foram vistos como algo dicotômicos, pois a sociedade passava a ser dividida em classes não apenas devido à maneira como o homem se organiza para produzir a sua reprodução, mas por causa das diferenças sócio-culturais e da sorte que determinou na sociedade o lugar de cada indivíduo. Nesse caso, a educação passou a servir como mecanismo de diferenciação social, devendo ser promovida de acordo com a forma de vida que cada um levava.

Mesmo que se reivindicasse uma educação diferenciada, a educação rural era tratada com certo desprezo, sendo o professor rural visto como um nômade à espera da oportunidade de se firmar na profissão e obter um lugarzinho na primeira cidade que o acolhesse. Nos textos do INEP, publicados no ano de 1950, podemos constatar que a posição de um professor rural era considerada inferior ao do professor urbano visto que, segundo tal concepção, os professores rurais eram ambiciosos e desejavam transferir-se para a cidade, mesmo quando nascidos no interior.

Além disso, havia uma enorme diferença de salários em favor do professor urbano, cujo trabalho era considerado mais difícil, dado que o trabalho de um professor rural era, via de regra, considerado uma “moleza”, porque a maior parte do que eles ensinavam aos seus alunos era de conhecimento de todos, mesmo do trabalhador rural

analfabeto, ou então, este ensinava apenas processos primários como ler e escrever. Os próprios professores, além dos usuários desse serviço público, não reconheciam que a diferença do trabalho realizado estava em ensinar bem e ensinar mal, embora a matéria fosse a mesma ou fácil (INEP, 1950, p. 39). Essa concepção de ensino, embora já traga consigo um longo tempo de maturação, ainda hoje carrega em seu bojo uma mentalidade de que a educação deve resumir-se meramente a transmitir informações ao educando, negando o papel mais amplo de formação para a cidadania, ou mesmo entendendo que as pessoas devem ter acesso não somente ao saber ler, escrever e somar, mas a todos os conhecimentos que são produzidos pelo homem.

Entendo ser importante retomar o conceito de educação utilizado por Ruth Ivoty Torres da Silva, que ao discutir a importância desta e, sobretudo, daquela destinada ao trabalhador rural em particular, afirma que a educação é *“a influência sistemática e com objetivos definidos exercida sobre a criança, considerando-se todos os aspectos de sua personalidade [por conseguinte a] educação rural, pois, consiste em orientar as populações das zonas rurais no sentido da formação adequada ou conveniente às mesmas, vinculando-as ao meio e levando-as a reagir de modo eficiente sobre este”* (SILVA, 1970, p. 3).

Nesse caso, os preconceitos formulados contra a educação rural e contra os professores que atuavam nessa área transformavam-se em preconceitos contra o próprio homem do campo, criando neste o desejo de fugir daquela situação considerada degradante e migrar para a cidade, lugar em que se pensava viver o homem em seu mais alto estágio da civilização.

Esse preconceito contra os saberes produzidos pelo homem do campo e contra a educação rural em particular foi denunciado de forma mais veemente por Sud Menucci, quando este procurava demonstrar que havia uma expressiva negação do trabalho agrícola, e de estímulos para sua permanência na roça, dado que segundo sua percepção,

em todas as iniciativas que devam sobre-exceder essa espessa cortina de preconceitos seculares, como é a nossa, o entusiasmo inicial é-lhe a pedra de toque. Sem o desejo voluntarioso, sem a certeza “a priori”, cega, irracional, que vem mais das profundidades do instinto que do pensamento sereno, sem a convicção inabalável, superior e desdenhosa, na vitória da causa, não conseguiremos implantar esse novo regimen

educativo, por que anseia inconscientemente o país (MENUCCI, 1932c, pp. 134-135).

Por outro lado, Backheuser¹⁰, tentava de alguma maneira, valorizar o trabalho do educador como formador de consciência, de hábitos e costumes. Em outras palavras, para ele o pedagogo deveria ser um semeador de cultura e conhecimentos, ao afirmar que *“o que importa ao pedagogo é recordar que a finalidade da educação é, a par de ministrar conhecimentos, ‘provocar a aquisição de novos hábitos’”* (BACKHEUSER, 1942, p. 114).

Apesar de terem se passado mais de cinco décadas e das transformações ocorridas no Brasil, sobretudo pelo fato do país ter se industrializado, principalmente nas regiões sul e sudeste, ocasionando grandes migrações populacionais para os centros urbanos, alguns movimentos populares, como o MST, buscam criar mecanismos de fixação do trabalhador agrícola no meio rural por meio da educação; quando deveríamos estar discutindo de que maneira seria mais conveniente integrar o trabalhador rural à sociedade em geral e, possibilitar, a essa parcela da sociedade o acesso a todos os bens socialmente produzidos, principalmente o acesso à educação do qual, dadas as dificuldades criadas pelo poder público, esse é quase sempre excluído.

Na primeira metade do século XX, denunciavam-se tanto as precárias condições em que se encontravam os estabelecimentos escolares das áreas rurais quanto o despreparo dos professores que ali ensinavam. Nas palavras de Sud Menucci,

havia escolas que eram meros depósitos de crianças de todas as idades, vivendo o dia inteiro na mais abjeta promiscuidade, e nalgumas das quais até feitiçaria se ensinava, que para mais não chegava o ‘preparo’ do professor; havia escolas, onde o castigo físico, ainda o mais feroz, era a regra normal de aprendizagem; havia escolas em que o preceptor,

10 Everardo Adolpho Backheuser: engenheiro civil; doutor em Ciências Físicas e Naturais. Foi professor de escola normal e curso superior em diferentes instituições de ensino. Foi deputado no Estado do Rio de Janeiro entre 1910 e 1915, onde compôs a Comissão de Instrução, Saúde e Obras Públicas, responsável pelo projeto de reforma da Escola Normal, pela criação de caixas escolares, do banco escolar e de outras instituições pedagógicas. Foi redator de jornais e panfletos nacionalistas, como O Nacional e A Pátria. Redator, colaborador e diretor fundador de vários periódicos destinados à educação. A partir de meados da década de vinte participou de diversas campanhas em favor da Educação e do Ensino, participou da fundação da ABE. Participou da “Campanha em prol da Escola Nova”, ao lado de Fernando de Azevedo e posteriormente na “Campanha do ensino religioso”. Foi co-fundador da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação e fundador e Presidente da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal, da Associação Fluminense de Professores Católicos e da Confederação Católica Brasileira de Educação.

lecionando a meninas de treze e quatorze anos, não se pejava de aparecer em aula ‘trajando’ o camisolão de dormir (MENUCCI, 1932c, p. 40).

Toda essa falta de zelo por parte do Estado, em relação à educação, o baixo salário, bem como a alegada falta de preparo dos professores, mais as condições de vida, habitação e trabalho a que estavam submetidos os trabalhadores rurais, contribuíam para expulsá-los do campo para a cidade. Alguns educadores, como o próprio Menucci, não viam com bons olhos a permanência daquelas escolas, chegando a afirmar que diante do que se via,

adquiria-se a certeza que mais valia que as nossas populações rurais e camponesas apodrecessem sem escolas adequadas, seria sem comparação muito melhor que as nossas escolas do campo, como estão hoje organizadas, carreassem para a cidade todos os habitantes da roça e viessem determinar o problema estonteante do urbanismo, valia muito mais suportar tudo isso do que ferir esse augusto princípio da gratuidade do ensino (MENUCCI, 1932c, p. 77).

Aliada às denúncias das péssimas condições dos estabelecimentos de ensino no meio rural, vinha a reivindicação de melhores condições de trabalho e de moradia para o professor, bem como uma pregação do papel deste como uma prova de dedicação, uma espécie de sacerdócio, pois entendia-se que *“a preocupação do conforto do campo só pode nascer em quem o ame e venere e cultue. E só pode nascer através de uma constante obra educativa, persistente e tenaz como um apostolado”* (MENUCCI, 1932c, p. 127).

Nessa perspectiva, o baixo salário pago ao professor que atuava no meio rural, juntamente com as condições de trabalho e moradia que lhe eram impostas, acompanhado das dificuldades decorrentes da precária formação profissional a que estavam submetidos, contribuíam para que ele encarasse aquele trabalho como algo sazonal, ou ainda, como um período de “provação” pelo qual ele deveria passar até chegar o momento de se transferir para a cidade, onde seria reconhecido pelo seu talento, quer através de uma melhor remuneração, quer pelas condições de trabalho, consideradas privilegiadas por aqueles profissionais.

Nesse sentido, a obra educativa deixava de ser um compromisso do Estado, para tornar-se um ato de boa vontade de homens e mulheres que por um ato de caridade ou por dom divino, deveriam contribuir para transformar a “mentalidade atrasada” do sertanejo

em uma consciência que os levasse ao compromisso político e social de transformação da realidade por eles enfrentada, sobretudo com sua fixação no seu *habitat* original.

É interessante perceber que alguns adeptos do ruralismo pedagógico defendiam, inclusive, a necessidade de se fazer uma reforma agrária como forma de acelerar as transformações sociais no campo, mantendo seus habitantes em áreas que pudessem cultivar e delas tirar o sustento para toda a família. Também não se pode perder de vista que, mesmo com as transformações ocorridas ao longo do tempo, quando pensamos nas atividades do meio rural hoje, não podemos nos furtar à compreensão de que o principal movimento de defesa dos trabalhadores rurais e permanência na terra, o MST, tem lutado para construir um novo paradigma social através do binômio reforma-agrária/educação, propondo inclusive que se discuta uma pedagogia que vise à fixação do homem no campo, assim como propunha o movimento denominado de ruralismo pedagógico, a partir da década de 1920 e que, de alguma forma, continua presente no MST.

Ao nos aprofundarmos nos estudos das propostas dos educadores daquele período, podemos perceber que muitas de suas proposituras sobre educação se fazem presentes ainda hoje, principalmente no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, ao propor uma nova forma de educar a fração da classe trabalhadora que habita no campo, com conteúdos específicos para o meio rural, faz a apologia de uma pedagogia que visa a fixação do homem no campo. Da mesma forma, busca-se a integração do homem com a natureza através da formação integrada do trabalho intelectual, com o trabalho braçal por eles desenvolvido.

Outra característica comum está na forma de ensinar e aprender de acordo com a realidade do homem rural, cujo projeto funda-se na necessidade de fixação desse à terra como forma de viabilizar suas lutas pela reforma agrária, bem como a luta por melhorias do ambiente e de infra-estrutura, ou mesmo alguns benefícios de que dispõem os meios urbanos. Podemos perceber isso naqueles ruralistas do início do século passado, que entendiam que as maiores dificuldades para o homem do campo estavam justamente nas condições proporcionadas ao citadino e negadas ao roceiro, como lazer, habitação e condições de trabalho. Em outras palavras, bastaria a urbanização do campo para que o trabalhador rural nele se fixasse.

A vida do morador do campo era considerada indigna ao trabalhador, devido às condições em que ele vivia. Os professores, segundo a concepção de alguns autores, como Raimundo Pastor, teriam dificuldades para acostumar-se a um local cujas condições de trabalho e moradia eram descritas como sendo um lugar em que

não há paisagem ridente ou bucólica na redondeza que o atraia mais. Durante o dia, as horas vacantes se arrastam com a lentidão duma agonia sem fim. À noite o espera, como promessa bem pouco sedutora, um quarto de paredes de barro, que não chegam até o teto, por vezes esburacadas, alumiado por uma mortífera e fumarenta lamparina de querosene. Tudo, ali, denota miséria e falta de higiene. Às oito horas da noite não há mais viva alma de pé na casa. Todos procuraram seu canto, para dormir. Somente o professor, jogado sobre sua escura cama, que as mais das vezes não passa dum colchão de palha posta sobre um catre, maldiz em silêncio, sob a luz fraca, fumarenta e malcheirosa de querosene, a hora em que Deus lhe deu a idéia de ser professor. Os sentimentos mais estranhos o empolgam, as idéias mais extravagantes o torturam, e com isso sua personalidade, seu temperamento e até seu físico vão sendo alterados e tomando uma expressão de profunda tristeza, que não escapa aos moradores da casa. Estes ficam sabendo que o professor sofre, que o professor não está satisfeito, que o professor não vê o dia de fugir dali (PASTOR, 1943, p. 52).

Na concepção desses educadores, o meio rural, por suas peculiaridades, pela falta dos atrativos encontrados no meio urbano, pelas dificuldades em oferecer ao professor saúde, lazer, habitação e transporte com as mesmas qualidades daquelas que eram oferecidos ao homem da cidade, transformava-se em um agressor ao homem “culto e civilizado” contribuindo para a sua expulsão, juntamente com a expulsão dos jovens que viviam naquele meio.

Outro importante fator que influenciava na organização educacional e na formação da nacionalidade, dizia respeito à legislação educacional vigente num período determinado, no caso, a primeira metade do século XX. Embora não seja objeto desta pesquisa, é importante destacar que, a partir da década de trinta do referido século, as leis obrigavam os proprietários rurais a investir na educação dos filhos dos empregados em fazendas destinadas ao cultivo agrícola e à pecuária, ou seja, a investir na formação dos filhos dos trabalhadores em geral.

A partir das emendas feitas à Constituição Federal de 1930 no que dizia respeito às questões educacionais, passou-se a exigir dos proprietários agrícolas que estes

arcassem com o dever de ministrar ensino às crianças que viviam em suas fazendas, como se pode observar no artigo 139, em que se afirma que: *“toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares e onde trabalharem mais de 50 pessoas, perfazendo estas e seus filhos pelo menos 10 analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar o ensino primário gratuito”* (LEX, 1973, p. 251), fazendo com que o interesse pelo ensino no campo se tornasse, pelo menos do ponto de vista legal, uma preocupação do Estado para com a grande massa de analfabetos existentes no Brasil de então.

Ocorre que, para a implantação de um sistema de educação apropriado às áreas rurais, eram demandadas algumas condições que, segundo Alberto Torres, o país não possuía, pois embora o Brasil fosse um país eminentemente rural, com uma população que à época ultrapassava setenta por cento naquele meio, nossa educação ocorria basicamente nas cidades e nossos professores eram formados para ensinar nos meios urbanos. O país não possuía, portanto, uma tradição de ensino rural, visto que não demonstrara sequer uma preocupação com a alfabetização desse povo ou com qualquer outro aspecto que se referisse às suas condições de vida e de trabalho, como nos afirma Alberto Torres ao dizer que

A quase totalidade do nosso povo não possui ainda habitação conveniente, mal se precata das intempéries, pouco conhece dos hábitos e dos instrumentos favoráveis à saúde, não tem educação de espécie alguma; e a pouca instrução que recebe é antes de ordem a lhe perturbar o espírito na solução dos problemas práticos e a desviá-los dos cuidados reais e dos pensamentos positivos da existência, que de lhe abrir os olhos e lhe mostrar o caminho, para conquista do vigor do corpo e da mente (TORRES, 1978, p. 79).

Dada a recorrente afirmação de não haver um grande investimento na educação rural, era forçoso reconhecer a necessidade de investimentos nesse setor, reclamo geral da população rural para que se buscasse eliminar o analfabetismo no campo, como afirma Aggêo Pereira do Amaral (1932, p. 56), ao dizer serem as zonas rurais as que, com mais urgência, reclamavam o carinhoso amparo deste trabalho salutar: o combate mais eficiente ao analfabetismo, e a difusão dos ensinamentos sagrados que as crianças reclamavam.

A luta pelo incremento da educação rural, embora tenha se dado em âmbito nacional, fazia-se sentir no interior dos Estados, a ponto de educadores como Aggêo Pereira

do Amaral afirmar, ser o Estado de São Paulo “um estado agrícola, que *“ante os olhos do visitante, estendem-se as fazendas, cheias de vida e de alegria, com os seus verdejantes cafezais em linhas eqüidistantes; com os canaviais frondosos; ou com as viçosas pastagens, onde se cria um gado nédio e sadio”* (AMARAL, 1932, p. 56), deveria investir em educação tanto quanto se investia na pecuária ou na agricultura, transformando o Estado numa potência, também em relação à cultura e educação, assim como em outras áreas. Por ser São Paulo um Estado ainda agrícola, em seus recantos mais longínquos, a educação ainda não chegara, como não chegara em todo o interior do Brasil. Isso leva Amaral a entender que *“em zonas afastadas, onde a instrução não está ainda bem desenvolvida, devido a causas diversas, como pouca densidade de população, falta de escolas, etc., a ruralização do ensino prestará os mais altos e sadios benefícios”* (AMARAL, 1932, p. 57) que a população poderia alcançar com vistas a seu desenvolvimento intelectual, econômico e sócio-cultural.

Ficava evidente também a necessidade de se fazer um maciço investimento na formação de professores, pois o número de profissionais formados para trabalhar em educação era considerado por educadores como Menucci, infinitamente inferior às necessidades da população, com o agravante da prática clientelística de se empregar como professores, pessoas que não tinham habilitação para atuar como tal, como ele deixa transparecer no texto em que infere que

À medida que o ensino oficial tomava conta de todas as cidades e se esgotava em consequência a capacidade de aumentar professores em núcleos urbanos, foram aparecendo, para colocar afilhados e protegidos políticos, as possibilidades de instalar escolas em aglomerados próximos às urbes, que não exigiam grandes esforços do professor para alcançá-los (MENUCCI, 1935, p. 21).

O apadrinhamento de professores não habilitados parece ter sido a praga da primeira metade do século passado, à medida em que em todo o território nacional essa prática se fez presente. Esse apadrinhamento se dava tanto nas escolas rurais como nas urbanas, fazendo com que muitas escolas fossem surgindo no país inteiro, sem que houvesse pessoas habilitadas para ocupar os cargos criados. Com isso, o número de “professores leigos”, sem formação adequada, aumentou consideravelmente. Com a introdução dos “professores leigos”, indicados por apadrinhamento político, a problemática

do analfabetismo não se resolveria, pois muitos desses professores eram semi-analfabetos. Para Menucci, apesar das dificuldades enfrentadas, o período de maior desenvolvimento da escola rural se deu no período de 1909 a 1920, momento em que *“nasceram as escolas rurais assim, como fruto do favoritismo e não como necessidades das populações”* (MENUCCI, 1935, pp. 21-22).

Mas, se a década de 1910 foi particularmente benevolente com as escolas rurais, no que diz respeito ao aumento de seu número, a década seguinte teria se transformado na grande madrastra da escola rural, sobretudo a partir da segunda metade dos anos vinte, período em que se iniciou o fechamento daquelas escolas. Sobre esse período, Sud Menucci afirma *“em 1925 iniciava-se o recuo. O que se fizera no quadriênio anterior, que não era grande coisa, diante do que havia a fazer, mas que enfim, marcava o início de uma nova era e que poderia haver constituído o ponto de partida de uma política educativa rural, começou a sofrer a perseguição dos novos dirigentes”* (MENUCCI, 1935, p. 47).

A partir daquele momento, muitas escolas foram fechadas ou dissolvidas sob o pretexto de que o orçamento do Estado não as comportava, ou que o pequeno número de alunos não justificava a manutenção daquelas escolas abertas. Menucci (1935, p. 47) alegava que *“As escolas reunidas, principalmente as rurais, eram dissolvidas sob pretextos futilíssimos”*, levando os moradores da zona rural a se distanciarem ainda mais do saber erudito. Apesar das medidas de contenção de gastos do Estado e do fechamento de grande parcela das escolas rurais, Menucci ainda estava bastante otimista em relação à educação, pois em 1935 ele afirmava que se continuassem investindo na educação rural a quantidade de recursos necessários, durante um período de dez anos, o homem do campo não seria *“mais o motivo de ridículo que foi até pouco. [pois tornar-se-ia] (...) um homem com a cultura dos homens da cidade porque a ruralização do ensino e portanto, da educação humana, [estava] (...) vindo com a rapidez do relâmpago, com o brilho dos meteoros, com a duração do granito”* (MENUCCI, 1935, p. 79). Evidenciava assim, o fim do analfabetismo no país, porque, se a grande massa de analfabetos estava no meio rural, com a resolução desse problema, o Brasil passaria a ter uma população completamente instruída.

A educação rural reivindicada pelos ruralistas não se restringia apenas à educação geral, mas buscava-se principalmente o ensino agrícola, dado que a modernização

por que passava o campo implicava na necessidade de uma maior formação do contingente que precisava dedicar-se ao trabalho nesse setor. Educadores do porte de Arthur Torres Filho chegavam a afirmar que o único meio de educarmos a nossa população rural, diante das transformações rápidas da técnica agrícola, para enfrentarmos a concorrência estrangeira, seria pelo ensino agrícola (TORRES FILHO, 1926, p. XII), ampliando ainda mais a necessidade do investimento nas escolas técnicas agrícolas, em relação ao que se gastara até então.

Essa discussão nos remete ao pensamento de Amália Xavier de Oliveira¹¹, para quem a educação rural teria uma importância fundamental no sentido de encontrar meios de adaptar o homem do meio rural a seu ambiente de trabalho e lugar de onde ele retira seus meios de sobrevivência. Durante a década de 1950, Amália afirmava que a escola rural tinha como finalidade precípua adaptar o educando ao seu meio atual e ao meio onde ele deveria viver.

Para Amália Oliveira, eram esses os motivos por que continuavam ainda a afirmar que a difusão da escola não resolveria o problema educativo. A solução deste problema de importância transcendental estaria, não na difusão, mas na caracterização das escolas a serem difundidas, que deveriam ser escolas adaptadas às condições especiais dos diferentes meios a que se destinassem (OLIVEIRA, 1954, p. 23). Pensando por esse prisma, Amália Oliveira concluía que a escola não deveria ser uma, mas que deveríamos ter princípios pedagógicos que nos possibilitassem garantir uma educação diferenciada, de acordo com as características de cada região do país. Assim, ela afirmava que não era a mesma escola que convinha a todos os meios: *“eis porque é preciso examinar primeiramente o meio, a fim de saber qual o tipo especial de escola que requer”* (OLIVEIRA, 1954, p. 23). A escola rural teria uma função específica, de formar um tipo de trabalhador específico, para um meio específico, ou seja, produzir seus meios de reprodução na área rural.

Por outro lado, o fato de se propor uma escola diferente não poderia, de forma alguma, servir de pretexto para dar ao trabalhador do campo uma educação considerada

¹¹ Educadora: diretora da escola normal rural de Juazeiro-CE, responsável pela formação de inúmeras turmas de professores rurais, no momento de maior desenvolvimento desse setor entre os anos de 1935 e 1955.

inferior ou para discriminá-lo em relação aos ensinamentos proporcionados aos moradores das cidades, já que se defendia uma escola de boa qualidade para todos, respeitando-se as distinções e características de cada realidade. Seguindo esse raciocínio, mesmo quando se pensa numa educação voltada exclusivamente para o meio rural, é preciso ter claro que

há atividades que são comuns a toda a escola rural e são elas: trabalhos manuais, cultura da terra, criação em geral; hortas, pomares, cercados de criação, aviário, hortos, museus, são coisas que sempre se devem encontrar nas escolas rurais. Entretanto, se a escola é um produto do meio social, suas características divergem de povo para povo e essa divergência se dá no tempo e no espaço (OLIVEIRA, 1954, p. 24).

Por outro lado, também é necessário se ter consciência de que há algumas atividades que não são comuns a todos os habitantes da zona rural, dada a vasta gama de ramos de produção nela contidos, o que deve conduzir o educador para a busca da satisfação das necessidades específicas dos trabalhadores da área em que este atua.

Isso considerado, leva-nos à reflexão sobre a necessidade de se discutir a carência do ensino profissional no campo, visto que, se a educação de modo geral é carente tanto no campo como na cidade, o ensino profissional no campo é ainda mais crítico. Surge aí outro problema, pois o ensino profissionalizante se dirigia quase exclusivamente para jovens e adultos que não poderiam abandonar a produção, o que nos remete a outra importante discussão: como resolver o problema da escolarização sem afetar a mão de obra tão necessária em algumas épocas do ano?

Para melhorar o nível de escolarização, sem prejudicar a produção, reivindicava-se que no Brasil se implantasse o mesmo sistema utilizado nas escolas dos Estados Unidos, nas quais “*Os cursos ‘part-time’, destinam-se aos jovens que trabalham nas fazendas e aos quais os patrões concedem horas para freqüência à escola*” (GOES FILHO, 1950, p. 169), possibilitando o maior acesso daqueles trabalhadores ao saber. Esse autor não discute as questões realmente de fundo, as referentes à política social adotada no Brasil, bem como sua legislação. No entanto sem leis que tratassem do assunto a educação do trabalhador rural brasileiro ficaria a cargo da boa vontade dos patrões. Também não queremos cair na ingenuidade de se acreditar que bastaria a lei para garantir o acesso do trabalhador ao estudo, visto que as leis também não se constituíam em nenhuma garantia de escolarização, pois os patrões poderiam simplesmente parar de contratar trabalhadores que

tivessem filhos, caso tivessem que arcar com seus estudos, mas a sua ausência era sem dúvida um forte desestímulo para tal investimento.

Apesar da reivindicação de que as crianças trabalhassem meio período, o mesmo já não se defendia em relação aos adultos. Inspirado no exemplo do modelo norte-americano, Joaquim de Faria Goes Filho¹² (1950, p. 169), não deixava de nos lembrar que, naquele país, “*os cursos para adultos se destinam a fazendeiros que à noite vão à escola, com o fim de melhorar seus conhecimentos sobre técnicas ou sobre novidades relacionadas com a agricultura a que se dedicam*”, servindo assim para ampliar a especialização do trabalhador em determinados ramos de produção.

Essa discussão sobre a importância da educação rural, entendida como fator de transformação da consciência e das condições de vida do povo, ganhava proporções ainda maiores. Noêmia Saraiva de Matos Cruz nos assegurava que, a partir do momento em que se implantasse de fato um número significativo de escolas rurais na nossa terra, elas fariam “*uma verdadeira reforma na mentalidade do nosso povo e a sua ação benéfica, começando pelo esquecido sertanejo de agora, atingirá todos os setores da vida do país, dando-lhe justamente, o que lhe falta para segurança do nosso futuro e da grandeza do Brasil*” (CRUZ, 1936, p. 8), como desejavam aqueles que defendiam a construção da nação brasileira.

Noêmia Saraiva de Matos Cruz transformou-se em uma das principais defensoras do ruralismo, destacando-se como dirigente de uma escola que se tornou referência para o ruralismo: a escola agrícola do Butantã. Colaborou ainda na fundação do Clube Agrícola do Butantã, em 19/11/1933 e que, em grande medida, serviu para propagar as idéias do ruralismo.

¹² Joaquim Faria de Goes Filho foi Inspetor-Geral do Ensino da Bahia. Depois de breve atuação como Juiz de Direito no interior, assumiu um cargo de Delegado escolar e atuou na administração do Departamento de Educação. De 1940 a 1942, dirigiu a Superintendência do Ensino Elementar da Secretaria-Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, que só deixou para ocupar posições de direção no recém-criado Senai. Integrou as comissões que estudaram as propostas para regulamentar o dispositivo da Constituição de 1937, relativo ao ensino profissional, que resultou na criação do SENAI. Foi relator do grupo de trabalho sobre o ensino médio, do projeto de LDB enviado pelo governo ao Congresso Nacional, em 1948, expressou a tendência — se não à unificação dos ramos do ensino como na gestão de Anísio Teixeira no Distrito Federal — pelo menos à equivalência entre eles, em termos de progressão dos estudos. Em 1962, após a promulgação da LDBEN, foi nomeado para o CFE.

Como educadora, Noêmia Saraiva atuou no Estado de São Paulo, num período de grandes mudanças nesse setor, conseguindo se projetar pela experiência inovadora que desenvolveu com base nas propostas do ruralismo pedagógico. Implantou uma escola de educação rural, junto ao Grupo Escolar do Butantã, criado com vistas a um ensino ruralizado. A experiência ruralista da escola do Butantã foi proposta para desenvolver um ensino adaptado às condições do meio, ou seja, desenvolver o gosto dos alunos pelas atividades agrárias e, por tal motivo, experiências como esta foram alvo de críticas ferrenhas por se considerar que eram “reformistas” e “saudosistas”, isto é, que se opunham à mudança que se processava na sociedade, com os processos de industrialização e urbanização. Essa experiência foi por ela documentada através de fotos tiradas ao longo dos anos. Noêmia também escreveu sobre suas idéias e sua experiência na imprensa da região sudeste, publicando ainda o livro *Educação Rural: uma aplicação de ensino rural na escola primária* e artigos diversos em anais de congressos até a década de 1950, as quais os conduzem a importantes reflexões sobre as propostas pedagógicas ruralistas que estão embutidas em vários projetos educacionais nos dias atuais; sobre novas questões para a história da educação brasileira; e sobre as formas de documentação da prática pedagógica e de comunicação existentes no campo educacional.

No entender dessa autora: “*A educação rural converte a criança em um investigador da sua própria experiência, mediante um processo lógico que vai da observação à abstração e à generalização*” (CRUZ, 1936, p. 16). Ocorre que se o objetivo da educação rural fosse somente o de generalização da observação, essa escola não teria sentido, pois apenas estaria generalizando um conhecimento que a criança do meio rural já traz de casa, daí a necessidade de se incorporar à escola, toda a gama de conhecimentos de que a sociedade dispõe. Essa educação diferenciada, proposta através da criação dos clubes agrícolas, buscava mais um conhecimento prático do que teórico.

Os princípios pedagógicos defendidos pelos professores ruralistas apareciam de maneira bastante clara nos dizeres da carteirinha dos clubes agrícolas. Como exemplo, podemos citar o clube agrícola Butantã que trazia inscrito em sua carteirinha os seguintes objetivos:

desenvolver o espírito de cooperação na escola, na família e na

coletividade; formar e cultivar hábitos de economia; fazer a propaganda na comunidade rural da vivenda bonita, alegre e higiênica; proteger os animais e as crianças; trabalhar pelo reflorestamento local; florir as janelas das casas dos sócios; realizar todos os anos o concurso das janelas floridas; combater as queimadas e derrubadas de árvores; conseguir que toda árvore derrubada seja substituída por outras duas, que se plantam e combater a erosão e as pragas das lavouras e criações (CRUZ, 1936, pp. 43-46).

Essas medidas, que refletiam a consciência ecológica dos ruralistas - embora esse ainda não fosse um tema explorado naquele momento, dado que a degradação dos rios e florestas ainda não haviam alcançado os níveis alarmantes que temos atualmente - visavam, antes de tudo, desenvolver no trabalhador rural o espírito da solidariedade e, ao mesmo tempo, encontrar mecanismos que pudessem contribuir para a sua fixação no campo, além de buscar meios de proporcionar ao aluno o gosto pelo estudo e pelo trabalho agrícolas.

Noêmia Cruz acreditava na possibilidade de transformação do homem por meio da mudança no ensino, considerado por ela fator fundamental para a transformação da sociedade. Nesse sentido, são ilustrativas suas palavras, quando afirma que “*o ensino rural, nas escolas primárias, pode modificar o homem de amanhã, ajudando a integrá-lo na sua própria terra – a dádiva mais surpreendente que aos homens foi dado possuir no mundo – o Brasil*” (CRUZ, 1936, p. 82).

A escola rural adquiria, assim, uma importância que ia além de seus objetivos e capacidade de ensinar a ler, escrever e contar, bem como a refletir sobre os grandes problemas da humanidade. Seguindo esses princípios, Noêmia Cruz afirmava que

a escola rural realizará uma grande parte de seu largo programa, se conseguir despertar tanto amor pela terra, que seja capaz de preservá-las das tentações da vida das grandes cidades e de arraigá-las àquela modesta vida campesina, onde poderão achar a fartura, a paz, a alegria e a felicidade que, dia a dia, vai se tornando difícil na vida agitada e de contínua luta dos grandes centros, onde mais imperam o egoísmo, o interesse e a deslealdade, do que o bem estar e a felicidade de cada um (CRUZ, 1936, p. 161).

Reivindicava-se, portanto, uma escola que educasse a criança sem se preocupar em urbanizar o ambiente. Essa escola deveria ser voltada exclusivamente para o meio rural, entendendo-se que o de que o meio rural precisava, era de uma escola que desse ênfase ao

aspecto formativo. Uma escola que pudesse “civilizar sem urbanizar, uma escola que, conscientizando no homem os valores autênticos do seu próprio meio, seja capaz de despertar as forças latentes da comunidade, para que prossiga sua caminhada para o progresso” (SILVA, 1952, p. 20), embora as condições de habitação e saúde, bem como a relação de comércio e vias públicas, não fossem aquelas consideradas adequadas.

Assim sendo, essa escola deveria oferecer ao indivíduo a “oportunidade de crescimento harmônico e de ajustamento ao meio, com a sua conseqüente fixação, dando-lhe consciência do seu valor socioeconômico e de sua posição como sujeito da Economia, em uma sociedade, de fato, democrática. [visando o] (...) trabalho integrado na comunidade, capaz de educar o indivíduo para aproveitar o potencial de recursos que o meio oferece” (SILVA, 1952, p. 20), sobretudo porque devemos considerar que temos uma vasta e produtiva terra, em que desde a chegada de Pero Vaz de Caminha, sempre se acreditou que “em se plantando tudo dá”.

Para os ruralistas, um professor que desconhecesse o meio em que iria atuar, como se verificava com o professor rural de então, em relação ao campo, encontraria dificuldades desde a adaptação de suas próprias condições de vida até sua aceitação por parte dos habitantes do meio, sobretudo por suas diferenças culturais. Esse professor, visto como um desajustado, como transplantado, pouco poderia realizar de duradouro em benefício do trabalhador rural, transformando-se, mesmo que inconscientemente, em mais um fator negativo para fixação do homem ao seu *habitat* e contribuindo para o desprestígio da escola (SILVA, 1952, p. 25).

Para a grande maioria dos adeptos do ruralismo pedagógico, o problema da educação rural estava principalmente em seu abandono. Carneiro Leão afirmava que, embora dois terços da população brasileira estivesse no campo e embora fôssemos uma nação cujas estatísticas apontassem para a grande massa dos trabalhadores que exerciam atividades práticas se apresentavam para trabalhar na roça, mesmo tendo a maior percentagem de trabalhadores em profissões agrárias, nós insistíamos em ignorarmos o meio rural, pois abandonáramos o interior e sua gente a seus próprios recursos, dificuldades e sofrimentos e nos voltáramos sofregamente para as cidades do litoral (LEÃO, s/d, p. 16).

A partir dessas análises, tanto Carneiro Leão quanto Sud Menucci, dentre outros, passaram a ver na educação, se não a única, pelo menos a principal saída para a resolução dos problemas do homem do campo e da nacionalidade, dado que estes não estavam habituados à higiene, não sabiam lidar com os problemas de saúde, nem tinham o domínio das mais elementares técnicas de produção. Nesse caso, a educação estaria incumbida de dar os ensinamentos necessários para a civilidade de uma gente considerada “matuta”.

Devido a essa denunciada falta de atenção para com o trabalhador da terra, Carneiro Leão (s/d, p. 19) afirmava que *“a obra fundamental dos nossos meios rurais tem de ser educação, precedida, acompanhada e seguida, porém, de um amplo esforço civilizador”*, embora concluísse também que, sem a solução concomitante dos problemas de saúde, dos problemas de nutrição, dos problemas do conhecimento e domínio da terra, dos problemas culturais e sociais, a escola seria inócua, senão danosa para o trabalhador rural, pois, se o trabalhador agrícola não recebesse orientação adequada, aquilo que deveria ser um bem, poderia se tornar um mal ainda maior que a ausência dela.

Seguindo o mesmo raciocínio, Menucci (1946, p. 16) afirmava caber ao mestre do campo em particular e, em geral a todos os educadores perfeitamente informados, como era o caso do grande número de educadores da zona rural naquele momento, algo muito mais importante que a simples instrução, ou seja, a busca da reabilitação dos valores e da economia da zona rural na alma popular. Assim como entendia que qualquer outro sentimento ou apoio que esses tivessem deveriam incluir entre os seus grandes tentamens, como a maior das conquistas, o fazer cessar, quanto antes, a guerra implacável que se movia ao campo e a todas as atividades que ali se exerciam.

Para Menucci (1946, p. 17), através das práticas e dos muitos escritos a respeito do homem rural daquele momento, poderia se perceber claramente o conflito existente entre os ideais do homem do campo e as ideologias disseminadas na cidade. O autor apontava para as vantagens que invariavelmente a segunda levava sobre a primeira, nesse embate que, segundo seu entendimento, já se tornara secular, orientado como o homem estava, desde as mais longínquas eras, em preferir a organização urbana à organização campesina.

Menucci denunciava como o inimigo mortal do campo, ao longo de todos os tempos, a prática da escravidão, visto ter sido ela que, no seu entender, liquidou com o esplendor das cidades gregas, criando, até numa civilização rígida e militar como a de Esparta, os vícios da moleza e o culto dos prazeres que produziram a decadência e a morte de seus valores (MENUCCI, 1946, p. 18).

Segundo esse autor, foi por causa do regime de escravidão implantado durante a colonização, que se criou e se alimentou, em nosso território, todo o ódio que o homem da cidade passou a ter pela vida do campo, pois ele entendia que, com as conquistas européias que trouxeram a abundância das riquezas, teria se iniciado a destruição dos costumes rurais com a entrada contínua de prisioneiros destinados à escravidão, uma vez que esses foram transformados na preciosa presa de guerra de todos os conquistadores. Foi nesse momento que a atração do campo teria começado a sua fase de declínio no conceito público (MENUCCI, 1946, p. 19).

No desenvolvimento desta linha de raciocínio, Menucci afirmava que fora a prática da escravidão que engendrara toda a repugnância que se poderia perceber acerca das labutas rurais, fazendo com que essas fossem reduzidas a um

primitivismo educativo compatível com a condição servil, e isso, por sua vez, incentivava, por contragolpe, o aparecer de um sentimento urbanista, profundo e inalterável, levando as massas em ânsia para as cidades. E para o interesse exclusivo destas, se voltavam todos, enquanto se formava o sentimento ostensivamente contrário ao interesse do campo (MENUCCI, 1946, p. 23).

Nesse mesmo sentido, Francisco Faria Neto afirmava que os americanos prepararam muito melhor os negros para ficarem numa situação diferente daquela em que eles eram submetidos à condição de escravos, principalmente se os tivermos como parâmetro de comparação o Brasil, visto que *“no dia 1º de janeiro de 1808, foi proibida, nos Estados Unidos, a entrada de escravos cativos. Essa lei, (...) tinha a intenção de melhorar, pela educação, os já existentes e prepará-los para a liberdade”* (FARIA NETO, 1946, p. 47), muito ao contrário do que fizera o nosso país que, ao declarar livre o negro no final do século XIX, abandonou-o à sua própria sorte.

Se, nos Estados Unidos da América, houve uma preparação para a libertação do negro, visando a sua integração no setor produtivo como indivíduo que deveria ser capaz de crescer socialmente e viver sem tutelas, procurando cuidar para que esses encontrassem alguma forma de diminuir as desigualdades em relação ao branco; no Brasil, antes de libertar o negro, a minoria branca criou a Lei de Terras que aprisionava a propriedade imobiliária, impedindo que os negros do século XIX e seus descendentes por várias gerações pudessem ter acesso ao poder, ao saber ou à terra.

Para Faria Neto (1946, p. 48), em termos de formação ou educação, podem ser destacadas as atividades religiosas que os brancos norte-americanos praticavam com os negros e que serviam como parte de sua educação religiosa através das sociedades bíblicas e que, segundo seu entendimento contribuíram em muito para o aperfeiçoamento da educação do negro escravo e ex-escravo dos Estados Unidos. Trabalhando com esse raciocínio, Faria Neto (1946, p. 52) pretendia demonstrar que a educação religiosa norte-americana tinha como finalidade *“promover a adaptação dos novos conversos ao meio religioso e a de exercitá-los nos trabalhos da educação evangélica. Para esse fim freqüentavam as escolas já existentes”*, buscando sua integração numa sociedade que pretendia se desenvolver como nação, fazendo a integração de sua população através da educação.

Ao aprofundar seus estudos a respeito da sociedade norte-americana, Faria Neto (1946, p. 52) concluiu que já *“em 1840, a Carolina do Sul apresentava um trabalho de caráter educativo rural de tão grande vulto como não houve igual em parte alguma do mundo”*, principalmente ao sul do continente, como não era o caso do Brasil, onde os negros eram tão somente *“as mãos e os pés de seus senhores”*.

Corroborando com esse tipo de raciocínio, Belisário Pena, na década de quarenta do século passado, afirmava que, ao longo do tempo, no Brasil, o regime de escravidão houvera contribuído para dificultar a permanência do homem do campo, dado o conceito que se criara de que o trabalho do campo era um trabalho destinado ao homem que vivia numa condição de escravidão. Ele lembrava que o país, que tinha sua base agrária baseada no latifúndio e em algumas monoculturas, não valorizava o trabalhador rural, como podemos perceber em suas afirmações de que o

Brasil, que, habituado na agricultura, ao odioso trabalho escravo do negro, não se conformou até hoje com o trabalho livre, e procura por todos os meios escravizar o trabalhador rural, tratado como coisa, abaixo dos animais. Predomina o regime do latifúndio, para as monoculturas do café, da cana e do cacau. Em qualquer desses ramos de agricultura, impera o sistema do salário e da meação com pagamento por meio de valores, resgatáveis nos armazéns dos latifúndios, em troca de gêneros alimentícios e outras utilidades, por preços fabulosos, que tornam o operário eterno devedor, e este, ou se submete cativo ou foge. Esta é a regra geral, com algumas poucas exceções (PENA, 1941, p. 363).

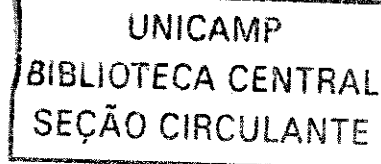
Discutindo a problemática nacional, nessa mesma perspectiva, embora bastante admirado pelos ruralistas, entre eles Noêmia Saraiva de Matos Cruz, Alberto Torres condena o tipo de ensino oferecido para as crianças da zona rural, por entender que para elas era oferecido um ensino inútil, à medida que não se atentava para a especificidade de seus problemas. Nesse caso, as crianças não passariam de meras reprodutoras das práticas de seus pais, exercendo suas atividades mecanicamente, sem sequer saber porque as faziam.

Nessa concepção, a escola deveria adequar-se às necessidades das crianças, seguindo alguns importantes preceitos que possibilitassem a sua autonomia enquanto seres humanos e que despertasse a criatividade e a iniciativa necessárias ao bom aprendizado, como podemos constatar nas palavras de Alberto Torres, quando esse afirmava que o brasileiro não encontrava,

em nosso meio, desde os primeiros dias da infância, a escola de virilidade de autonomia e de iniciativa, que o devia preparar para o trabalho; não recebe a lição de laboriosidade e de resistência; não adquire a consciência de que é um produtor, um agente dinâmico da vida social. Nas classes, o pai, ex-escravo, ex-agregado de fazenda, ou assalariado, não tendo criado amor à sua indústria, habitua os filhos à prática rotineira dos atos mecânicos, de nossas culturas extensivas, quando os não abandona à calçaria, pelas estradas e às portas das vendas (TORRES, 1978a, p. 131).

A defesa dessa escola profissionalizante, para o ensino rural tornou-se uma tônica dos debates da época, pois se acreditava que através dela estaria preparado o caminho para o aumento da produtividade e a melhoria na qualidade de vida daquele povo, possibilitando assim, a sua permanência na terra.

2.4 Educação rural e urbana: a dicotomia do processo



Sud Menucci, acreditava que no Brasil, havia uma legislação urbanista que se constituía num impeditivo para a fixação do homem no campo. Para ele, pelo fato de toda a legislação, sobretudo a que tratava da questão sanitária, ser formulada eminentemente para as cidades, contribuiria para expulsar o homem de seu *habitat* rural. Ele denunciava que, nos exames de admissão ao curso de educadores sanitários, processados regularmente todos os anos em São Paulo, no Instituto de Higiene, constituía motivo para obter as mais baixas colocações o fato de o candidato ser professor rural, visto que toda a legislação escolar, a exemplo dos reformadores pedagógicos, era de cunho urbanista (MENUCCI, 1946, pp. 27-29).

Por fazermos parte de uma sociedade urbanista, nossos governantes praticamente abandonavam o meio rural, destinando seus investimentos para os setores urbanos, locais em que se concentravam as pessoas que trabalhavam na indústria e que, dada a sua não dispersão facilitava, em muito, seu aliciamento como possíveis futuros eleitores, como já mencionado.

Sud Menucci denunciava que, no ano de 1933, mormente no Estado de São Paulo, havia um maciço investimento na educação urbana em detrimento da educação do trabalhador rural, confirmando com a observação de que o Estado apontou, no mês de dezembro daquele ano, a existência de “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 havia centenas de escolas urbanas, localizadas não só nas sedes de município, como nas sedes de distritos de paz e nos povoados já desenvolvidos, em franca evolução para a cidade” (MENUCCI, 1946, p. 29), comprovando a tese de que havia por parte do poder público, um grande descaso com esse setor, ou o que poderia ser pior, a intencionalidade de abandono por completo do homem do campo.

Procurando provar que as populações urbanas recebiam tratamento privilegiado, Menucci (1946, p. 29) lembrava que a população urbana do Estado de São

Paulo não ia além de um quinto da população total, o que demonstrava que o Estado servia aos seus contribuintes na proporção inversa de suas necessidades, dando quatro quintos do seu aparelhamento escolar a vinte por cento da população; ou seja, àquela residente nas cidades, enquanto que o quinto restante era destinado aos oitenta por cento restantes, que correspondiam às pessoas que habitavam na zona rural, com todas as necessidades e dificuldades que aquela população apresentava.

Partindo dessa premissa, é possível afirmar que praticamente todo o aparelho de ensino profissional, segundo a concepção de Menucci, era urbanista. Assim, não se podia estranhar o fato de São Paulo, apesar de ser o Estado líder da agricultura nacional e de possuir, entre oficiais e particulares, cerca de três dezenas de institutos profissionais, não ter um só, um único, que se dedicasse ao ensino daqueles trabalhadores que se doavam aos labores rurais (MENUCCI, 1946, p. 30).

Outro fator, que para Menucci era determinante naquilo que ele considerava uma campanha praticada contra a zona rural, é que, excetuando-se o Estado de São Paulo, após março de 1933, os professores que menos ganhavam eram justamente aqueles que trabalhavam no campo, para onde iam necessariamente os mestres novatos, os bisonhos, aqueles que mal saíam das escolas e não tinham o mínimo de treino no ofício de professor (MENUCCI, 1946, p. 31).

Durante a década de cinquenta do século passado, o próprio INEP reconhecia que o professor com formação urbana que atuava no meio rural, não tinha a eficiência necessária para o trabalho, por não conhecer os problemas inerentes àquela realidade, o que em muito contribuía para reforçar o preconceito contra a escola do meio rural, como podemos perceber em seu relatório, no qual considerava-se que

O professor urbano não é eficiente no meio rural, não conhece a cultura do lugar; sente-se inferior e desajeitado quando tenta entrar em competição com o homem do campo, porque não sabe fazer as mesmas coisas que este faz; não é considerado um 'líder' pela população local, que o observa como um estranho; não pode interpretar a sociedade para pessoas com quem pouco ou nada tem em comum (INEP, 1950, p. 39).

Além das dificuldades de adaptabilidade do professor formado em uma escola voltada para o meio urbano em atuar no meio rural, havia também o agravante do dispêndio

de tempo, nem sempre compreendido pelos roceiros, quando seus filhos precisavam ficar nas cidades alguns meses, ou até anos, para submeter-se a uma formação mais acurada. Caía-se então, num dilema de difícil solução, pois ou se investia na formação do trabalhador rural para que esse pudesse ser professor em sua região de origem, ou se aceitaria alguém com formação urbana. Ambas as soluções eram rejeitadas pelos trabalhadores rurais, quer pelo tempo demandado para a formação dos primeiros, quer pela ideologia urbana impregnada dos últimos.

Também era considerada desnecessária a exigência de matrícula para as crianças do campo, como se exigia para o morador do meio urbano, baseados no ano civil, pois elas deveriam dedicar-se ao trabalho agrícola, sobretudo nos períodos considerados de picos de trabalho, ou seja, nos momentos de plantio e de colheita da produção. Como nos lembra Arthur Torres Filho: *“Tornam-se, pois, descabidas as exigências de matrícula, nem se poderá esperar que filhos de famílias pobres, no geral precisando ganhar para estudar ou devendo regressar, no menor lapso de tempo à propriedade dos pais, possam permanecer por quatro ou seis anos numa escola prática de agricultura”* (TORRES FILHO, 1926, p. 36).

Nesse caso, entendia-se que as práticas educativas, proporcionadas pelo Estado, haviam se tornado grandes aliadas das correntes urbanas que queriam ver favorecidas as mentalidades urbanistas e as propostas migrantistas aí implementadas. Considerava-se que todas as condições a que eram submetidos os trabalhadores rurais eram adversas, não deixando margens para que esse pudesse buscar sua autonomia política ou financeira.

Também chamava-se a atenção para as condições de higiene apresentadas no campo e a ausência de investimentos por parte do Estado nesse setor. Esse abandono levava o trabalhador rural a ver, na migração para a cidade, única solução para seus problemas imediatos, sem levar em conta as necessidades de afirmação enquanto pessoas que tinham um certo enraizamento com a terra. José Sebastião da Paixão, em texto escrito quando da comemoração do vigésimo aniversário da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte em 1954, alertando para a necessidade de investimento nas escolas normais rurais como possibilidade de recuperação do rurícola, fazia as seguintes assertivas: *“O homem dos campos emigra para as cidades porque, no campo todos os elementos lhe são adversos. Ele*

desconhece os processos modernos de trabalhar o solo. Os meios de defender-se da agressão dos agentes patológicos que lhe minam a saúde. Os princípios de economia que deveriam orientar a labuta” (PAIXÃO, 1954, p. 64), transformando-se em mais uma vítima da propaganda citadina.

Eram essas as condições a que estava submetida a educação rural, e que levavam alguns educadores a afirmarem que as escolas rurais serviam apenas aos interesses urbanistas, pois, segundo suas concepções, funcionavam como mecanismos de propaganda das cidades, ajudando a aumentar o êxodo rural que provocava o esvaziamento dos campos. Apesar disso, reconhecia-se que a escola também poderia desenvolver um papel integrador do homem do campo, embora se constatasse que na realidade essa função era pouco exercida. Nesse sentido, são contundentes as palavras de Francisca Pereira Rodrigues ao afirmar que *“a escola é excelente campo de propaganda, quer integradora, quer dissolvente, mas a sua eficácia é poderosamente contrabalançada, se não anulada, pelos agentes exteriores de doutrinação entre adultos. Por isso, o trabalho de alguns educadores é quase caricato, no meio das forças negativas do interesse, da vaidade ou do despeito”* (RODRIGUES, 1937, p. 133).

Avançando nas elaborações dos pedagogos ruralistas, mormente o pensamento de Sud Menucci, sobretudo no seu entendimento da função da escola, podemos perceber que muitas das propostas do MST vão ao seu encontro, quer quando afirmam que a fixação do homem no campo poderia evitar o inchaço dos grandes centros urbanos - contribuindo para melhorar a qualidade de vida das pessoas -, quer quando defendem uma pedagogia ruralista e antiurbanista como forma de melhorar a vida de toda a população, visto que, segundo seu raciocínio, com a atual estrutura de desenvolvimento econômico, os empregos citadinos não conseguiriam absorver toda a mão de obra sobrando no campo.

Tomando por base esse entendimento, poderemos verificar que os problemas educacionais brasileiros são estruturais e decorrem das necessidades do capital; portanto, essa situação não se transformará enquanto a reforma agrária não se fizer acontecer, por isso é considerada de fundamental importância que se impeça a migração do trabalhador do campo para a cidade, como entendia Menucci. Ele afirmava que

As levas dos procuradores de trabalho rondam o templo se, o puder

penetrar. Evitar, pois por meio da zona rural, que essas lavas venham a avolumar-se ainda mais e que as populações abandonem as fainas campestinas, demandando, na miragem, quase sempre vã, da busca do conforto, os males urbanos, seria fazer obra de puro, de avisado, de solícito patriotismo e de sábia previsão social (MENUCCI, 1946, p. 42).

O que em grande medida difere o pensamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, do pensamento do ruralismo pedagógico, é que o MST encara os problemas da expulsão do homem do campo como um problema do capital. Entende o MST que o movimento do capital concentra a terra e expulsa o trabalhador para os grandes centros urbanos. Esse tipo de pensamento não aparece nas reflexões de Alberto Torres, para quem “... o problema social não é um problema de classes, e o ponto de vista do interesse de classe é um dos agentes perturbadores de suas soluções, causa de seus conflitos e de suas crises” (Torres, 1978a, p. 228). Com isso, a tentativa de compreensão da realidade social, sem levar em conta os interesses das classes, leva a uma reflexão ingênua, em que se atribui o maior ou menor desenvolvimento de uma ou outra região do planeta a fatores climáticos ou a preconceitos religiosos.

É nesse sentido que podemos compreender o raciocínio de Francisco Faria Neto, que considera, como elemento agregador da sociedade, a escola, atribuindo grande valor à formação que os negros dos Estados Unidos adquiriram ainda antes de sua reorganização após a libertação do sistema escravista, no século XIX. Segundo ele, graças, sobretudo, à influência das missões religiosas que, ao mesmo tempo em que levavam o ensino da Bíblia e formavam comunidades religiosas, ajudavam a desenvolver a educação naquele país. Nesse aspecto, são ilustrativas suas palavras ao afirmar que entre os anos de 1848 e 1850, nos Estados Unidos

as escolas rurais para brancos e pretos, nos Estados do Sul, mantidas pelos proprietários agrícolas, ficaram sob a direção de missões rurais que cuidavam das crianças e ministravam-lhes, juntamente com o ensino primário, os ensinamentos espirituais. Os fazendeiros providenciavam não somente a casa, geralmente modesta, mas possuindo luz suficiente e o aquecimento, bem como o material didático e de consumo (FARIA NETO, 1946, pp. 53-54).

No Brasil, entretanto, nesse período, os negros ainda viviam numa situação de escravidão, sendo-lhes negada toda e qualquer possibilidade de acesso a qualquer direito, desde os mais elementares como a própria vida. Também aos indígenas e brancos pobres,

que se encontravam na condição de trabalhadores agrícolas livres, tudo era negado, principalmente, no tocante à questão da educação.

Diante dessa situação, compreende-se que nossa gente não tenha tido, tanto durante o século XIX quanto nas primeiras décadas do século passado, qualquer possibilidade de cogitar o direito ao acesso a algum mecanismo de educação, por mais simples que fosse, que não tivesse ligado ao processo de dominação imposto pelas elites dirigentes¹³.

Sendo assim, Sud Menucci defendia que, para reverter esta situação, era necessário que se mudasse a legislação e que se fizessem algumas melhorias no campo. Essas melhorias deveriam ocorrer a partir da implantação de alguns bens, entre os quais, a energia elétrica no meio rural, pois ele entendia que a energia resolveria o problema da *“força para os engenhos, luz para a noite, energia para o rádio e para o telefone”* (MENUCCI, 1946, p. 50), servindo também para proporcionar algum conforto que contribuiria para fixar o camponês que teimava em rumar para a cidade, ou levá-lo de volta ao lugar de origem, de onde nunca deveria ter saído.

Menucci entendia ainda que, embora fosse muito importante, apenas o conforto material não seria suficiente para fixar o homem no campo, pois era preciso também dar uma formação adequada aos professores em escolas *“normais rurais, com mentalidade e com consciência agrícola e com a noção sociológica de que o campo é, na realidade e não apenas nos discursos, o cerne da nacionalidade”*. Entendia também que *“esse mestre não se improvisa porque não se improvisam as Escolas Normais que o devem formar”* (MENUCCI, 1946, p. 51), mas que se deveria trabalhar no sentido de criar essas escolas normais rurais, que teriam que ser construídas com investimento e apoio do Estado.

Para esse autor, o fato de o Brasil importar do exterior toda a pedagogia aqui utilizada, servia para manter o nosso povo numa situação de meros repetidores daquilo que se implantava lá fora; daí a defesa veemente de uma pedagogia própria, que servisse como

13 Quando se fala em elites dirigentes, estamos nos referindo tanto às oligarquias agrárias quanto aos nascentes grupos industriais daquele período, que dominavam política e economicamente o Estado brasileiro.

alternativa àquela que utilizávamos. Nessa perspectiva, e até por defender uma postura nacionalista, ele afirmava que era

preciso acabar, de uma vez, com essa aviltante atitude de macacos sempre prontos ao arremedo, como bufarinheiros e chatins a farejar falsificações e é preciso ter a coragem de destruir essa miserável contrafação que nos tem dado os pseudos-reformadores nacionais, criaturas dessoradas, sem o menor instinto de revolta em prol da criação de uma obra original, viciadas no furto e no plágio da obra alheia, como crianças que se perverteram no gosto antiartístico da decalcomania. Precisamos ter a hombridade e a dignidade indispensáveis para nos recusarmos a este triste mister de nacionalidade papel-carbono (MENUCCI, 1946, p. 72).

Embora não se cogitasse a possibilidade de uma revolução na questão agrária, a propriedade latifundiária era compreendida como um dos mecanismos que dificultavam o pleno desenvolvimento nacional. Por isso, aventava-se a possibilidade de uma luta em defesa da distribuição da terra, na mesma proporção que se reivindicava a distribuição do saber. Apontando para esse caminho, Menucci (1946, p. 80) lembrava sempre que não estava sozinho nessa peleja, visto que Alberto Torres já havia escrito, em sua *Organização Nacional*, ser a grande propriedade um mal que não podia ser extinto no Brasil, mas que deveria ir sendo progressivamente limitado, e energeticamente combatidos os abusos e os vícios que acarretavam. Essa forma de estrutura fundiária oprimia as populações que ali habitavam, criavam dificuldades para a formação da pequena propriedade, tornando ainda mais precária a posição a que era submetido o trabalhador, numa verdadeira *diástese* econômica.

Defendia-se uma reforma agrária que deveria se dar a partir do partilhamento das terras que deveria acontecer pela boa vontade dos proprietários, pois Menucci entendia que o êxodo rural nos campos prendia-se, em última análise, às dificuldades que alguns trabalhadores tinham de obter a posse da terra. Para ele, somente a propriedade da terra seria capaz de anular as consequências do estado de alma do nosso lavrador que, segundo seu entender, sentia no âmago de sua personalidade, bem no fundo de sua psique, os resíduos da velha prevenção contra as fainas da lavoura, entendidas como remanescentes seculares dos preconceitos infamantes do amanho da terra, quando ela era trabalhada unicamente pela mão de obra escrava (MENUCCI, 1930, pp. 106-107).

A propriedade da terra teria, nesse caso, a função de transformar a mentalidade do trabalhador, pois se o trabalho na lavoura trazia a lembrança do período escravista, a propriedade da gleba serviria para destruir a ojeriza que o homem cultivara pelo campo, visto que, pelo menos na aparência, sua situação mudaria radicalmente, uma vez que ele passaria de mero trabalhador a proprietário agrícola.

Menucci considerava que a impossibilidade do homem do campo utilizar-se de equipamentos modernos estava intimamente ligada à falta de instrução daquele povo, não questionando em nenhum momento as condições econômicas que dificultavam ou impediam que o pequeno proprietário de terra tivesse acesso a esses mecanismos, quer por falta de capital, quer por falta de crédito oficial.

Nesse ponto, é ilustrativo seu argumento de que a *“inexistência do arado raiava pelo absurdo, mas denunciava uma falha, a maior de quantas pudéssemos ter entre os nossos defeitos nacionais: o nosso obreiro não tinha educação agrícola”* (MENUCCI, 1946, p. 86). Sendo assim, em seu entendimento, o não uso de equipamentos agrícolas como o arado não estava relacionado à falta de condições econômicas do trabalhador para a aquisição desse bem, mas à falta de uma pedagogia que o instrísse em seu uso.

Para os defensores do ruralismo pedagógico, a posse de máquinas agrícolas e sua correta utilização dependia basicamente do processo de educação a que esse trabalhador estava submetido. Menucci (1946, p. 87) nos lembra que, para pensadores como Alberto Torres, povoar um território sem educar o homem para a produção econômica do campo, sem organizar devidamente o trabalhador e a produção agrícola, seria o mesmo que roubar à terra, causando um grande mal ao homem, porque transformaria as populações que aí habitassem em infecções corroedoras da superfície do solo.

O próprio Sud Menucci (1946, pp. 88-89) chamava a atenção para o fato de que Alberto Torres fora o primeiro pedagogo nacional a denunciar que, no Brasil, nós nunca tivemos uma política econômica ou uma educação econômica, bem como uma formação de espírito industrial, ou um trabalho de propaganda e de estímulo para a aplicação de quaisquer atividades. Pelo contrário, segundo esse pensador, o que se fez foi organizar uma instrução pública que, da escola primária às academias, nunca foi senão um sistema de

canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo político e econômico da elite dirigente sobre o trabalhador agrícola.

Nesse sentido, ele reivindicava que o processo educacional fosse desenvolvido em função da economia ambiente, para que servisse como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção que deveria ser a mola propulsora ou o agente e reagente da organização do trabalho (MENUCCI, 1946, p. 89), dado que, segundo o seu entendimento, a educação sempre fora o reflexo das condições de trabalho de qualquer povo.

Ao discutir a educação que era proporcionada às crianças, sobretudo àquelas que habitavam nas áreas rurais, Menucci (1946, pp. 95-96) compreendia que o adolescente era praticamente obrigado a abandonar a escola no momento em que o Estado considerava concluída a sua tarefa de 'socialização da criança'. No entanto, segundo esse educador, a prática estava quotidianamente mostrando que a simples concessão do diploma de grupo escolar apenas servia para criar problema maior, visto que o adolescente sentia-se desambientado do seu meio e, via de regra, ficava desocupado de suas funções.

Por pensar desta maneira, ele afirmava que o país estava

formando levas e levas de milhares e milhares de indivíduos sem finalidade na vida, sem orientação futura, mental e psicologicamente inaptos a se integrarem na sociedade em que devem e vão viver porque *'pedagogicamente'* impreparados (a ironia feroz dessa expressão) para ter uma função anteriormente assentada na comunidade patricia. (MENUCCI 1946, pp. 95-96)

Para Menucci (1946, p. 96), seria necessário que reconhecêssemos que sobre a base rúrcula brasileira, ninguém parecia estar interessado em organizar uma economia, ainda menos uma Pátria, quanto mais uma civilização, mesmo que, desgraçadamente, se soubesse que as populações citadinas dependiam essencialmente das populações rurais para a produção de sua sobrevivência.

Se a questão educacional era tida como algo realmente importante, sem a qual o trabalhador rural não teria como desenvolver sua produção por absoluta falta de formação técnica, esse problema também não estava ausente nas cidades, levando Menucci (1946, p. 102) a defender a implantação de um sistema educacional voltado para o trabalho. Acreditava que a forma conciliadora de justiça social e apaziguadora dos espíritos só

poderia ser encontrada na educação pelo trabalho e para o trabalho. Menucci entendia que deveria ser esta a tentativa mais alta, mais fecunda, mais bem intencionada que um governo realmente preocupado com a nação poderia realizar.

Menucci (1946, p. 108) afirmava, ainda, haver o Brasil compreendido, depois da intensa pregação desenvolvida a partir de 1930, que nas condições em que o mundo se encontrava, havia um postulado fundamental para a sua própria vida, e mesmo para a persistência de sua autonomia e de sua integridade territorial, que era a sustentação de sua zona rural. No entanto, a elite dirigente ainda não estava, segundo seu entendimento, utilizando-se, de forma adequada, da sua condição de nação agrícola, que poderia levar o Brasil a tornar-se **celeiro do mundo**.

Ainda durante a década de quarenta, Menucci (1946, p. 119) lastimava que os baixos salários a que estavam submetidos os trabalhadores agrícolas, sobretudo na região nordeste do país, conduzia a população a uma espécie de escravidão voluntária, que tirava dessa população as condições de sobrevivência necessárias para o seu desenvolvimento social ou político, enquanto nação independente, criando contra esses homens todas as formas de preconceito que a sociedade conhecia.

Por esse ponto de vista, compreende-se que os salários pagos aos trabalhadores brasileiros sempre foram aviltantes, sendo os trabalhadores rurais os mais prejudicados pois, historicamente, sua reprodução enquanto força de trabalho sempre teve um valor menor do que a reprodução do trabalhador urbano. Nesse sentido, levantava-se a seguinte questão:

nos engenhos de açúcar do nordeste comburido, a manutenção de um regime de escravidão voluntária e consentida, mediante salários que nunca chegam a 10 mil réis semanais, engodados os que assim se alugam pela gabada facilidade de manter um roçado, e de possuir cana e rapadura e mel à vontade? Escravatura que ao depois serve para infamar esses mesmos espoliados, a que nenhum pudor de simples solidariedade humana, nem mesmo elementar misericórdia de julgamento, forra aos epítetos de homens preguiçosos e vagabundos, desperdiçados e perdulários? (MENUCCI, 1946, p. 119).

O sistema educativo de qualquer povo, em vigor numa época determinada, é fruto e reflexo de sua organização do trabalho, ou seja, a educação está umbilicalmente

ligada à forma como os homens daquele momento, organizam-se para produzir a sua reprodução. Sendo assim, em um país eminentemente agrícola, o razoável seria que o grande investimento realizado em educação se dirigisse exatamente para o meio rural.

Essa realidade, porém, não se verificava no Brasil, pois Menucci (1946, pp. 126-127) afirmava que em 1932 existiam pouco mais de duzentas escolas normais, encarregadas da formação e do recrutamento de um pessoal que nunca excederia a quinhentas mil (500.000) pessoas, para as necessidades inteiras do Brasil. E, no entanto, quando se pensava nas escolas de agricultura, poder-se-ia observar que seu número não chegava a vinte escolas de primeiro, segundo e terceiro graus, para cuidar justamente das profissões que precisariam de milhões de obreiros.

As reclamações de Sud Menucci (1946, p. 127) decorriam precisamente do fato apontado por ele, de que toda a nossa obra educativa se imobilizara nas cidades sendo a mesma, de certa forma, relegada ao homem do campo, ou quando proporcionada a ele, chegava de maneira desinteressante e com os vícios do setor urbano, dada a falta de preparo do professor que para lá se destinava.

Renato Sêneca Fleury, em seu trabalho sobre *Educação rural*, compartilhava com as preocupações de Sud Menucci, visto que, além das dificuldades já discutidas até aqui ele apontava também que: *“enquanto as cidades são, em geral, administradas com grande carinho, merecendo, a hora e a tempo todas as atenções, que vão ao exagero de melhoramentos supérfluos, a roça, tão malsinada até o presente, não possui sequer estradas transitáveis”* (FLEURY, s/d, p. 7). O lado perverso da educação que privilegiava uma pequena parte da população em detrimento de sua grande maioria, além de submeter o trabalhador rural a uma situação de inferioridade, o fazia acreditar que seu aprendizado era desnecessário, pois para pegar no cabo da enxada não se precisaria de leitura. Além disso, não se estabeleceu nenhum programa de formação para o desenvolvimento econômico. Também não se sentia preocupação em estudar-se coisas que fossem realmente úteis para a população agrícola, deixando-a abandonada a suas tradições e costumes herdados de seus ancestrais.

Para Alberto Torres, o que se ensinava ao trabalhador rural não tinha nenhuma serventia prática, como podemos perceber em suas afirmações de que: *“com uma*

civilização de cidades ostentadas e de roupagens, de idéias decoradas, de encadernação e de formas, não possuímos nem economia, nem opinião, nem consciência dos nossos interesses práticos, nem juízo próprio sobre as coisas mais simples da vida social” (TORRES, 1978, p. 15).

A educação rural praticada no Brasil, no entanto, não era homogeneizada em todo o território, dado que algumas regiões do país investiam mais nesse setor do que em outros. Para Menucci (1946, p. 129), algumas cidades, tanto no Estado de São Paulo, como fora dele, como era o caso de Juazeiro, na Bahia, vinham procurando resolver a problemática educacional do homem do campo, o que o levava a acreditar que pudesse haver saídas para o setor.

Nesse sentido, enalteciam-se àqueles que insistiam em se dedicar a essa tarefa, alegando que muitas vezes ela se iniciava exatamente onde menos se esperava, como era o caso da cidade cearense de Joazeiro, pioneira no investimento em prol do ruralismo, ao investir na criação e manutenção de uma escola normal rural, considerada obra das mais revolucionárias pelos defensores do ruralismo pedagógico. Daí afirmar-se que *“para imprimir-lhe cunho inegável de obra profundamente revolucionária, foi na cidade da credence e do beatário, naquela lendária Joazeiro que nós todos supúnhamos a Meca da superstição nacional, que Moreira de Souza chantou o marco de ação redentora, fundando a primeira Escola Rural do Brasil”* (MENUCCI, 1946, p. 129).

Assim sendo, a escola do meio rural adquiria, no seu entender, uma dimensão redentora da humanidade, visto que receberia como função resolver os problemas do homem do campo através da educação rural. Esse empreendimento dependeria, no entanto, da boa vontade de algumas pessoas que se dispusessem a executá-lo. Nesse sentido, ele afirma que, como exemplo de desenvolvimento da escola normal rural, havia o estado de Pernambuco, onde Aníbal Bruno, alargando o campo daquele foco de realização e pesquisa, que era a Escola Rural de Tijipió, avançou resolutamente para as escolas de formação do magistério rural, ratificando-se assim o princípio da especialização profissional do trabalhador rural (MENUCCI, 1946, p. 129).

Seguindo essa linha de identificação das escolas normais rurais, Menucci (1946, pp. 130-131) apontava para outros Estados, como o Paraná, procurando demonstrar que, a

partir do momento em que esse Estado passou a contar com um governador considerado ruralista contundente, o Sr. Manoel Ribas, criador das Escolas de Trabalhadores Rurais para menores abandonados, que se dispôs a instalar a Normal Rural de Jacarezinho, houve grandes avanços nesse tipo de educação, tendo contribuído em muito para o desenvolvimento do povo brasileiro e para a formação da nação como um todo. Porém, apesar da existência dessas escolas normais rurais, elas não configuravam um número suficiente para a formação dos professores que deveriam preparar aqueles que dariam atendimento à população rural.

Mesmo elogiando a atitude daqueles que, com boa vontade, apostavam no ruralismo, Menucci (1946, p. 135) alertava para as distâncias existentes entre aquilo que se ensinava nas escolas normais rurais, cujos professores tinham uma formação eminentemente urbana, e aquilo que era demandado pelos alunos do meio rural, dificultando a relação existente entre os moradores e os professores dessas áreas. Dessa forma, ele afirmava que

há longos anos a que um violento dissídio existe, em todos ou quase todos os núcleos campestres, entre os habitantes do bairro e a sua escola. Professores e pais de alunos não se entendem, não cooperam harmonicamente e, ao contrário do que sucede nas cidades, não estabelecem uma perfeita união de vistas entre o que pretende a escola e o que aspiram os moradores como tipo de educação que deva ser fornecida a seus filhos (MENUCCI, 1946, p. 135).

Essa falta de compreensão reinante no campo destruía qualquer possibilidade de harmonia entre o professor e o aluno, principalmente porque seus interesses e necessidades decorriam da formação cultural e da maneira como se organizavam para se reproduzirem socialmente. Com isso, segundo seu entendimento, a escola que estava sendo praticada teria se transformado em um corpo estranho à realidade dos moradores das localidades rurais, pois não atingia seus objetivos de formação nem servia para prender o homem à terra. Pelo contrário, servia apenas para perturbar o ambiente no mundo rural, à medida que seu ensino não tinha ligação com a realidade local, o que o levava a continuar afirmando que:

Na roça, os colonos, com aquele instinto divinatório das massas, que é, em última análise, o fator da disseminação das conquistas da cultura, pressentem e intuem que o ensino das escolas oficiais não os ampara, não os defende, não lhes melhora em coisa alguma a existência. Percebem

que a escola é, no campo, um corpo estranho, um quisto que se insinuou à falsa fé entre as malhas do tecido social e que vai inevitavelmente produzir perturbações funcionais na vida campesina (MENUCCI, 1946, p. 135).

Se as escolas oficiais não contribuíam para fixar o trabalhador do campo, tampouco poderia se esperar que a escola privada cumprisse esse papel, pois a situação econômica dos trabalhadores de baixa renda não lhes permitiria custear o ensino em uma escola particular para seus filhos.

Para Sud Menucci havia, ainda, uma disputa de interesses entre os dirigentes do aparelho estatal e a população rural, visto que aos primeiros não interessava oferecer aquilo de que os trabalhadores necessitavam e a estes, não interessava a educação que lhes era oferecida. Por esta razão, ele entendia que, nessa disputa entre a escola que o Estado oferecia e aquela que o campesino desejava, quem tinha razão era o colono, era o ignorante, era o analfabeto. Quem não a tinha era o homem culto, era o sábio, o especialista, pois, segundo suas observações,

Alicerçados os nossos educadores no preconceito norte-americano de que é sempre melhor possuir uma escola má do que não ter nenhuma, não entendem, não podem entender que na organização social a verdade é uma Deusa de múltiplas faces e que aquilo que parece e é definitivo para um determinado meio, pode bem não sê-lo para todos os demais (MENUCCI, 1946, p. 136).

Se, para Menucci (1946, p. 138) “*o sistema educativo de um povo, em momento dado, é fruto e reflexo de sua organização do trabalho*”, *compreende-se que ele acredite que “a antipatia, a ojeriza dos habitantes do campo pela sua escola só pode provir da incapacidade de ajustamento desta às necessidades daqueles”*. Necessidades essas não atendidas por parte das várias frações da elite dirigente nacional que estavam, segundo seu ponto de vista, preocupadas em defender seus interesses e os interesses do homem citadino, em contraposição aos interesses do campesino.

Os defensores do ruralismo pedagógico não só contestavam a eficiência dos professores designados para atuarem no campo, devido a sua formação urbana, como via de regra, os acusavam de serem maus profissionais, que não cumpriam com seus deveres, arrumando toda sorte de subterfúgios para não comparecerem aos locais de exercício nos períodos correspondentes a suas jornadas de trabalho. Devido à pouca assiduidade dos

professores, no que diz respeito a seu comparecimento aos locais de trabalho, Sud Menucci (1946, p. 140) chamava a atenção para o fato de que os defensores do ruralismo clamavam *“invariavelmente contra os maus professores, que não ensinam nas suas escolas rurais, porque fogem das aulas, que vivem em constantes licenças, que procuram enfim subtrair-se, por mil modos e artes, ao cumprimento de seus deveres profissionais, mantendo-se o maior tempo que podem, afastados de suas classes”*, aumentando o tempo necessário para que as crianças rurais tenham o domínio da leitura, da escrita e dos números.

Além da denúncia de que muitos professores não compareciam aos locais de trabalho, denunciava-se ainda que havia, em alguns casos, a constatação de que muitos daqueles “educadores” destinados às escolas rurais não passavam de meros funcionários fantasmas, amigos ou parentes de deputados, prefeitos ou vereadores que simplesmente os indicavam para serem contratados pelo poder público apenas para “engordar” o orçamento familiar.

Com o argumento de que muitos professores, ao lecionar, serviam mais para fazer propaganda daquilo que as cidades possuíam de bom e de belo do que ao ensino das necessidades do trabalhador rural, Menucci afirmava não saber se esses professores poderiam

ser considerados funcionários para efeitos unicamente orçamentários (sic) e pensionistas do tesouro público, [reconhecendo, no entanto, que] não se poderá acusá-los, todavia, de promover o descrédito da vida agrícola e, justamente porque não dão aulas e não têm atuação e menos influência sobre o espírito de seus alunos, não estão em condições de, como os seus colegas cumpridores de seus deveres, promover o êxodo dos campos, insinuando, à mente inexperta e facilmente influenciável das crianças, a beleza, o encanto, o conforto, a delícia da vida citadina (MENUCCI, 1946, p. 140).

Menucci (1946, p. 141) acreditava, porém, haver uma luz no fim do túnel, sobretudo no Estado de São Paulo que, apesar de já ter um grande investimento na industrialização, ainda detinha alto desenvolvimento no setor agrícola. Segundo esse autor, neste estado estava em vias de serem criadas *“algumas escolas normais rurais que iriam dividir o quadro dos professores em duas classes; a da cidade e a dos campos”*. Sendo que para serem realmente efetivas em suas missões, as escolas normais rurais deveriam se

organizar sob um tríptico ponto de vista assim concebido: o pedagógico, o higiênico, ou talvez melhor, o sanitário e o agrícola.

A defesa da criação das escolas normais rurais surgiu como possibilidade de tentar manter o homem do campo preso à terra; Menucci (1946, p. 142) entendia que essas escolas teriam que formar professores que fossem quase hostis à vida citadina, e que vivessem perenemente preocupados com a maior eficiência do campo, de tal modo que se constituíssem em líderes daqueles núcleos em que viessem a servir.

Havia, ainda, um entendimento de que o ensino profissionalizante deveria iniciar-se no primário, ou melhor, o ensino primário deveria ser ele mesmo o ensino de uma profissão útil ao homem do campo. Nesse ponto, Menucci (1946, p. 143) fazia a apologia de que o ensino primário e o ensino profissionalizante não deveriam ser separados, pois, para ele, *“é um erro, e erro grave querer separar, em nossos tempos, o ensino primário do ensino profissional”*. Com isso, se garantiria a criança na roça, sem a necessidade de ela ir para a cidade à procura de um emprego, depois de formada, pois a sua profissão já estaria garantida no seu lugar de origem sem a necessidade de buscar um trabalho no mundo urbano.

Também não se poderia deixar de reconhecer que, dado o surgimento da indústria naquele período, a maioria das escolas profissionalizantes que iam sendo criadas, além de se situarem nas cidades, formavam estudantes que se interessavam por profissões urbanas, destinando mão de obra para a indústria, comércio e serviços.

Por considerar que nossa educação estava voltada para o meio urbano, Menucci (1946, p. 145) entendia, ainda, que não era tarefa fácil compor o quadro de professores que formariam as escolas normais rurais, reconhecendo que a maior dificuldade, na criação dessas escolas, encontrar-se-ia na escolha de seu professorado. Segundo o autor, *“nelas o que fundamentalmente importa é a mudança, a transformação radical da mentalidade”* (MENUCCI, 1946, p. 145), o que não ocorreria sem um grande investimento na formação desses profissionais e na mentalidade dos dirigentes da nação. Mentalidade essa que deveria voltar-se para o desenvolvimento da nação, tendo como parâmetro que o Brasil deveria ser o “celeiro do mundo”.

Em sentido oposto, caminhava Anísio Teixeira, que também defendia uma mudança de mentalidade de nossas elites, reivindicando, porém, que o país investisse no processo de industrialização como forma de avançar o processo civilizatório da nação brasileira, uma nação que, segundo seu entendimento, não se tornaria autônoma se seu povo também não se emancipasse pelo desenvolvimento da indústria, da ciência e da democracia.

Se, para Anísio Teixeira, a industrialização era considerada condição *sine qua non* para o desenvolvimento e formação da nacionalidade brasileira, Sud Menucci (1946, p. 146), por sua vez, entendia que esse desenvolvimento, que confluiria para a formação da nação, deveria se dar a partir do campo. Para tanto, pensava que esses esperados avanços deveriam vir pela formação de profissionais competentes para atuar nas áreas agrícolas.

Ocorre que segundo seu entendimento, havia algumas dificuldades de escolha de profissionais para atuarem nos trabalhos de uma escola profissionalizante do meio rural no Estado de São Paulo, embora essas dificuldades não se fizessem presentes em todo o professorado brasileiro. Menucci entendia que, apesar das dificuldades para a identificação de professores voltados para os interesses dos trabalhadores do campo, isso não se constituía num problema insolúvel, sobretudo naquilo que dizia respeito à mentalidade e formação destes, uma vez que, *“Com os professores agrônomos parece-me mais simples o trabalho de escolha. Essa classe é a que, pela própria definição, deve fornecer o maior contingente de especialistas com feição anti-urbanista”* (MENUCCI, 1946, p. 147).

O maior problema enfrentado pelos ruralistas, frente à implantação das escolas rurais, talvez não fosse nem mesmo o que eles chamavam de oposição urbanista ao projeto de ruralização, mas as querelas criadas pelos próprios moradores da zona rural na defesa de interesses localizados. Como exemplo, podemos citar as palavras do próprio Menucci (1946, p. 167), ao alegar que uma das principais dificuldades para se construir uma escola rural estaria na sua localização, e nas disputas estabelecidas pela conquista da escola. Ele mesmo aponta o caso de um bairro rural de Piracicaba, chamado Godinhos, um populoso bairro que se estendia ao longo da estrada-de-rodagem. Acontecia porém que,

dividindo os seus dois mais densos núcleos de habitação, há um ribeirão, e esse curso d'água criou uma rivalidade entre as duas porções em que se reparte o bairro. De modo que não é possível edificar o prédio na parte de baixo, porque o pessoal de cima protestaria e pelo mesmo motivo, em

vice-versa, não é possível construir na parte mais alta. A solução estaria em edificar no meio. Mas no meio do bairro está o ribeirão (MENUCCI, 1946, p. 167).

Segundo Menucci (1946, p. 183), a Escola Normal rural, que começava a se configurar como escola predominante naquele momento, se diferenciava da Escola Normal urbana, porque *“apresentava em matéria de ensino e de organização da mentalidade rural, a Escola Normal de tipo novo, que há de mudar por completo os moldes de nossa educação em toda a zona do campo no Brasil”*, criando as bases do desenvolvimento do campo pela via educacional.

Neste sentido, são ilustrativas as palavras, de Carneiro Leão, quando esse faz a seguinte afirmação: *“Quantas vezes ouvimos de matutos e sertanejos a declaração desconcertante de que o pior trabalhador é o que sabe pegar no lápis”* (LEÃO, s/d, p. 213), o que, de certa forma serve para demonstrar o quanto a consciência do trabalhador pode ser manipulada pelos interesses do capital, sobretudo quando esse capital ainda não necessitava de um trabalhador com boa formação profissional ou acadêmica para o seu desenvolvimento.

O trabalho do professor rural ficava, portanto, em uma encruzilhada em que o mais difícil era saber qual atitude tomar diante das demandas apresentadas, principalmente ao se verificar que havia, naquele momento, educadores preocupados em viabilizar uma educação que pudesse ser considerada adequada a esses alunos, com material adequado a sua realidade, mas que deparavam com as dificuldades de encontrar profissionais em condições de poder fazer um trabalho que correspondesse aos anseios daquela população.

Sud Menucci, por sua vez, ao discutir a política educacional mantida pelo Estado e as condições de trabalho a que eram submetidos os professores, levando em consideração os conteúdos, as metodologias e as formas de uso dos recursos disponíveis para o trabalho, passou a difundir a idéia de que por não contar com material adequado e com uma formação específica para os professores que atuam no meio rural, o ensino acabava se transformando em um grande mal para as pessoas que habitavam no campo. São elucidativas suas palavras, quando este afirma que

A consequência mais dolorosa e mais funda desse sistema foi a escola acabar sofrendo a repulsa de todos: do mestre, que a aceita como o castigo

inicial de sua carreira e que a ela se resigna como a um pesado fardo, tributo inelutável que lhe impõem as leis da instrução pública; do aluno, que a ela não se afeiçoa e menos ao mestre, enfadado pelos conhecimentos fora do ambiente que lhe ministram; do pai do aluno e do fazendeiro, enfim, porque pressentem nesse tipo escolar um inimigo, um dissolvente social, um desagregador do núcleo porquanto o professor, diante da hostilidade do meio, aplica-lhe em revide e em represália, [desenvolve] a campanha constante de decantar as belezas da cidade, a superioridade dos aglomerados citadinos e iludindo e envenenando as almas ignaras das crianças, acaba furtando-as às atividades agrícolas para carregá-las, como bois para o corte, para a geena das cidades (MENUCCI, 1932c, pp. 119-120).

Foi a essa escola, tida como responsável pela expulsão de grandes parcelas de trabalhadores do campo, que Menucci, e os ruralistas em geral, se opuseram, buscando alternativas para a criação de uma escola diferenciada, voltada para a formação de seus habitantes e que, na prática, segundo o entendimento desses educadores, somente seria possível com o envolvimento dos professores que deveriam ter sido preparados especificamente para essa atuação.

O discurso vigente no período era o de que teriam que investir na criação de escolas normais rurais, para garantir o preparo adequado daqueles profissionais que optassem por se destinar a esse empreendimento. Acreditava-se, no entanto, que enquanto não se resolvesse o problema da formação dos professores que deveriam se preparar com vistas à constituição de escolas normais rurais, não restaria outra opção que não a de conviver com a escola até então existente, embora não fosse considerada a ideal.

Ocorre que, ao longo do tempo, sempre que analisamos quaisquer tipos de relações produzidas pelos trabalhadores rurais, partimos do princípio de que estamos lidando com uma *“população, [que] via de regra, possui baixo nível de escolarização (por deficiência do sistema educacional e/ou por ingresso prematuro no mercado de trabalho) mas [que] valoriza o estudo, principalmente como meio de conseguir empregos fora do setor agrícola”* (FDE, 1988, p. 11); ou, como argumenta Arroyo (1982, p. 3), ao constatar que tanto os políticos quando os educadores ou sociólogos que analisam a questão rural, partindo da condição de carência do homem do campo, concluem que os conteúdos curriculares utilizados no setor estão violentando o mundo diário da sobrevivência e dificultando a possibilidade de sua utilização prática, por não estarem prioritariamente

voltados para a satisfação de suas necessidades básicas e por vivenciarem uma cultura localmente supérflua e de elite.

Segundo esse mesmo autor:

É dentro deste tipo de diagnóstico que se continua insistindo, hoje em tratar a educação rural como uma área específica da política educacional e se propõe como saída a adaptação dos programas, conteúdos e cartilhas à especificidade cultural e à satisfação das necessidades básicas das 'populações carentes' do campo. O tratamento específico da educação rural teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza sócio-econômica e, em contraste, sua riqueza cultural (ARROYO, 1982, p. 3).

Por outro lado, podemos observar que o ingresso prematuro da criança no mercado de trabalho, como garantia de sobrevivência econômica, sempre foi uma das principais características do roceiro, o que, de certa forma, contribuiu para dificultar o aprendizado que deveria ser propiciado pela escola. No entanto temos que compreender que essa realidade tem se transformado ao longo dos anos, sobretudo graças aos efeitos da industrialização que, de certa forma, tem contribuído para urbanizar o campo e as relações de produção nele inseridas. Esse fato tem nos levado a constatar que, com o passar do tempo, a própria estrutura fundiária se transformou a ponto de se verificar que a partir dos anos oitenta do século passado, os alunos das escolas da zona rural passaram a ser, em sua quase totalidade,

filhos de assalariados (mensalistas e diaristas), parceiros, meeiros, arrendatários, posseiros e proprietários. Por essa razão, as constatações de que o número de residentes nos imóveis rurais tem se mostrado estável, e de que a participação dos assalariados aumentou frente a parceiros e arrendatários, e de que o baixo nível de escolarização dessa população, que valoriza o "estudo", é causado por deficiente oferta de escolas ou séries de estudo, são pontos importantes a serem considerados, uma vez que tornam possível se vislumbrar um programa educacional capaz de ampliar a oferta, melhorar a estrutura existente e adequar as Propostas Curriculares ao aluno de zona rural (FDE, 1988, p. 11).

Apesar de todas as campanhas feitas com a finalidade de proporcionar um ensino próprio aos habitantes da zona rural, e com a reivindicação de professores preparados especialmente para o setor, no final do século XX, segundo órgãos oficiais do governo paulista, observava-se ainda o desinteresse de grande parcela do professorado em

permanecer na escola da zona rural, o que determinava uma certa rotatividade entre eles. Denunciava-se, ainda, como agravantes, o despreparo da grande maioria dos professores para a docência nessa área, além da necessidade de se submeterem a uma carga suplementar de trabalho, com condições precárias para o exercício da profissão, acompanhado de viagens diárias, que implicavam no desembolso de parte significativa de seu aviltado salário e, conseqüentemente, a falta de motivação e envolvimento com os habitantes daquelas localidades (FDE, 1988, p. 13).

Era contra essa escola que, na concepção de Menucci, se tornou nociva para os habitantes daquele meio, por criar mecanismos de expulsão do trabalhador do campo, que ele lutava. Para esse pedagogo, o êxodo rural ocorria devido à existência de um tipo de escola que ia contra todas as indicações do meio ambiente, tornando-se, por isso, muitíssimo pior do que ineficaz, porque nociva, pois prendia-se ao modo por que se formou a nacionalidade e à maneira por que se processou a evolução espiritual brasileira (MENUCCI, 1932, p. 121); em virtude do próprio processo de distribuição da terra, quer para o povo brasileiro, quer para os imigrantes que para cá vieram, habituados a outras formas de civilização e organização político-econômica.

Trabalhando nesta perspectiva, necessariamente temos que levar em consideração a análise de Argumedo que, ao aventar com a possibilidade da existência de uma escola em que se desenvolvesse um ensino voltado exclusivamente para o meio rural, entende que se correria o risco de ensinar ao aluno tudo aquilo que ele já sabe, dado que segundo ele *“la escuela pasa a ofrecer lo que el alumno ya conoce: el trabajo que aprende com la familia, las costumbres y tradiciones que aprende com la comunidad, la naturaleza que lo rodea a diario. Es algo así como un discurso ‘redundante’ y muchas veces no pasa de eso”* (ARGUMEDO, 1989, p. 28).

Essa compreensão também esteve presente nas equipes de governo do Estado de São Paulo, nos anos de 1980, quando através do Fundo para o desenvolvimento da Educação - FDE, afirmava-se que *“o aluno da zona rural tem direito à mesma formação e aos mesmos conhecimentos do aluno da zona urbana, mas isso não significa que a educação na zona rural deva ser uma mera projeção da educação na zona urbana”* (FDE,

1988, p. 22), pois em cada uma deveria se observar as especificidades técnicas e os interesses profissionais.

Essa discussão, que ainda ocorre no interior do MST, se faz necessária à medida que buscamos entender as relações produzidas pelos trabalhadores rurais que lutam pela terra, principalmente aqueles que estão mais bem organizados e que desejam permanecer no campo, trabalhando, produzindo e lutando para conseguir a terra que possibilite o assentamento das famílias que vivem miseravelmente nas periferias do setor urbano.

A luta por uma reforma agrária tem avançado nos últimos anos, embora já fizesse parte do ideário de alguns pedagogos da primeira metade do século passado, mesmo que não tivesse o componente socialista reivindicado pelo MST. Como podemos perceber nas palavras de Sud Menucci, ao afirmar que o acertado seria, na opinião de todos, uma distribuição mais eqüitativa desses milhões de hectares cultiváveis de modo a radicar o homem ao seu *'habitat'*, a grandeza dos países depende desse estado de coisas; entendendo, ainda, que essa reforma agrária deveria depender da boa vontade dos fazendeiros, daí ele indagar. *“Como se chegará até lá, sem fazer violência aos atuais possuidores dessas terras?”* (MENUCCI, 1930, p. 108).

Se Menucci apresentava uma visão até certo ponto ingênua a respeito da reforma agrária, entendendo que essa deveria ocorrer por obra e graça da boa vontade dos fazendeiros; para o MST, a reforma agrária deve se dar como forma de expropriação da terra daqueles que possuem títulos de propriedade da terra, mas que não a exploram, portanto, como mecanismo de punição pelo não uso da mesma, ou como punição àqueles que não podem provar a origem de suas propriedades, no caso a chamada terra grilada.

Essa pressuposição de que o trabalhador rural deveria permanecer na terra fez parte das lutas que alguns defensores do ruralismo pedagógico desencadearam, embora, em alguns momentos, se tenha tido o entendimento de que a educação quase sempre foi utilizada para estimular a saída do homem do campo, quando esses tinham os primeiros contatos com a escola. As palavras de Carneiro Leão, demonstram isso ao afirmar que

Os exemplos pululam de filhos de famílias tradicionalmente matutas ou sertanejas que emigram para as capitais, para as cidades, depois de

aprenderem a ler e escrever. Ao invés de servirem-se do aprendido na escola para tirar proveito maior esforço na terra dos avós, preferem empregar-se como caixeiros na cidade ou candidatar-se a empregos públicos na prefeitura mais próxima (LEÃO, s/d, p. 219).

Ao se discutir se o ensino deve ou não ser utilizado para fixar o homem no campo, é importante ainda que se analise se os investimentos realizados na educação têm ajudado a resolver seus problemas relativos às carências de conhecimento, sobretudo no meio rural, onde os índices de analfabetismo são ainda muito elevados. Manuel Argumedo (1989:26), preocupado com este problema, levanta as seguintes questões: *"Cuál es el papel de la educación en el desarrollo rural? En que sentido puede la acción educativa contribuir para el desarrollo"*?

A discussão de Argumedo se dá principalmente quando se quer saber se, através das práticas educativas desenvolvidas, se quer integrar o homem do campo à economia de mercado, tornando-o mais eficiente enquanto sujeito produtivo ou, se por sua vez, se deve educar o homem para a sua permanência no campo, nas condições sócio-econômicas em que ele se encontra. Esse é um dos dilemas educacionais ainda não resolvidos. Para Argumedo, é muito difícil segurar o homem no campo, devido às dificuldades para que ele avance e melhore sua produtividade com a introdução de novas tecnologias, principalmente por causa da falta de conhecimentos, dos valores e atitudes que os permitam seguir o ritmo do progresso, com a visão tecnocrática que se tem da educação.

Para Maria José Palmeira, no entanto, tanto a escola rural como as escolas próximas da periferia, compostas por pessoas que saíram do campo, têm se tornado uma "escola de faz de conta", pois essas ensinam valores e possuem um currículo que não condiz com os interesses dos trabalhadores rurais. Diante dessa inferência, podemos concluir que a escola rural, para ser eficiente, teria que atender a todos os aspectos que compreendam o desenvolvimento desse setor, indo desde a discussão da problemática da higiene até a formação de cooperativas de compra e venda de insumos, passando por aquilo que é próprio da escola, ou seja, o ensino do ler, do escrever, das ciências, do desenvolvimento do pensar e sua integração na sociedade. Mas a *"situação, porém, que de modo geral se apresenta, é a da falta de conexão entre o ambiente social e a escola, seu desinteresse pelos problemas psicológicos e sociais da criança, o que torna difícil a adaptação da mesma"* (SILVA, 1970, pp. 15-16).

Para atender a essa demanda, pensou-se na possibilidade de se criarem mecanismos de formação de professores com saberes específicos. Os defensores do ruralismo pedagógico do início do século, para atenderem a essas demandas por eles pensadas, defendiam a criação de escolas normais rurais, que pudessem trabalhar com os candidatos a professores dos filhos dos roceiros.

Durante a 4ª Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, no Rio de Janeiro, em seu discurso, Sud Mennucci afirmava que essas escolas normais rurais deveriam se organizar sob um triplice ponto de vista: o pedagógico, o higiênico ou o sanitário, e o agrícola. Dessa forma, haveria professores propriamente ditos, professores-médicos e professores-agrônomos, com todos, desde a cabeça diretora até o mais humilde servente, demonstrando uma “mentalidade agrícola”, isto é, de quem sabia que o campo era a esperança única do Brasil e de que mesmo que o nosso país, através do ferro-esponja e do petróleo, viesse a se tornar uma grande potência industrial, nunca se libertaria dos trabalhos agrários, visto que deles o seu povo precisaria sempre, uma vez que só a terra seria capaz de criar produtos. Para esse autor, a indústria, por muito que faça, apenas modifica aquilo que é produzido pelo solo (MENNUCCI, 1932c, pp. 128-130).

A partir dessa preocupação com a higiene e as questões agrícolas, vários pedagogos passaram a defender uma nova formação que deveria se dar a partir de uma nova escola, que respondesse às necessidades de rejeição ao ensino que era até então praticado. Essas novas escolas, segundo seus apologetas, teriam que formar professores quase hostis à vida citadina, uma vez que estes deveriam estar constantemente preocupados em buscar uma maior eficiência para a produção do campo de tal modo que se constituíssem em líderes dos núcleos em que serviam.

Esses professores, segundo esse entendimento, deveriam apresentar noções de conhecimentos amplos e claros das atividades agrícolas e das necessidades higiênicas e sanitárias de seus habitantes, devendo transformar-se em uma espécie de consultores técnicos de toda a população a respeito de todos os problemas da vida rural, desde os problemas de saúde até a produção, passando pelo problema educacional, o cultural e até mesmo aqueles de ordem pessoal.

Para que esses objetivos pudessem ser alcançados, os professores deveriam ter, em primeiro lugar, conhecimentos de agricultura. E como os ruralistas reconheciam que esses conhecimentos não se improvisavam de uma hora para outra, ou que não poderiam ser adquiridos apenas pelos livros ou pelos discursos e divagações de estudiosos, defendiam que as escolas normais rurais deveriam possuir não só professores das principais cadeiras do ramo, mas também as previstas nos campos de cultura além das várias dependências indispensáveis para que o aluno saísse da escola, depois de quatro anos de curso, com a idoneidade técnica de um verdadeiro agricultor (MENUCCI, 1932c, pp. 128-130).

Assim, os professores poderiam ensinar aos trabalhadores rurais outras maneiras de aumentar o rendimento agrícola, pondo à mostra e, conseqüentemente, combatendo os males decorrentes dos vícios inveterados de suas rotinas. Esses professores deveriam ser incentivadores de experiências inovadoras, que pudessem guiar os pequenos que se destinassem a substituir seus pais nas labutas campesinas, para que estes obtivessem conhecimentos melhores que os seus antecessores. E todos esses ensinamentos poderiam ser feitos exclusivamente por intermédio do ensino, principalmente do aprendizado profissionalizante e do trabalho, além da aplicação e do esforço individual, pois Menucci entendia ser um erro, e erro grave, supor que se poderia separar o ensino primário do ensino profissional (MENUCCI, 1932c, pp. 128-130).

Entre as décadas de 1920 e 1940, graças às práticas de políticas discriminatórias em relação à educação do trabalhador rural e a articulação dos pedagogos ruralistas, a cada dia ganhava mais força o discurso antiurbanista e, conseqüentemente, a defesa do fortalecimento de medidas que visassem a fixação do homem do campo em seu lugar de origem. O discurso antiurbanista aumentava em uma razão diametralmente oposta aos investimentos realizados nos setores urbanos e rurais, como mecanismo de fortalecimento da indústria nascente, tornando-se algo tão sério que os defensores do ruralismo, numa luta maniqueísta contra a vida citadina, chegaram a identificar a existência de uma verdadeira guerra da cidade contra o campo.

Na continuidade do que considerava ser sua tarefa primordial, o exercício da defesa dos habitantes tanto do meio rural, quanto daqueles que habitavam as regiões ribeirinhas, em seu texto, *A GUERRA À ZONA RURAL*, pronunciado em maio de 1933, Sud

Menucci afirmava que a continuar o processo de industrialização iniciado naquele período, o país estaria exposto a uma situação enigmática, dado que o povo brasileiro não havia entendido ainda, *“a não ser por uma pequena e escassa minoria, o terrível enigma que a sua própria vida lhe está propondo nestes últimos quarenta e cinco anos de existência democrática, enigma tão temeroso, e, no fundo, tão claro, quanto o que a Esfinge propôs, (...) a Édipo”* (MENUCCI, 1946, pp. 13-14). Segundo ele, a industrialização significaria, a destruição das raízes do povo, bem como o fim de uma economia que tinha por base a agricultura, concebida como o grande celeiro do mundo.

Segundo Menucci (1946, p. 14), a busca desenfreada pela industrialização do país constituía-se em um grande enigma que brotava de dentro de sua produção e de sua maneira de obtê-la, visto que ou a nação se empenharia em salvar e reabilitar as regiões, onde, em sua opinião, se formava e se criava a quase totalidade de sua riqueza nacional, a zona rural, ou ela caminharia fatalmente para a desagregação ou seu esfacelamento enquanto nação autônoma, quer pelo fato de que quase toda tecnologia da indústria era importada, quer porque os valores trazidos por ela eram diferentes daqueles do trabalhador rural. Sem dúvida, a presença do capital era muito mais forte na cidade, acarretando, com isso, a introdução dos princípios da individualidade e do fortalecimento do capitalismo desagregador que ele combatia por entender que a nação perderia aí sua autonomia política e econômica.

Entendia-se que para evitar o esfacelamento da nação, a educação deveria sofrer uma orientação voltada para o homem do campo, além de basear-se exclusivamente nos problemas nacionais, próprios do nosso povo, ao invés de importar modelos de outros países, mesmo que esses tivessem servido de referência até então, quer para o mundo industrializado, quer para os países pobres. Menucci (1946, pp. 14-15) entendia que o ensino praticado em nosso país havia se tornado vítima de uma antiga orientação pedagógica, perfeitamente normal durante o período de dominação portuguesa, mas que, com a evolução histórica obtida principalmente após a proclamação da Lei Áurea, o Brasil não mais deveria concordar.

Menucci considerava um erro grave, cometido tanto pelos governantes como pelos educadores em geral, o fato de após as proclamações da Lei Áurea e da República, o

país ter continuado a cuidar “*exclusivamente e abusivamente, do ensino das cidades, ignorando, com a mais enternecedora inocência, todas as vastíssimas e intermináveis zonas de nosso hinterland*” (MENUCCI, 1946, pp.14-15), contribuindo assim, mormente para o enfraquecimento da nação, notadamente no que se referia à unidade da língua.

Sendo assim, para os ruralistas, as grandes massas populacionais que habitavam as regiões mais distantes dos centros urbanos eram propositalmente marginalizadas, visto que somente as áreas de grandes concentrações de gente recebiam a devida atenção das autoridades.

Menucci (1946, p. 15) reclamava que somente as cidades eram agraciadas com os investimentos disponibilizados pelos Estados, devido a sua aglomeração demográfica e pelo fato de seus moradores encontrarem facilidades para se organizarem com vistas a exigir dos poderes públicos os cuidados indispensáveis ao surto e à expansão de suas múltiplas atividades. Sendo assim, as zonas rurais passavam a ser colocadas fora do círculo de ressonância geral, longe do bulício das cidades, ignaras de sua força e de suas próprias necessidades, continuando relegadas ao desamparo e ao esquecimento dos governantes e das forças políticas em geral.

2.5 A democratização do saber escolar

Ao lado do debate sobre a escolarização do trabalhador rural, tem ganhado força, nos últimos anos, o debate em torno da necessidade de democratização do espaço escolar, quer com a inclusão de portadores de deficiências na aprendizagem, quer pela ampliação do acesso à escola para toda a população que historicamente tem sido excluída da mesma, através dos mais diferentes mecanismos de exclusão social. As dificuldades encontradas na educação dos trabalhadores rurais têm acompanhado essa discussão, embora tenhamos uma grande lacuna entre o que propõem os trabalhadores rurais como sendo o ideal a ser alcançado em termos educacionais e aquilo que lhes tem sido oferecido pelo Estado ao longo do tempo.

A educação, enquanto mecanismo de transferência de informações e possibilidade de formação das consciências, ou transmissão de cultura, tem sido objeto de discussão de uma ampla gama de pesquisadores, que vêem nela a possibilidade de transformação da realidade em que se vive, numa realidade mais desenvolvida, mais humana e que melhor integre a humanidade ao convívio civilizado, justo e fraterno. Muitos dos pesquisadores que defendem tal postura, sobretudo aqueles que comungam com orientações socialistas, têm desenvolvido intensas lutas no sentido de criar mecanismos que possibilitem o acesso a todos os povos e às pessoas de todas as nações à escola, por entenderem que ela é um dos principais meios de apreensão de conhecimentos e fator de disseminação das culturas produzidas pelas sociedades modernas.

Apesar do vislumbamento dessa necessidade, é possível verificar que nem todos os países têm investido devidamente nesse setor, principalmente quando a educação destina-se à formação das pessoas que habitam a área rural. Reclamações a respeito da falta de investimentos na educação em nosso território não são recentes. Mais do que isso, ao longo do tempo tem sido recorrente a reclamação, por parte de muitos pedagogos, de que a educação, via de regra, é propositalmente negligenciada pela elite dirigente do país, como mecanismo facilitador da dominação de uma grande massa assalariada. Já na primeira metade do século passado, Carneiro Leão denunciava que *“a educação no interior do Brasil sempre se fez, quando se fez, dentro de um empirismo comodista, alheio a qualquer orientação científica, qualquer plano de ação, qualquer programa, qualquer entendimento entre legislador, administrador e mestre”* (LEÃO, s/d pp. 202-203), o que evidencia que, para esse pesquisador, nem sempre o Estado brasileiro teve a preocupação de cumprir seu papel de disseminador e gestor do processo educativo de seu povo.

Parcelas expressivas dos governantes brasileiros (sobretudo aqueles ligados às oligarquias tradicionais), em quaisquer níveis de administração: municipal, estadual ou nacional, quando questionados sobre os montantes investidos, considerados inferiores às necessidades para a resolução dos problemas na área, geralmente apelam para o argumento da indisponibilidade de recursos para tal. Essa alegação de falta de verbas como fator inibidor do investimento em educação não é recente, embora tenha se tornado mais freqüente nos últimos anos. Já em 1932, Sud Menucci denunciava essa situação, ao afirmar que:

é preciso estabelecer a preliminar de que nenhum Estado ou país, nas condições de São Paulo e do Brasil inteiro, pode agir como nós estamos fazendo: deixar milhares e dezenas de milhares de crianças sem escolas quando há milhares de professores diplomados pleiteando as vagas, sob a alegação de que a fazenda não tem verba. Nenhuma administração tem o direito de negar educação às populações de determinadas zonas, que pagam impostos da mesma forma que as outras já beneficiadas, simplesmente porque isso faria o déficit orçamentário (MENUCCI, 1932c, p. 26).

Segundo este autor, o problema educacional no Brasil sempre foi tratado como uma questão meramente contábil, sem se levar em conta as reais necessidades da população em termos de desenvolvimento político e social, problema esse ainda não resolvido no estado de São Paulo, o mais rico da federação. Seguindo essa linha de raciocínio, - coerentemente com as transformações que se prenunciavam no plano econômico, com a introdução de algumas indústrias nas áreas mais desenvolvidas do país e com a perspectiva de que grandes parcelas das populações roceiras migrassem do campo para as cidades em busca de alguma condição digna de emprego e renda. já nos anos trinta, Menucci considerava que a falta de investimentos em educação direcionados para o homem do campo constituiria num verdadeiro crime praticado contra os habitantes da zona rural. Em um de seus textos, ele afirma que *“é esse crime, que se vem de há longos anos cometendo no país inteiro, que é preciso denunciar: o Estado de São Paulo está impedindo, numa terra de analfabetos, que os mestres deslocados ingressem nos quadros oficiais do magistério unicamente porque o orçamento não registrou verba”* (MENUCCI, 1932c, p. 26).

Desta forma, denunciava-se que o Estado investia pouco na educação, e principalmente na educação rural, que chegava quase às vias do abandono porque suas prioridades ficavam para os gastos com a cidade, sobretudo com problemas que não estavam relacionados com a questão educacional e que eram considerados não prioritários para aquele momento pelos educadores que, naquele período, estavam preocupados com o desenvolvimento da nação a partir da lógica do investimento na formação do homem rural; quer enquanto propulsor do desenvolvimento econômico, pois o Brasil era considerado o celeiro do mundo, quer do ponto de vista da higiene, considerado uma grande deficiência do trabalhador agrícola.

Para os educadores ruralistas, os governantes tinham os sentidos voltados apenas para os pleitos eleitorais, pois investiam somente naquilo que aparecia aos olhos do público, ou melhor, que beneficiasse os moradores da cidade, onde se encontrava o maior número de votos que os garantiriam como mandatários dos destinos do povo.

O tratamento dado às cidades, onde se localizavam as indústrias, era visto como fator de discriminação e, ao mesmo tempo, como propaganda para atrair o roceiro que não percebia em seu trabalho a valorização considerada adequada para sua manutenção naquela lide. Como porta voz daqueles que defendiam maiores investimentos para a fixação do roceiro em seu *habitat*, Menucci afirmava não entender por que é que “*deixam-se centos de milhares de crianças sem escola para que cidades insignificantes tenham calçamento a paralelepípedos de feldspato*” (MENUCCI, 1932c, p. 27), uma vez que a educação deveria ser tratada como prioridade para o desenvolvimento da nação e, principalmente para a maioria do povo, que era justamente aquele que morava e vivia da roça.

Se têm sido recorrentes as considerações de que o Estado jamais investiu devidamente na educação em geral, o que se constata é que os governantes têm optado por investir menos ainda na educação de alguns segmentos específicos, como a educação dos trabalhadores rurais, por exemplo. Além disso, há sempre, por parte das pessoas que reivindicam um maior investimento na educação rural, a reclamação de que além de poucos, os recursos destinados a esse setor são mal utilizados, o que levava Carneiro Leão a afirmar que:

O que lhe falta é uma organização sistemática e oportuna de educação rural, no sentido sociológico do termo, isto é, de uma escola ajustadora do matuto, do sertanejo, do seringueiro, do jangadeiro, elevando-lhes a todos o nível mental, aperfeiçoando o meio social, fixando e distribuindo bem estar às populações rurais dos diferentes recantos da terra brasileira (LEÃO, s/d, p. 293).

Para os educadores ruralistas, a melhoria de qualidade no investimento dependia necessariamente da racionalização do ensino, que se daria principalmente através do investimento no professor destinado a trabalhar especificamente no meio rural, sendo preparado para tal fim. Sobre as propostas de formação de educadores, através das escolas normais rurais, falaremos mais à frente, no momento em que formos discutir especificamente as propostas formuladas para as escolas rurais.

Dada a insuficiência de investimentos para impulsionar o ensino no campo, muitos educadores que trabalhavam nesse meio chegaram a propor que a escola rural deveria fornecer uma formação específica para o homem do campo, visando impedir que esse viesse a deixar o campo para habitar os centros urbanos, o que convencionou-se denominar de ruralismo pedagógico.

Embora os educadores do MST defendam um programa educativo com um currículo, cujo conteúdo deva ser voltado para a fixação do homem no campo como uma de suas principais novidades na área educacional, é possível perceber que vários educadores já advogaram propostas idênticas, embora não tivessem em seu ideário a proposta de se construir uma sociedade igualitária a partir de uma revolução no campo, como propõe esse movimento.

CAPÍTULO III: O MST FRENTE ÀS PROPOSTAS DO RURALISMO PEDAGÓGICO

Neste capítulo discutirei as propostas educativas desenvolvidas pelo ruralismo pedagógico, tal como se apresentaram na primeira metade do século XX e no MST, visto que, em grande medida, permanecem sendo defendidas pelo movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, as propostas formuladas por aquele movimento na primeira metade do século passado: a fixação do homem no campo por meio de uma pedagogia que fosse considerada adequada para tal; um calendário baseado no ano de plantio e de colheita; e a defesa de um currículo que levasse em conta as disciplinas que discutissem as técnicas de produção do homem do campo. Além disso, o MST, embora por mecanismos e concepções político-ideológicas diferentes, luta pela reforma agrária e pelo assentamento dos trabalhadores rurais no campo, tal qual aqueles educadores.

3.1 Relação entre a educação ruralista e o Movimento Sem-Terra

Para que possamos compreender as semelhanças estabelecidas entre o movimento denominado de Ruralismo Pedagógico e o Movimento dos trabalhadores rurais Sem-Terra, com suas mudanças e permanências, conflitos e divergências, é preciso entender que a educação rural tem mantido certas peculiaridades ao longo do tempo. Peculiaridades essas que poderão tornar-se mais explícitas à medida que conhecermos melhor a gênese e as propostas educativas do MST.

Para tanto, é necessário que entendamos que as lutas pela terra no Brasil não são recentes. Datam do período colonial, com os povos indígenas na defesa de seu território contra as “entradas” e “bandeiras”, patrocinadas pelo governo português e por fazendeiros brasileiros e portugueses da época. Essas lutas ganharam impulso no final do século XIX, com as denominadas lutas messiânicas que, de alguma forma, acabaram influenciando e nortando as principais lideranças do MST. Das lutas que inspiraram o Movimento Sem Terra, podemos destacar Canudos, ocorrida no sertão da Bahia, entre os anos de 1870 e 1897, tendo como líder Antônio Conselheiro, derrotado depois de várias e brutais incursões das tropas federais.

Outro importante movimento de luta pela terra, que também influenciou o MST, aconteceu na região do Contestado (divisa do Paraná com Santa Catarina) entre os anos de 1912 e 1916, liderado pelo Monge José Maria, envolvendo milhares de camponeses, também derrotado por tropas federais.

Dentre todos os movimentos de luta pela terra, o que mais influenciou os fundadores do MST, e do qual, segundo João Pedro Stédile¹⁴, o Movimento é herdeiro, foi o das Ligas Camponesas¹⁵ que, nas décadas de 1950 e 1960, desenvolveram importante papel na luta contra o latifúndio no interior do nordeste, sobretudo na região do semi-árido de Pernambuco e da Paraíba.

Depois desse período, com o golpe militar de 1964, estabeleceu-se a chamada paz de cemitérios¹⁶ no campo brasileiro, até que, no final da década de 70, sobretudo após a criação da Comissão Pastoral da Terra, em 1975, e as greves dos metalúrgicos do ABCD paulista, sob a liderança de Luis Inácio da Silva, o Lula, os camponeses sentiram-se

¹⁴ Um dos fundadores e principal intelectual do MST.

¹⁵ Movimento que surgiu como uma sociedade de ajuda mútua, em que o povo da região da Galiléia, divisa de Pernambuco e Paraíba, se reuniam para comprar caixões para enterrar seus defuntos, uma vez que a prefeitura local apenas emprestava a urna para conduzir o morto até o cemitério, devendo o caixão ser devolvido para esperar o próximo morto. Esse movimento tornou-se posteriormente, sob a liderança do Deputado Julião, no mais importante movimento revolucionário do período. Sobre o assunto, além de ampla bibliografia, ver o filme: *Cabra Marcado para morrer*, de Eduardo Coutinho, sobre a vida de João Pedro Teixeira, um dos fundadores da liga.

¹⁶ Expressão bastante utilizada pelo movimento sindical para designar um período de “ausência” de reivindicações no campo, ocorrido pelo fato de que os trabalhadores que se envolviam nas lutas eram calados pelas armas da repressão política ou pelas milícias armadas dos fazendeiros.

estimulados a lutar por espaços para plantio, iniciando no Rio Grande do Sul as ocupações de terra que estão na gênese do MST.

O MST nasceu das lutas concretas pela conquista da terra que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região Sul do país. Naquele momento, final dos anos setenta, houve grande aumento na concentração de terras nas mãos de grandes latifundiários e empresas rurais, culminando com a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização por que passava a agricultura, ocasionando um longo período de crise no campo, agravada pela falência do processo de colonização implementado pelo regime militar.

Impulsionado pela ideologia da construção de uma sociedade igualitária, a partir da implementação de uma reforma agrária feita sob o controle dos trabalhadores, o MST entendia que a redistribuição de “terras ociosas” para a massa de excluídos seria a melhor forma de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores rurais e de melhor distribuir a renda no país. Daí a insistência na luta pela manutenção do homem no campo, através de uma Reforma Agrária que distribua a propriedade da terra.

O MST, desde sua fundação, tem afirmado e reafirmado a necessidade inexorável de uma Reforma Agrária que modifique a estrutura da propriedade da terra, dando-lhe um caráter socialista, transformando o modo de produção e conseqüentemente as relações de trabalho até agora predominantes na sociedade brasileira. Esse discurso, porém, é contraditório, pois ao mesmo tempo em que o MST afirma lutar por uma sociedade socialista, em que devem ser rompidas as barreiras do direito “sagrado” da propriedade através das ocupações de terras no campo, aceita e defende a pequena propriedade rural, contribuindo para ampliar e fortalecer as relações capitalistas de produção no campo, apesar de este setor ter sido historicamente considerado um entrave nas lutas para a construção de uma sociedade socialista, dado seu caráter conservador.

O Movimento é constituído por trabalhadores desempregados que vivem numa situação de desespero e que, por isso, são arregimentados para ocupar a terra, que segundo Stédile, é o último recurso dos trabalhadores num sacrifício em busca da sobrevivência. Para ele, a ocupação *“é uma forma de luta exasperada, é o último recurso, é o sujeito que*

não tem mais para onde ir, está no inferno, então resolve dar um tapa no diabo. Essa é a situação do acampado” (STÉDILE, 1997, p. 29).

O MST destaca-se, também, por sua organização, disciplina e pelas lutas sociais que desenvolve visando construir uma sociedade sob novas bases sócio-culturais, econômicas e políticas, cujo fundamento maior, pelo menos para os dirigentes mais expressivos como Stédile, é o *homem* e não o *lucro* produzido pelo capital.

Não se pode negar, entretanto, que no interior do MST existam contradições com relação a seus objetivos estratégicos. Expressão dessas antinomias é o fato de que, tanto alguns trabalhadores assentados, como alguns dirigentes com relativa expressão, como José Rainha, afirmam lutar para renovar o capitalismo, ou mesmo para tornarem-se capitalistas como os atuais fazendeiros. O MST, como já se afirmou, nasceu a partir das lutas pela terra, iniciadas no final da década de 1970. O marco de fundação, enquanto movimento organizado através da sigla MST, no entanto, foi em janeiro de 1984, no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra realizado em Cascavel/PR, do qual participaram cento e cinquenta delegados. Esse encontro tinha como finalidade reunir todas as categorias de trabalhadores rurais que, de alguma forma, lutavam para obter terra para plantar.

Nesse encontro, o MST definiu, como princípio, a luta pela reforma agrária reivindicando “**TERRA PARA QUEM NELA TRABALHA**”, bem como uma política agrícola que assegurasse aos trabalhadores do campo a possibilidade de permanecerem em suas terras, dado que estes as vinham constantemente perdendo para os bancos, ou sendo expulsos pelos fazendeiros e grileiros¹⁷. Outro princípio considerado importante pelos congressistas foi a luta por uma sociedade sem exploradores e sem explorados.

¹⁷ É popularmente chamado de grilo o processo de conquista de terra por meios ilícitos ocorridos no Brasil, principalmente na primeira metade do século XX, período em que era comum os fazendeiros invadirem as terras dos pequenos proprietários, criando uma situação de litígio. Quando os processos litigiosos chegavam ao judiciário, via de regra os cartórios pegavam fogo “acidentalmente”. Nesse caso, por falta de escrituras, o juiz costumeiramente dava ganho de causa ao documento mais velho e aí, o trabalhador que guardava muito bem seus documentos, os apresentavam com uma aparência de novo. Enquanto isso, os fazendeiros colocavam seus documentos numa gaveta junto com alguns grilos, fazendo com que em poucos dias esse documento estivesse todo carcomido, fazendo parecer mais velho que o do trabalhador e com isso, se apropriando da terra. O processo de grilagem da terra também foi comum nas chamadas terras devolutas. Terras que a partir da lei de 1850, retornaram para o Estado por falta de comprovação do direito de posse.

Durante os anos de 1986/7, com o lema “**SEM REFORMA AGRÁRIA NÃO HÁ DEMOCRACIA**”, procurou-se colocar em xeque a disposição do “governo democrático” da “Nova República” em fazer as reformas que a sociedade exigia, sobretudo a reforma agrária, que o MST reivindicava que fosse feita sob o controle dos trabalhadores. Nesse mesmo período, o movimento lançou o lema: “**TERRA NÃO SE GANHA, SE CONQUISTA**”, deixando clara sua disposição de lutar pela posse da terra e conquistar a reforma agrária. Mesmo com o fim do regime militar, essa era uma tarefa muito difícil para os Sem Terra devido ao esquema de repressão ainda vigente no país.

Em 1985, os trabalhadores rurais sem terra, já sob a sigla MST, realizaram o seu primeiro Congresso Nacional (Curitiba-PR), contando com a participação de mil e quinhentos delegados, quando definiram sua luta com o lema: “**OCUPAÇÃO É A SOLUÇÃO**”, sua estrutura organizativa, associativa e suas instâncias de deliberação. Definiu também que os congressos nacionais deveriam ocorrer a cada cinco anos, com encontros a cada dois anos. Nesse mesmo congresso, foram eleitas a primeira Coordenação Nacional e a primeira Direção Nacional do Movimento.

Em 1986, realizou-se o Primeiro Encontro Nacional de Assentados, no qual a discussão predominante foi quanto à situação dos assentados frente ao MST, visto que estes, agora detentores de terras, poderiam correr o risco de não serem mais considerados Sem Terra. No período, chegou-se a discutir a possibilidade da criação de um movimento dos assentados na luta pela Reforma Agrária. Coerentemente com os princípios do MST, seus integrantes optaram por deixar todos unidos no mesmo movimento. O MST desenvolveu, ainda, um papel importante na luta em defesa da reforma agrária, também durante o processo constituinte de 1987/88, quando foi o contraponto da bancada ruralista liderada pela União Democrática Ruralista (UDR), que no Congresso Nacional Constituinte tentou de todas as formas impedir o avanço de conquistas sociais através da lei, sobretudo no tocante à Reforma Agrária.

Para não causar impacto negativo na sociedade, o MST optou por não adotar o *slogan* das ligas camponesas e dos trabalhadores rurais da década de sessenta, “**REFORMA AGRÁRIA NA LEI OU NA MARRA**”, apontando para um lema mais suave e que se traduzia nas palavras: **OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR**. Tentando envolver as

pessoas dos centros urbanos, conclamava-se todos para a luta anunciando: “**REFORMA AGRÁRIA, ESTA LUTA É NOSSA**”. Procura ainda demonstrar os benefícios que essa reforma traria para toda a sociedade.

A partir de 1992, o MST criou a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), buscando englobar todas as cooperativas formadas em assentamentos surgidos a partir da luta pela Reforma Agrária. Visavam melhorar a produtividade e, ao mesmo tempo, criar uma maior integração entre esses grupos, com vistas a ampliar a inserção no mercado dos produtos saídos desses assentamentos.

Dada a situação política da primeira metade dos anos oitenta (80), no qual vigorava ainda o Regime Militar e a Lei de Segurança Nacional, dentre outros elementos de repressão do período, o MST optou por não ter um estatuto, situação na qual se mantém até hoje, mas construiu a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA), que funciona como uma espécie de “guarda-chuva” legal para suas atividades. Como forma de organização, o MST desenvolveu várias frentes ou setores que se articulam para garantir a existência orgânica do Movimento, dentre os quais se destacam:

a- Frente de massa: cuida dos preparativos para as ocupações em que o MST se faz presente. Esse setor é o principal responsável pela aglutinação dos lavradores para o exercício de ocupação das áreas escolhidas pelo MST para esse fim. Embora não tenha nenhum poder de decisão, é fundamental para dar volume às ações do Movimento;

b- Setor de produção dos assentamentos: Cuida da organização da produção dos assentamentos resultantes de conquistas na luta pela Reforma Agrária desenvolvida pelo MST;

c- Setor de formação: É responsável pela formação política dos militantes e lavradores de base. Esse setor organiza os cursos e seminários que envolvem toda a militância do MST;

d- Setor de educação: Responsável pela educação formal ou informal das crianças, jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos;

e- Setor de comunicação e propaganda: Responsável pela propaganda do MST e pelas denúncias nos momentos de conflitos ou confrontos com a polícia. É responsável, também, por divulgar toda forma de exploração e opressão sofrida pelos trabalhadores rurais em geral.

Como já mencionado, o MST difere de todos os outros movimentos de luta pela terra que existiram na história do Brasil por constituir-se em um movimento nacionalmente organizado e por possuir uma proposta de sociedade de cunho socialista. Essa nova sociedade, segundo o MST, deve se dar através da formação educacional implementada pelo Movimento, nas regiões de acampamentos e assentamentos de trabalhadores rurais sem terra.

Essa questão tem grande importância no momento em que é discutida a problemática educacional, por haver pessoas no seio da sociedade e, principalmente no MST, que acreditam que uma educação questionadora possa levar à construção de uma sociedade diferente, a partir da qual uma reforma agrária de caráter socialista se torne possível. O MST acredita que da combinação da luta pela terra com uma educação diferenciada, sem os vícios do sistema capitalista, seja possível pensar numa sociedade livre, democrática e igualitária, como é seu ideal, provendo daí a construção de um “novo homem”, livre e solidário.

Para se compreender a luta dos trabalhadores sem terra e seu projeto social, é importante não se perder de vista o entendimento de que o desenvolvimento da história se constrói na luta entre as classes sociais e que os trabalhadores rurais vêm construindo sua história através da luta de ocupação de terras, na formação dos acampamentos que levam aos assentamentos e à reforma agrária que, segundo o MST, é tão necessária ao país.

A construção histórica vai se constituindo nessa relação, visto que a história se assenta no desenvolvimento real da produção, partindo sempre da produção material da vida imediata e da forma de intercâmbio ligada ao modo de produção por ele produzido. Assim, conclui-se que a força motora da história não é a crítica, mas a revolução: produto do desenvolvimento social do homem e seu modo de produção. Essa disciplina revolucionária é, portanto, a condição necessária para a continuidade da luta frente aos defensores do capital, que buscam por todos os meios quebrar a resistência do Movimento,

podendo ser obtida também através do estímulo de pessoas encarregadas de manterem vivas a chama da esperança do MST, no processo por eles denominado de *mística*.

Considerada pelo Movimento como um dos mais importantes instrumentos de manutenção da esperança e do fervor na luta em defesa de seus interesses, a *mística* é o meio através do qual o MST procura encontrar forças para manter viva a memória de seus mártires e buscar, com isso, dar esperanças à massa de trabalhadores sem terra na defesa de seus ideais. Nesse aspecto, a *mística* constitui-se num importante elemento de formação, que ajuda a manter viva a esperança de um povo que, por algum tempo, havia se acostumado à falta de esperanças e de alternativas de vida. A *mística* é usada também para estimular as pessoas a lutarem por seus ideais e pode ser celebrada das mais variadas formas, desde uma celebração ecumênica até o cantar do hino da internacional socialista com punhos cerrados, como faziam os membros daquele movimento no século XIX.

Além da importância da *mística* e da luta por inserir-se na história dos trabalhadores em geral, os responsáveis pela educação no MST perceberam que os problemas verificados na primeira metade do século passado, não se resolveram até o início deste século, visto que ainda hoje há reclamações idênticas àquelas percebidas há mais de meio século. Da mesma forma que os ruralistas daquele período, hoje também se tem reclamado da falta de coerência entre o que se ensina no campo e aquilo de que o campo realmente necessita para avançar no desenvolvimento de suas bases produtivas.

Por isso, os dirigentes do MST têm reivindicado do Estado que a escola pública do meio rural seja pensada e organizada para o trabalho no campo, dando a mesma ênfase para o trabalho manual e o trabalho intelectual, rompendo assim com a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o trabalho braçal para outra. O MST entende, portanto, que partindo da prática produtiva para a educacional, estariam fazendo uma relação dialética entre teoria e prática, necessárias para o progresso econômico e social do país.

Seguindo a linha de raciocínio defendida pelos ruralistas, o MST conclui que os males inerentes às formas de educação rural advêm do fato desta ser direcionada para os alunos da zona urbana sem nenhuma adequação para o campo, por isso fazem a apologia de um conteúdo diferenciado, que seja voltado para seus militantes, pois entendem que o

conteúdo ensinado nas escolas rurais, sem nenhuma adequação para o campo, não pode contribuir para fixar o trabalhador nesse ambiente.

Tal qual Carneiro Leão, o MST considera de extrema importante a existência da escola, embora aquele autor reconhecesse que “*a escola rural atravancada de livros e de programas elaborados para as cidades produziram e produzem esta monstruosidade: uma educação que não corresponde às aspirações dos indivíduos nem do grupo*” (LEÃO, s/d, p. 220), provocando, de um lado, a negação da escola por parte de significativas parcelas dos habitantes do campo, e de outro, a repulsa dos professores que não querem se fixar naquele meio.

Essa “monstruosidade” de que fala Carneiro Leão teria sido produzida graças à má formação dos professores que não tiveram nenhum contato com o meio no qual seriam “jogados” para trabalhar, ou à falta de uma formação adequada para o trabalhador do meio rural. Não por acaso, o mesmo Carneiro Leão afirmava que

Os professores, mandados para o interior, estudaram na capital ou nas grandes cidades, cujos problemas são urbanos. Diplomaram-se em suas escolas, viveram com suas famílias nesses ambientes, aprenderam e praticaram por currículos organizados para as exigências da vida citadina (...) [e que] vão ensinar nos meios matutos e sertanejos, por programas manipulados na capital, cuja distribuição de matérias e cujos métodos preconizados só por descuido cogitam das necessidades e realidades da vida no interior. [sendo assim], sua aspiração é correr, seu pensamento está na cidade e na família distantes, seu sentimento é de hostilidade ao ambiente, sua atitude de aversão e de incompreensão e que, em retribuição, com eles antipatiza. Os professores vivem alheios aos problemas com que se defrontam, à vida que os cerca, às necessidades que os circundam, ao destino e à felicidade dos alunos e da própria comunidade. São estranhos e estranhos querem permanecer (LEÃO, s/d, p. 281).

Apesar da distância no tempo e das mudanças decorrentes das transformações ocorridas, quer pelo grande êxodo por que passou o campo, pelo desenvolvimento industrial e tecnológico, quer pelas mudanças nas relações produtivas, corroborando com esse tipo de pensamento, o MST tem defendido que, da maneira como está sendo praticado o ensino hoje, ele contribui para acelerar ainda mais esse êxodo, ao fantasiar uma realidade considerada bem mais atraente que a realidade do meio rural. Além disso, o conteúdo trabalhado nas escolas costuma mostrar somente os benefícios existentes na cidade, que não

são levados ao trabalhador do campo. O Movimento sem terra considera, ainda, que há o agravante de que dificilmente o conteúdo dos livros didáticos utilizados nesse setor apontam para a realidade dos pobres e miseráveis que vivem nas periferias das grandes cidades em estado deplorável.

Ao discutir essa problemática nos anos trinta do século passado, Carneiro Leão deparava com uma realidade parecida e a considerava contraproducente para os habitantes da roça, tal qual os educadores do Movimento Sem-Terra encontram atualmente. Ao demonstrar seu pensamento sobre o assunto, Leão admitia que

tal ensino, muitas vezes é até contraproducente. É o filtro que embriaga o espírito do aluno jovem comunicando-lhe a ânsia de emigrar, de correr terras, de ir para a capital, de abandonar o campo, o labor duro, mas produtivo e sadio, em que sempre viveu. Para isso as referências contínuas do professor às belezas da cidade de onde veio, às distrações, às vantagens do meio urbano progressista constituem a força catalizadora, capaz de extinguir definitivamente, na alma do matuto ou sertanejo, os mais inveterados remanescentes de seu amor pelo torrão natal, pela vida e pela profissão de seus maiores (LEÃO, s/d, p. 278).

E essa realidade que, ao longo do tempo, tem contribuído para expulsar o homem do campo e ajudado a inchar as periferias das grandes cidades que crescem desordenadamente e sem controle, não sofreu alterações significativas com o passar dos anos. Hoje, pode-se verificar que a distância com relação ao modo de vida entre os pobres do campo, sem tecnologia e sem acesso a energia elétrica, comparada com aqueles que vivem na cidade, ainda é bastante acentuada em algumas regiões do país, assim como o é a forma como vivem as pessoas que, no meio urbano, têm acesso ao emprego e à tecnologia, em relação àqueles que no mesmo ambiente não os têm.

Não se trata necessariamente de urbanizar o campo, no sentido de levar para lá farmácias, postos de saúde, supermercados, etc., mas de possibilitar um mínimo de conforto e permitir o acesso ao uso de tecnologia como o computador, que poderia ajudar a melhorar os índices de produtividade da terra e a condição financeira de seus moradores, com maior controle da produção. Para isso, é fundamental a expansão das redes de telefonia, energia elétrica, asfaltos e infra-estrutura básica em geral.

Nessa perspectiva, é solicitado à escola e ao professor que invistam na educação escolar, repensando seu conteúdo, sua metodologia de trabalho e suas finalidades, para que atendam aos interesses mais gerais dos trabalhadores do campo. Assim sendo, Carneiro Leão condenava a postura do professor e da escola por sua apatia, ao afirmar que

A escola e o mestre, que poderiam ser fatores poderosos de educação, de direção de vida e de civilização, nada fazem além de ensinar a ler, escrever e contar. As escolas não se tornam, portanto, agências de ajustamento social, de bem estar físico, mental e moral dos socii. (sic) São elementos à margem, às vezes desintegrados e quase sempre nulos como fator de construção do grupo (LEÃO, s/d, p. 287).

Os educadores do MST entendem, ainda, que os “pobres e marginalizados”, como os trabalhadores rurais sem-terra, ao longo do tempo, não fizeram parte do currículo escolar, por isso propõem que sejam mudados os currículos para adequá-los à sua realidade, criando uma nova forma de ensinar, que dê conta daquilo que é característico do setor rural. Segundo Roseli Caldart, nesse campo, há uma certa especificidade que *“têm a ver com um novo currículo, com a relação efetiva entre escola e comunidade, entre educação, produção, cultura, valores, e com uma formação adequada aos trabalhadores e às trabalhadoras desta educação”* (CALDART, 1997, pp. 40-41), inserindo-os no contexto social do qual historicamente tem sido excluída toda a classe trabalhadora, bem como as minorias sociais e culturais.

Para possibilitar essa forma de educação, o setor educacional do MST propõe que esse novo currículo promova, dentre outras coisas, *“uma educação que valorize o saber dos/as educandos/as [visto que] crianças, jovens, adultos, pessoas mais velhas, todos tem um conjunto de saberes, uma cultura e uma história que precisam ser respeitadas e consideradas quando entram na escola”* (CALDART, 1997, pp. 42). Ocorre que, ao partir daquilo que já se sabe, corre-se o risco de ensinar-se exatamente aquilo que a criança não precisa aprender, pois já conhece, promovendo-se um ensino inócuo. Nesse caso, o que precisa ser feito é um avanço na discussão acerca de qual é o papel da educação e da tecnologia para o meio rural e sobre quais são as condições necessárias para que o trabalhador rural tenha acesso tanto à tecnologia como ao saber para usá-la.

O MST vem lutando no intuito de conseguir a fixação do homem à terra, preferencialmente em sua região de origem. Para isso, esse Movimento procura inserir suas

discussões no contexto geral da luta por uma sociedade socialista, ao contrário do que fizeram os defensores do ruralismo pedagógico, que estabeleceram uma argumentação que tinha por base a oposição cidade-campo, utilizando-se de argumentos que passavam ao largo das diferenças de classes, deixando de lado o relevante aspecto do acesso de camadas de baixa renda à escola, independentemente do contexto rural ou urbano em que se inseriam (RIZZOLI, 1987, p. 7).

Para Rizzoli (1987, p. 7), a fixação do trabalhador rural tornar-se-ia ainda mais difícil de acontecer porque estava “*baseada numa análise insuficiente da articulação entre cidade e campo, o projeto de adequação da escola rural à realidade, como meio de inibir o fluxo migratório, estava condenado ao malogro*”, sobretudo porque não levava em conta a questão econômica. Percebendo essa armadilha, o MST busca introduzir no debate acerca da educação rural e da necessária discussão da articulação entre campo e cidade, a problemática da posse e uso da terra, bem como o acesso aos mecanismos de produção, distribuição e consumo de suas mercadorias.

Reivindica-se uma escola voltada para o meio rural diferente das escolas regulares que atuam hoje, mas que não deixe de levar em conta as diferenças sociais que são características das sociedades de classes; para tanto defendem que a escola deve:

- a – possibilitar uma educação pensada, planejada e estruturada a partir dos princípios da classe trabalhadora do MST;
- b – possibilitar uma alfabetização que vá muito além do reconhecimento das letras, que vá além do espaço da sala de aula e que se dê nas atividades culturais, religiosas, recreativas, etc., do assentamento;
- c - ser um ambiente seguro, receptivo e acolhedor para que a criança se sinta feliz para poder expressar afetividade, sonhos, desejos, fantasias etc., desenvolvendo-se com liberdade;
- d - ser planejada como um todo, com a participação de alunos, pais, professores, etc., visando atender a todos, visto que a seleção do ensino, no Brasil, sempre se deu em todos os níveis, desde a educação elementar, onde a seleção se dá pela retenção e pela evasão escolar, patrocinada pela forma desinteressante como a educação vem sendo promovida.

Por esta razão, o MST propõe um modelo de educação coletiva no qual o ensino possa ser baseado em novas relações pessoais e em novos valores humanos, nos quais a dignidade, a felicidade, a igualdade, o desenvolvimento cultural e científico sejam direitos de todos, juntamente com o atendimento às necessidades básicas de toda a população, eliminando as possibilidades de exclusão social pela via escolar. Nessa concepção, educação, política, economia e sociedade passam a ser face e contraface de uma mesma moeda, ao contrário da educação praticada e defendida pelos detentores do capital, que procuram passar para a sociedade a idéia de que a educação é uma coisa neutra, a que qualquer pessoa pode ter acesso, pois os governos a disponibilizam para todos.

A transformação social e econômica teria então que possibilitar a transformação na educação, pois entende-se que uma grande mudança cultural poderia levar a uma mudança política que beneficiasse àqueles que sempre foram aliçados do poder. Para conseguir essa transformação, a principal via seria a escola, entendendo que essa escola deveria ser mantida pelo Estado e gerenciada pela comunidade, que deveria administrá-la de acordo com suas necessidades. É obvio que não podemos pensar numa perspectiva em que as idéias, pela via da cultura, transformaria a realidade, mas que a realidade econômica mediada pela política, pode transformar a cultura e contribuir para modificar essa mesma realidade.

Ocorre que, embora a escola seja um espaço público e democrático que conta com todas as correntes políticas e ideológicas dispostas na sociedade, ela não deixa de ser um aparelho ideológico do Estado e que, em grande medida, projeta interesses dos segmentos da classe dirigente que estiver ocupando o aparelho do Estado naquele momento. Por isso, parece ingenuidade querer que as camadas dirigentes possibilitem uma educação política, que parta dos interesses da classe que estiver fora do poder. Assim ou os educadores afinam-se com os interesses da comunidade, no caso os sem-terra, ou será inócua a defesa desse tipo de educação.

Os intelectuais do MST têm consciência de que não basta vontade para transformar a realidade, mas que é preciso muita luta e organização. Entendem que é mais fácil a sociedade transformar a escola do que a escola transformar a sociedade. Por isso, embora atribuam à escola um importante papel na luta de transformação social, sabem que

seu papel nesse aspecto é limitado, mas importante, à medida que de alguma maneira interfere na consciência das pessoas que habitam o espaço social em que a escola se insere. Essa consciência fica explícita nas palavras de Roseli Caldart, que afirma compreender que

Como, de modo geral, é mais fácil a comunidade transformar a escola do que a escola transformar a comunidade, os problemas de organicidade dos assentamentos acabam sendo um [fator] limitante na formação do/a educador/a. Este é, por outro lado, um obstáculo que se torna desafio pedagógico e político: “... o sucesso da escola é o sucesso do assentamento, não tem outro jeito...” E o princípio do envolvimento entre escola e comunidade passa a ter “mão dupla” e ser, ele próprio, um objeto formador (CALDART, 1997, pp. 60-61).

Se para transformar a sociedade econômica e politicamente não é suficiente apenas que se faça algumas mudanças na educação, é fundamental que se lute para reformulá-la. É necessário ainda, que se implementem lutas sociais, como a reforma agrária que é, no entender do MST, o principal instrumento de transformações sociais e econômicas de que dispõe a classe trabalhadora brasileira no atual momento histórico.

A luta pela reforma agrária seria, portanto, a explicitação de algumas contradições existentes no interior da sociedade capitalista, em que a propriedade da terra tem sido colocada acima da necessidade de seu uso social, impedindo que grandes parcelas de trabalhadores tenham acesso à terra, ao emprego, à moradia, a educação e às condições de vida que dignificam o ser humano.

A luta pela educação deverá servir como mais um momento de luta da classe trabalhadora por algo que lhe tem sido negado. Assim, Roseli Caldart afirma que o fundamental da luta é que o trabalhador rural, principalmente aquele ligado ao MST, esteja preparado para implementar um

projeto/movimento educacional coerente com o projeto/movimento político-pedagógico que tem sido produzido na luta pela Reforma Agrária e pela transformação social em nosso país. Fazer a leitura destes movimentos e conseguir impulsioná-lo em outros tipos de ações educativas é o grande papel, e portanto demanda formativa, de quem se pretende um/a educador/a da Reforma Agrária, ou, mais especificamente, do MST (CALDART, 1997, p. 110).

Como ainda não existe essa consciência na sociedade em geral, as crianças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra têm sido levadas a entender que sua

atuação pedagógica, enquanto parte da relação com o sujeito formador, tem sido de fundamental importância para a obtenção dos resultados até agora alcançados pelos trabalhadores rurais, pois seu jeito de ser e de aprender acabam, de alguma maneira, se espalhando para toda a sociedade.

Na tentativa de demonstrar a importância da ação pedagógica do Movimento dos Sem-Terra, seus educadores têm insistido no discurso de que as suas práticas educativas têm sido levadas adiante pelo seu principal instrumento de formação, ou seja, as escolas, através dos seus cursos de formação. Nesse sentido, são ilustrativas as palavras de Roseli Caldart, quando esta afirma que:

Esta experiência vem nos mostrando a potencialidade política e pedagógica de se ter um curso do Movimento e não apenas para o Movimento. Muitas escolas podem fazer um ótimo curso para as/os educadoras/es do MST. Mas à medida que o próprio MST faz/gere o seu curso de Magistério, ali estará encarnada a sua dinâmica, o seu processo histórico. Suas possibilidades e seus limites terão que ser seu próprio objeto de formação (CALDART, 1997, p. 140).

Como podemos perceber, embora haja grande proximidade entre as propostas do MST com aquelas defendidas pelos educadores que empreenderam o movimento do ruralismo pedagógico, essas nem sempre tem sido explicitadas, pois o Movimento jamais demonstrou admitir qualquer ligação entre ambos, principalmente devido aos métodos de análises da sociedade utilizados pelos ruralistas do início do século passado.

Os pontos de partida para a análise social de cada Movimento são diferentes, pois, enquanto os ruralistas se utilizavam dos referenciais teóricos e metodológicos dos positivistas, e propunham apenas algumas reformas no interior do capitalismo, o MST assume uma postura dialética propondo a derrocada desse sistema, com a introdução de um novo modo de produção que tenha por bases a igualdade e a solidariedade, próprias do socialismo. As diferenças e semelhanças entre ambos tornam-se mais palpáveis à medida que aprofundamos os estudos a respeito do tema.

3.2 As relações entre reforma agrária e educação a partir do MST e dos ruralistas

Além das semelhanças no campo educacional, outro ponto comum entre o MST e os defensores do ruralismo pedagógico está na crença de que somente após uma reforma agrária que crie alguma equidade social no campo é que o Brasil poderá democratizar também a educação. Porém, as coincidências não se aprofundam muito para além desse ponto, visto que para Sud Menucci a distribuição da terra não deveria conter nenhuma conotação socialista, conforme podemos perceber na afirmação de que *“O expediente está nas nossas mãos e não requer minúcias de técnica nem conhecimentos especiais. Basta multiplicar as oportunidades de adquirir a terra”* (MENUCCI, 1930, p. 111), enquanto que para o MST, a distribuição da terra não depende da vontade da elite, mas da capacidade de luta dos trabalhadores rurais sem-terra organizados no Movimento, que, por não possuírem condições adequadas de vida, devem lutar para conquistá-la através de uma reforma agrária que, segundo seus líderes, tem que ter uma conotação necessariamente socialista.

Para Menucci (1930, p. 113), a reforma agrária deveria ser obra do esforço conjunto de todo o povo brasileiro, embora não dissesse de que maneira o pobre assalariado poderia adquirir um pedaço de terra, se uma das principais facetas do capitalismo consiste tanto na exclusão dos trabalhadores quanto de não trabalhadores desprovidos de propriedade, na expropriação do assalariado e, ao mesmo tempo, no acúmulo de capital pelos detentores do poder econômico.

Menucci, em alguns de seus discursos, deixa claro que acredita na possibilidade de uma reforma agrária realizada pura e simplesmente pela boa vontade do capitalista cristão que, graças a sua generosidade, deveria distribuir aos pobres do campo parte de sua riqueza sem esperar com isso a recompensa econômica do empreendimento. Entendia, ainda, que bastaria alguns fazendeiros iniciarem o processo para que, com o estímulo dos governantes, os outros o imitassem, pois segundo ele *“Tais iniciativas seriam contagiosas, como o são em geral todos os belos gestos. Se as administrações públicas se mostrassem*

inclinadas e aplaudi-las e a insinuá-las, dentro de um prazo muito menor que se imagina, o número de pequenos proprietários estaria elevado a formigueiro” (MENUCCI, 1930, p. 115), sem necessidade de luta ou revolução que tivesse como finalidade a transformação das relações de produção no campo. Esse autor não explica de que maneira as pessoas que adquiriram terras através do processo de grilagem, expulsão de trabalhadores e outros mecanismos ilícitos iriam distribuir suas terras, depois de todos os meios utilizados para sua “aquisição”.

Para ele *“A política, portanto, seria fazê-los pequenos proprietários e lavradores, empreendimento esse que não caberia apenas aos governos, isto é, à união, aos Estados e aos municípios, mas também aos indivíduos, às associações e corporações”* (MENUCCI, 1930, p. 113), multiplicando o número de proprietários e fortalecendo o sistema capitalista, exatamente ao contrário do que propõe o MST; embora esse movimento também deseje aumentar o número de proprietários através da luta que obrigue o Estado a criar políticas de distribuição de terra e renda.

Se Menucci acreditava na boa vontade da elite e no seu compromisso “patriota” de construir uma nação com alguma equidade social e econômica, Claus Germer (1994, p. 261) aponta que, apesar da luta desenvolvida pelos trabalhadores, sobretudo a partir da década de 1970, *“a classe trabalhadora agrária, em uma sociedade como a brasileira, apesar da importância fundamental que ainda tem, não reúne mais condições políticas para determinar os caminhos da luta da classe trabalhadora brasileira em conjunto”*, dificultando não apenas a conquista da terra, como também importantes reformas que beneficiem os trabalhadores como um todo, independentemente do seu *lôcus* de habitação e trabalho.

Se a democratização da educação, da terra e do poder se fazia imperiosa na primeira metade do século XX, sua realização não deixou de ser necessária no início do século XXI como podemos observar nas palavras de Paulo Sandroni ao afirmar que esta, por si só, teria um caráter democrático e progressista, por desfechar a quebra de

um dos bastiões do atual regime político de dominação - os fazendeiros -, contribuindo para destruir o poder econômico e político dos mesmos, responsáveis que são pelo atraso, pela ignorância, pela miséria, pela opressão e pela desenfreada exploração exercida sobre os trabalhadores

rurais. Do ponto de vista político, portanto, a luta pela terra tem um caráter democrático e progressista e nesse sentido contribui para o desenvolvimento da luta pelo socialismo (SANDRONI, 1994, p. 155).

Mesmo que na primeira metade do século XX, no Brasil, a questão do socialismo não se tivesse colocado como possibilidade pelos defensores do ruralismo pedagógico e nos anos noventa essa realidade parecesse ainda muito distante, sobretudo após o colapso do bloco liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, as lutas por mudanças sociais não deixaram de se fazer presentes nas lutas dos trabalhadores, mormente aqueles que integram o MST.

Do ponto de vista do avanço do desenvolvimento social, a reforma agrária poderia constituir-se num avanço, quer para o fortalecimento do capital quer para a construção de uma sociedade socialista. Para tanto, depende muito dos rumos que se queiram dar às reformas a serem implementadas, pois não basta fazer-se uma reforma agrária para avançar rumo ao socialismo, como poderemos perceber nas palavras de Sandroni, para quem *“do ponto de vista social essa luta tende a reforçar um setor de pequenos proprietários que, dependendo das circunstâncias, poderão constituir um enorme obstáculo à constituição de uma agricultura socialista”* (SANDRONI, 1994, p. 155), dado que, via de regra o pequeno proprietário costuma assumir os interesses da classe proprietária, estimulando ainda mais a defesa do capitalismo.

É preciso considerar ainda que a reforma agrária por si só não é uma medida necessariamente socialista, pois ela pode ser feita no interior do sistema capitalista, como mecanismo de incremento do capital ao aumentar o número de pequenos proprietários, portanto de capitalistas. Nesse caso, ao invés de quebrar o sistema, pode contribuir para reforçá-lo.

Dependendo de como ela for feita, poderá instigar mudanças na forma de produzir e reproduzir seus meios de sobrevivência, pois pode-se distribuir coletivamente a terra, estimular seu uso cooperativo e, com isso, buscar formas de relações de produção socializantes, o que poderia contribuir para a transformação do modo de produção.

Por outro lado, até como contrapropaganda da reforma agrária, os governos que investem nesse setor buscam propiciar ao trabalhador apenas o acesso à terra, sem contudo garantir-lhes condições de sobrevivência no campo, utilizando-se posteriormente de um

discurso de que aqueles trabalhadores não teriam vocação para a terra e que seria inútil distribuí-la. Nesse sentido, como atesta Sandroni (1994, p. 161) “*a luta pela terra não deve ser entendida como limitando-se à conquista de terras marginais ou aquelas pertencentes aos ‘latifundiários improdutivos’ (...). Se do que se trata é da luta pela democracia e pelo socialismo , não há como circunscrevê-la a esses limites*”. É necessário lutar por limites no tamanho da propriedade, por distribuição segundo critérios de atendimento sociais no seu uso e por políticas de créditos agrícolas e, principalmente, por um sistema de títulos de posse, eliminando o direito de propriedade nesse setor.

Para Paulo Sandroni, um pensador de tendência socialista, para se fazer uma reforma agrária que tenha por objetivo a fixação do trabalhador, não basta a distribuição de terras pura e simplesmente. Mais do que qualquer outra coisa, é necessário que se tenha um amplo programa de apoio ao trabalhador rural, envolvendo todas as necessidades inerentes ao cultivo da terra e à sobrevivência do lavrador nesse ambiente. Afirma que “*não se trata apenas de conquistar a terra ‘improdutiva’, mas ela e os demais meios de produção que viabilizam - nas atuais condições de desenvolvimento das forças produtivas no Brasil - a produção agrícola em níveis mínimos de produtividade*” (SANDRONI, 1994, p. 161). Sem assessoria técnica, financiamento, seguro agrícola que cubra inclusive o tempo de trabalho, além do investimento no escoamento e comercialização da produção, nenhuma reforma agrária poderá ser viabilizada a contento para a classe trabalhadora em seu segmento camponês.

O debate em torno da reforma agrária, no entanto, carece de maior aprofundamento, dado que alguns autores acreditam que até hoje, nem esse debate se esgotou, nem a sociedade em geral amadureceu o suficiente para aceitá-la como algo realmente necessário para o desenvolvimento da nação. Nesse sentido, Pacheco afirma que:

Para a opinião pública e, inclusive, setores da esquerda, ficou a idéia de que face à *modernização* no campo, a reforma agrária representaria um retrocesso no *desenvolvimento da agricultura*. Os argumentos e propostas das forças progressistas pró-reforma agrária não associam o debate entre ‘injustiça social no campo’ e a forma pela qual vem se organizando e desenvolvendo a produção na agricultura e na economia brasileira como um todo (PACHECO, 1994, p. 209).

Há, no entanto, quem entenda que não se deve fazer reforma agrária, por acreditar que no Brasil não existam terras disponíveis para tal destinação. O discurso da falta de terras para fins de reforma agrária, em tempos de neoliberalismo, vem acompanhado de um discurso anti-social e excludente, meramente capitalista; embora convém ressaltar que o discurso da reforma agrária não seja necessariamente socialista, assim como a mesma também nem sempre o é, dado que a distribuição de terras com o fortalecimento da pequena propriedade pode facilitar tanto o desenvolvimento do capitalismo como do socialismo, dependendo apenas de sua forma de execução.

O pensamento mais retrógrado no Brasil tem levado economistas como Francisco Graziano Neto¹⁸, a afirmar que “*os latifúndios e as áreas de terra inexploradas estão muito aquém do apregoado e que o plano da reforma é fruto de uma análise equivocada sobre a realidade de nossa agricultura*” (GRAZIANO NETO, 1994, p. 239) visto que, da maneira como está organizada a produção agrícola já supriria todas as necessidades da nação.

A reforma agrária, desse ponto de vista, somente teria sentido se tivesse como finalidade o fortalecimento do capital, e se ocorresse dentro de determinados parâmetros que não colocassem em risco o desenvolvimento da organização econômica ou da produção do país. Em outras palavras, se ela se desse no interior da ordem capitalista, aumentando ainda mais o poder dessa classe.

Numa perspectiva contrária à lógica do capital, Horácio Martins de Carvalho (1994, p. 256) considera que “*apoiar a teoria burguesa de progresso social, do desenvolvimento solidário ou as pequenas causas, porque elas garantirão a luta pelas coisas grandes, é estar atrelado aos interesses reformistas burgueses*”, embora compreenda que essa prática possa se constituir numa tática possível para que os trabalhadores consigam avançar na defesa de seus objetivos de construção de uma sociedade fraterna, com distribuição de renda, conforme os movimentos sociais têm reivindicado.

Por esse raciocínio, Horácio Martins de Carvalho considera importantes todas as reformas que se consigam fazer, como conquistas da classe trabalhadora frente aos

¹⁸ Ex-ministro da Reforma agrária no Governo FHC. 1994-1998.

mecanismos de espoliação da burguesia sobre os trabalhadores em geral. Nesse caso, ele afirma que “*as reformas táticas que interessam aos socialistas revolucionários são aquelas arrancadas da burguesia, aquelas que contribuem para elevar a independência, a consciência de classe a combatividade do proletariado e seus aliados populares*” (CARVALHO, 1994, p. 256), por isso, a distribuição de terras, mesmo que sob os parâmetros do capital, poderia significar importantes avanços na luta pela construção do socialismo.

Embora reconheça que nem todas as reformas interessam aos socialistas, pois algumas podem beneficiar o desenvolvimento do capital, visto que nem todas as reformas proporcionam avanços nas lutas dos trabalhadores, Horácio Martins considera que “*as táticas reformistas sob estratégia revolucionária submetem-se ao objetivo final da luta de classes mas não o transformam na tarefa imediata*” (CARVALHO, 1994, p. 257), como pretendem muitos revolucionários.

Além da consecução da reforma agrária, a classe trabalhadora almeja também inserir-se no processo de produção, por meio do domínio da tecnologia disponível no mercado, considerada fundamental para o desenvolvimento econômico do campo. Com relação ao processo de desenvolvimento tecnológico no campo, diferentemente da realidade vivida pelos ruralistas pedagógicos, Grzybowski observa que hoje, com o avanço da industrialização e o desenvolvimento das máquinas agrícolas, pode-se afirmar que

Os problemas vividos pela maioria da população rural, em particular os trabalhadores assalariados, os camponeses e as suas famílias, por trás das variadas formas de sua integração, exploração e marginalização, que aprofundam a desigualdade, não são devidos à ‘falta’ de desenvolvimento, mas pelo contrário, ao ‘sucesso’ do modelo modernizador. Na verdade, a desigualdade e a exclusão no campo existiam desde antes do processo de modernização, mas através deste processo reproduziram-se em escala ampliada (GRZYBOWSKI, 1994, p. 290).

Para Grzybowski (1994, p. 291), as saídas apontadas pelo modelo capitalista vigente que tem por base uma ampla reestruturação produtiva conduzem para uma maior exclusão social quando deveriam apontar para uma via de inclusão da população ainda não integrada à sociedade. Ocorre que a inclusão social somente seria passível de ser efetivada num modelo socialista, ao passo que o que se tem buscado é uma adequação do modelo

capitalista, esperando-se que esse modelo se regenere de seus métodos excludentes e absorva em seu interior partes da população abandonadas pela “sorte” do sistema.

Nesse sentido, defendendo a construção de um novo modelo de sociedade, que incorpore produtivamente o trabalhador, ao mesmo tempo em que analisa os atuais rumos da economia, Grzybowski afirma que

A ‘solução’ da atual crise do modelo de desenvolvimento da agricultura não necessariamente será baseada em maior justiça social, maior participação social e maior sustentabilidade ecológica. O risco é exatamente de aprofundar a integração seletiva de trabalhadores, marginalizando um contingente ainda maior da população rural, com a adoção de tecnologias que, na perspectiva neoliberal, façam valer a ‘vantagem corporativa’ do país: o uso de seus recursos naturais, num verdadeiro ‘dumping ecológico’ (GRZYBOWSKI, 1994, p. 291).

Pensando a respeito da efetivação de alguns avanços sociais que possibilitem à sociedade brasileira como um todo o desfrute de algumas conquistas de espaços de poder e avanços sociais democráticos, o MST tem como proposta de solução, as ocupações de terra e o investimento na educação dos trabalhadores rurais, porém, Grzybowski, no entanto, acredita que *“a democratização substantiva das relações econômicas, políticas e culturais exige a multiplicação de iniciativas da sociedade e de uma nova hegemonia, de um novo projeto de sociedade, fundado em princípios de vivência democrática”* (GRZYBOWSKI, 1994 p. 294), o que não se efetivaria por apenas um único mecanismo social, mas por uma luta organizada de toda a classe trabalhadora, mormente os excluídos do sistema.

A educação seria apenas um desses fatores de inclusão social, pois em si mesma, ela não possui mecanismos capazes de produzir tais avanços tão significativos nas relações de produção ou na apreensão do saber produzido pelos trabalhadores, mesmo sendo esta desenvolvida por movimentos revolucionários como o MST. Para o campo, contudo, Grzybowski afirma que

O desafio da democratização da sociedade agrária passa por um processo em que os movimentos populares rurais se sintam sujeitos capazes e necessários de um projeto de Reforma Agrária que altere as bases do modelo de desenvolvimento atual e que crie novas bases de integração, reestruturando a produção agrícola e fortalecendo a cidadania dos trabalhadores rurais, entendida como garantia de direitos fundamentais e capacidade de intervenção democrática na definição de políticas que lhes

dizem respeito (GRZYBOWSKI, 1994, p. 294).

Diferentemente dos ruralistas da primeira metade do século passado, sobretudo Sud Menucci, que acreditavam na possibilidade de uma reforma agrária realizada por obra e graça da boa vontade dos proprietários de terra, João Pedro Stédile acredita que somente a luta organizada dos trabalhadores rurais sem-terra poderá fazer com que ela se realize.

Para Stédile, uma reforma agrária, conquistada pelo esforço de luta e organização dos trabalhadores, terá necessariamente um caráter revolucionário, na medida em que ela terá como principal característica o fato de ser organizada coletivamente, por segmentos de uma classe historicamente espoliada. Para ele,

Uma característica da reforma agrária hoje é que necessariamente ela vai ter que organizar a propriedade coletiva dos meios de produção, porque a agricultura já está organizada de uma maneira capitalista. Hoje não adianta mais ter só terra. É preciso ter a propriedade dos tratores, dos armazéns, dos trens que conduzem a produção. Não adianta mais o cara pegar só um pedacinho de terra e dizer: “tá feita a reforma agrária” (STÉDILE, 1994, p. 318).

Assim entende Stédile que *“uma reforma agrária tem que abranger a propriedade coletiva de todos os meios de produção que afetem a agricultura. E por isso ela adquire um caráter anti-capitalista”* (STÉDILE, 1994, p. 319), possibilitando a transformação global da sociedade capitalista numa sociedade socialista, dado que o seu fundamento seria necessariamente a solidariedade na produção, distribuição e consumo das mercadorias.

Para Stédile, o simples fato da reforma agrária se contrapor aos interesses da burguesia já lhe confere um caráter socialista, pois, segundo seu entendimento, ela atinge, no âmago, o cerne do capitalismo que é o princípio da acumulação da propriedade privada dos meios de produção. Por acreditar nessa premissa, ele afirma que *“porque a reforma agrária atinge os interesses da burguesia, e se atinge os interesses da burguesia como classe, obviamente que ela tem que ter um caráter socialista”* (STÉDILE, 1994, p. 320).

Entre os ruralistas, podemos observar que, embora não com o caráter socialista atribuído por Stédile, a reforma agrária era vista como uma das principais soluções para o problema do campo brasileiro, uma vez que o latifúndio era compreendido como um dos

pontos que impediam o desenvolvimento da nação, a ponto de Torres Filho afirmar em 1926 que *“a questão agrária é talvez, o único problema nacional que temos realmente a resolver. Todas as nossas principais soluções dependem dela”* (TORRES FILHO, 1926 p. 11).

A reforma agrária, no entanto, não poderia ser realizada desvinculada de uma completa educação técnica e sanitária, elaborada para o trabalhador rural como mecanismo de permanência naquele *habitat*. Para os ruralistas, a carência que tínhamos no setor educativo inviabilizaria a vida no campo, pois de nada adiantaria ao trabalhador ter acesso à terra, se não soubesse lidar com ela.

Nesse sentido, o entendimento de Belisário Pena era de que se tornara urgente a adoção de uma política agro-sanitária com características colonizadora e educadora, visando dar personalidade aos patricios que, por estar sem rumo na vida, amontoavam-se nas favelas das cidades ou se escravizavam nos latifúndios. Dessa forma, ele afirmava ser urgente *“promover a sua emancipação pela pequena propriedade em terras férteis à margem ou próximas de estradas de ferro, de rodagem e de rios navegáveis, para que deixem de ser os párias sem teto, expatriados na própria pátria”* (PENA, 1941, p. 370).

Mesmo em um período em que a grande massa da população brasileira morava no campo e que grande parcela do território ainda não estava devidamente colonizada, acreditava-se que o latifúndio atravancaria o desenvolvimento econômico e social do país. Embora nas décadas de quarenta (40) e cinquenta (50) os problemas das favelas nas grandes cidades brasileiras ainda não fossem tão sérios como hoje, eles eram vistos como alguns dos problemas mais dramáticos para a sociedade da época, e o latifúndio era apontado como seu maior impulsionador.

Nesse caso, o latifúndio passaria a ser visto como o pior dos males impostos à sociedade brasileira que, de alguma maneira, precisava livrar-se dele se quisesse avançar na construção de uma sociedade livre e soberana, sem a tradicional dependência externa, até então observada no país.

Belisário Pena afirmava, em 1941, que o latifúndio era algo odioso por possibilitar o privilégio da posse da terra por alguns. Nesse sentido, ele identificava a grande propriedade rural com o feudalismo da idade média, que implicava num regime de

vassalagem e dependência, como ocorria na idade média, fortalecendo a dependência e incentivando a ignorância, o vício e a doença, aumentando ainda mais a miséria da nação, em benefício de alguns privilegiados. Para ele “*matar o estímulo, amula a vontade estiola as iniciativas. Escraviza e avilta o trabalhador*” (PENA, 1941, p. 372).

Observa-se, portanto, que a luta contra o latifúndio foi e ainda é uma constante tanto entre os ruralistas da primeira metade do século XX quanto entre os membros do MST, que entendem que, para resolver os problemas da má distribuição de renda, há a necessidade de se fazer uma reforma agrária distributiva de terras juntamente com um amplo processo de educação no campo.

Esse processo de reeducação do trabalhador rural se faz mais premente quando se observa que durante todo o século XIX e grande parte do século XX, a grande maioria da população brasileira, mormente aquela que habitava no campo, ficou completamente abandonada em termos de educação. Esse fato se deu porque a quase totalidade dos trabalhadores brasileiros era constituída por negros que, num primeiro momento, eram escravos ou ex-escravos, posteriormente, principalmente por trabalhadores das lavouras de cana, no nordeste brasileiro, e de café no sudeste do país.

Segundo Sud Menucci, havia na época um entendimento de que o escravo não precisava de escola, dada a sua destinação de trabalhador braçal. Para ele, “*como o escravo não carecia, pelo julgamento da época, de maiores conhecimentos que os de sua desprezível profissão, o aparelhamento educativo brasileiro continuou a circunscrever-se ao âmbito das cidades*” (MENUCCI, 1932a, p. 4), favorecendo o estudo desses em detrimento daqueles que habitavam no campo, criando assim o distanciamento da escola por parte do homem do campo e o investimento concentrado na educação urbana.

Se Menucci tinha razão em apontar a escravidão como fator de abandono dos negros do campo à sua própria sorte, no que diz respeito à educação, é verdade também que os pobres que residiam nas cidades, independentemente de raça, sexo ou religião, também não foram contemplados com o saber, dado que as escolas públicas que existiam nas cidades eram em pequeno número e destinavam-se principalmente aos setores elitistas dessa sociedade.

Mesmo com a Proclamação da República, a realidade brasileira, em relação ao pobre, tanto do campo quanto da cidade, não mudaria, pois as elites brasileiras sempre administraram as coisas de interesse público como se fossem patrimônios privados de seus governantes, impedindo ao trabalhador o acesso aos bens que estes produziam e principalmente ao saber socialmente construído.

Quando abordamos essa questão, jamais poderemos deixar de considerar também que os sucessivos governos federais não eram os únicos, embora tenham sido os principais responsáveis pelo nivelamento das escolas de ensino secundário e superior, tendo em vista o objetivo de tirar do Estado a responsabilidade e o peso financeiro do sistema educacional. Nesse sentido, nunca é demasiado exaustivo lembrar que alguns educadores, como Azevedo Sodré, - segundo nos lembra Jorge Nagle -, afirmavam que havia exageros na luta contra o analfabetismo. Dizia ele, que se devia deixar *“tranqüilos, os iletrados adultos que trabalham, produzem, não fazem revoluções, não perturbam nem anarquizam o nosso meio”* (NAGLE, 1974, p. 28), sendo assim, a pouca educação que se oferecia aos filhos dos trabalhadores, visava apenas produzir um segmento de trabalhadores dóceis e obedientes bestializados a serviço da manutenção do sistema.

A partir desse tipo de discurso, podemos constatar que o “abandono” da instrução pública por parte do governo tinha apoio de significativos setores sociais, pois a estes não interessava investir num setor que poderia, segundo sua ótica, implicar na perturbação da ordem vigente.

Nesse caso, é possível compreender a luta de Sud Menucci em defesa da escola e, ao mesmo tempo, verificar a sua indignação com relação ao tratamento dado ao ex-escravo, quando afirma que foi a persistência desse fenômeno escravista, mantido até o alvorecer da República, que criou essa mentalidade urbanista dos nossos dirigentes. Para Menucci, os setores da elite brasileira que administravam a nação não perceberam que, do final do Império até o final da Primeira República (1930), ou seja, nesses quarenta anos, foi que se derrubou o edifício econômico do país, reordenando em novos moldes a organização do trabalho, provocando o nascimento de outras maneiras de pensar e de sentir nos homens que moram nos campos e que deles se não podem afastar.

Menucci considerava que a legislação brasileira que se estava desenvolvendo era inadequada para atender às parcelas da população que se mantinham no campo. Daí ele afirmar que *“como porém, os fazedores de leis indígenas desconhecem o meio rural, recrutados que são, na sua grande maioria, no ambiente citadino, teimamos em impingir àquela parte do país que representa atualmente o seu maior quinhão, quadros legislativos completamente fora da realidade local”* (MENUCCI, 1932a, p. 4).

Por outro lado, a imagem que se construía do trabalhador brasileiro e principalmente daquele que trabalhava na roça, era de um trabalhador insolente, desnutrido e preguiçoso. Em que pese o fato de vasta parcela da população viver quase num estado de indigência, dadas as condições a que foram abandonados os ex-escravos, preteridos pelos fazendeiros, estes preferiam a força de trabalho dos imigrantes para assalariar. O fato de haver grande número de trabalhadores, principalmente crianças, que segundo Anísio Teixeira tinham uma infância abandonada, carecendo de tratamento de saúde e alimentação, a imagem do trabalhador insolente e preguiçoso serviu como caricatura ideologizada pela elite dominante, como forma de denegrir a imagem dos trabalhadores e para representar toda a nação brasileira.

Nos discursos da década de quarenta do século passado, essa caracterização do trabalhador brasileiro era sempre apresentada como forma de justificar a dominação da elite sobre toda a classe trabalhadora. Podemos observar que essa ideologia, eficientemente disseminada, se fez presente como se fosse característica de todos os trabalhadores rurais que habitavam o solo brasileiro. Para Belisário Pena,

nada possuindo, e não podendo contar com a assistência do patrão nem dos governos, o trabalhador rural, doente, desnutrido, maltrapilho, vicioso, apático, indiferente, é um judeu errante, de saco sempre às costas, arrastando na sua miséria a família, a espalhar a doença por onde passa, enchendo os cemitérios com a hecatombe das proles, até sucumbir na prisão, no manicômio ou num catre de hospital de misericórdia (PENA, 1941, p. 363).

Para Menucci, o nosso passado escravista teria criado toda uma série de preconceitos, tanto contra o trabalhador do campo quanto para seus produtos, a ponto de se conceber que o trabalhador havia adquirido certa ojeriza por tudo quanto viesse da roça. É sua a afirmação de que era grande *“a ogeriza (sic) pelo milho, apesar de seu grande valor*

nutritivo, substituído pela mandioca inferior, que o caboclo de inúmeras regiões manifesta até hoje, só tem como motivo verdadeiro o haver sido o angu a base da alimentação do negro do eito” (MENUCCI, 1930, p. 46).

Embora ele mesmo não fosse um dos defensores da imigração, uma vez que era contra o fato do imigrante chegar aqui e querer formar um território estrangeiro em terras brasileiras, - ao mesmo tempo em que não aprendia a língua portuguesa e, mantinha seus hábitos e costumes anteriores - era forçado a admitir que *“o mais belo e mais fecundo significado desse gesto está inscrito no concurso que as levadas imigratórias trouxeram à obra de reabilitar o conceito do trabalho e de enobrecer o sentido da labuta”* (MENUCCI, 1930, p. 48), possibilitando ao próprio trabalhador rural romper em parte com os preconceitos criados contra si mesmo, na medida em que eram colocados para produzir lado a lado na lavoura.

Menucci sempre atribuiu ao trabalho um importante valor educativo, entendendo que a educação e o trabalho deveriam se complementar, pois a escola, em seu entender, deveria ter seu aspecto instrutivo e formativo, no sentido de estar voltada para uma profissão. Porém, em relação ao trabalho agrícola, ele entendia que o nosso passado escravo teria sido responsável por uma barreira quase intransponível em se conceber o trabalho agrícola como um trabalho digno de um ser livre, como poderemos observar em suas palavras a seguir, ao afirmar que este passado

desonrou as fontes de produção nacional, marcando-a com o labeo de produto do trabalho escravo; inquinou o conceito do valor do trabalho, negando-lhe o que tem de mais nobre e mais alto, que é justamente o seu valor educativo; insinuou no mais íntimo da consciência coletiva o errôneo julgamento de que os labores agrícolas são de sua própria natureza desprezíveis e humilhantes, pensamento que domina ainda o subconsciente de uma boa parte da população indígena, principalmente nos caboclos e caipiras. Determinou dest’arte uma crise psicológica de horror e de antipatia pelo trabalho dos mais maléficos efeitos e das mais deploráveis conseqüências, que nós nem chegamos a entender, pois livros relativamente modernos, como os de Monteiro Lobato, insistem em crismar, ingenuamente, de preguiça ou de moléstia um fenômeno normal de puro psiquismo coletivo (MENUCCI, 1932c, p. 124).

A imagem do Jeca Tatu, criada por Monteiro Lobato, representaria, portanto, essa imagem de preguiça e indolência do trabalhador rural que, por muito tempo, deixara

marcado o trabalhador rural brasileiro. No imaginário popular, criou-se um estigma para o homem do campo, segundo o qual ele era considerado atrasado, doente e preguiçoso, devendo-se esse seu atraso à sua falta de perspectiva como trabalhador.

Para Menucci, essa imagem do trabalhador rural seria passível de mudança, desde que houvesse, por parte do Estado, um forte investimento em sua formação, pois através da educação o trabalhador poderia compreender a importância de seu trabalho e, ao aprender a lidar com a agricultura e a pecuária, poderia avançar no desenvolvimento desses setores, até então abandonados pelos governantes.

Nesse sentido, tal como acreditava Durkheim, de quem Sud Menucci era grande admirador, a escola representaria importante papel de acomodação social, ao mesmo tempo em que serviria para instruir e possibilitar a ascensão daqueles trabalhadores à condição a que era elevado o trabalhador urbano. Mas, segundo Menucci, esta

transformação só seria passível de êxito desde que se alteasse o nível cultural do campo, desde, portanto, que mudássemos todo o nosso sistema educativo. Inteiramente voltado para a cidade, para as atividades nobres, o aparelhamento educacional existente visava preocupações de índole diversa das que teria de encarar daí por diante. O lado agrícola, que a escravidão eliminara das cogitações administrativas, teria de obter a primazia do tratamento, abandonando o país a praxe multi-secular de relegação e de desamparo a que havia votado a zona rural (MENUCCI, 1932c, p. 125).

Everardo Backheuser entendia que para a realização desse intento, seria necessário a intervenção do professor, mas não de um professor qualquer, pois para ele “*O professor é também um modelo, um modelo de todas as horas. Por esta razão cumpre-lhe medir palavras e atitudes*” (BACKHEUSER, 1942, p. 116), devendo ser, portanto, uma pessoa devotada à questão do homem do campo, sem o qual o país estaria condenado à dependência internacional.

Ruth Ivoty Torres da Silva (1952, p. 18) também chamava a atenção para o conceito que se formara em torno do trabalhador rural, que era um conceito errôneo e servia apenas para prejudicar este trabalhador rural.

Para Silva, esse conceito errôneo se forjara graças aos métodos agrícolas atrasados utilizados pelos trabalhadores rurais; métodos esses que proporcionavam-lhes

uma baixíssima produtividade, além de levar à dilapidação do meio ambiente. Mas isso poderia ser resolvido se houvesse o devido investimento na educação do trabalhador rural, ajudando-o a compreender os mecanismos mais modernos da produção. Isso poderia ser feito por meio da educação, embora, segundo seu entendimento, infelizmente tenhamos de enfrentar, ainda hoje, o conceito errôneo e prejudicial que se formou sobre a vida agrária. Preconceito este que tem se transformado no maior responsável pelo abandono em que se encontra a população de nosso 'hinterland', comprovado pelo atraso dos métodos agrícolas empregados, que nos proporcionam baixa e má produção; e pela dilapidação do patrimônio do futuro, com a devastação de nossas reservas naturais, resultante da falta de preparo técnico e de orientação específica do ponto de vista educacional e da formação geral do homem do campo brasileiro (SILVA, 1952, p. 18).

Assim, com investimento na produção do trabalhador rural, desde que esse possa ter retorno garantido do seu trabalho, poderá permanecer na roça, trabalhando e estudando e preservando suas formas culturais e sua relação com a terra.

3.3 As escolas rurais e a luta por um saber específico

Para discutir a importância da escola rural, quer durante a primeira metade do século XX, momento de predominância do pensamento ruralista pedagógico, quer no início deste século, em que o MST busca implantar seu projeto de ruralização, vamos nos apropriar dos objetivos educacionais propostos por Ruth Ivoty Torres da Silva (1952, p. 33) que, ao discutir essa problemática, os define como sendo aqueles que devem possibilitar:

- 1- educar a criança para servir ao progresso rural, em qualquer setor de atividade humana a que se dedicar;
- 2- dar-lhe os conhecimentos necessários para viver e progredir em ambiente rural;

3- manter no educando o amor à terra e às atividades tendentes a fazê-la produzir, demonstrando a eficácia do trabalho agro-pecuário, realizado em bases científicas e as vantagens econômicas que daí advém;

4- demonstrar, pela prática, as vantagens e o valor da cooperação, e assim combater o individualismo natural da criança rural.

Tomando esses princípios educativos colocados por Silva, podemos compreender a luta para a criação das escolas normais e das normais rurais. Por isso, vamos discutir os objetivos, a atuação e a importância dessas escolas como propulsoras de uma formação particularmente voltada para uma atividade específica: a formação de professores ou, no caso em questão, professores formados para atuar no campo e que, a partir da década de vinte do século passado, se transformaram nos principais centros disseminadores da ideologia da educação rural desenvolvida pelo movimento denominado de ruralismo pedagógico, procurando sempre que possível relacionar seus mecanismos políticos, ideológicos e pedagógicos aos do MST.

Essa discussão se faz necessária porque, como os educadores do MST, os ruralistas entendiam que as escolas normais não davam conta da educação dos professores que deveriam atuar no campo, uma vez que esses não entravam em contato com a realidade rural; portanto, não poderiam se afeiçoar a seus habitantes e ao trabalho da roça como deveriam.

Se para os ruralistas a educação era tida como sendo fundamental para a formação profissional do cidadão, o MST defende uma educação de classe, voltada para a defesa dos interesses dos trabalhadores. Nesse sentido, Roseli Caldart diz que “... *se nós não tivermos acesso ao conhecimento, se nós não democratizarmos a educação, nós não conseguiremos construir uma sociedade mais justa e igualitária*” (CALDART, 1997, p. 26), pois o saber aparece como condição *sine qua non* para o exercício da democracia e, conseqüentemente, do poder.

Considerando o analfabetismo como o mais sério entrave a ser enfrentado no sentido de transformar a realidade social e a estrutura agrária do povo brasileiro, o MST coloca como tarefa fundamental para si, eliminar o analfabetismo nos assentamentos e preparar os jovens para assumirem a condição de futuros técnicos, futuros doutores e

transformar o meio rural numa sociedade progressista, igualitária, onde haja justiça social e educação para todos (CALDART, 1997, p. 26).

É claro que para se buscar essa transformação proposta é preciso que se compreenda também que para o MST os problemas da educação no Brasil não se restringem ao meio rural, nem os problemas da educação rural se restringem à falta de escolas ou de propostas para esse setor. Englobam também os professores que trabalham nesse meio, pois segundo o MST, ainda hoje, estes são preparados para atuar no meio urbano, com material típico deste setor. Segundo Haddad (1994, p. 16), há falhas de formação nesse sentido, visto que “*não há uma proposta de formação específica para o professor da zona rural*”, que leve em conta as especificidades desse meio e o conhecimento que a criança traz em sua bagagem.

Sem poder contar com a ajuda oficial dos governantes durante o período de acampamento, o MST tem que encontrar alternativas próprias para manter as crianças estudando, pois durante esse período, o Estado não reconhece o direito de cidadania das pessoas que ali estão, alegando que isso seria reconhecer como legítima a ocupação de terras. Caso o MST não assumisse esse papel, as crianças ficariam condenadas a perder o período escolar. Daí a grande importância do setor educacional no interior do MST, notadamente no período de acampamento.

Com a necessidade de oferecer possibilidades de continuidade dos estudos das crianças, o setor educacional do Movimento começou a estruturar-se nos assentamentos do Rio Grande do Sul a partir de 1986, contando com uma coordenação nacional e coordenações locais em cada Estado onde o MST está organizado. O Movimento tem assumido a organização da luta pelo “*acesso e qualidade da educação pública e pela democratização da gestão, bem como sobre a formação dos educadores e os conteúdos da educação rural*” (HADDAD e DI PIERRO, 1994, p. 18), como forma de proporcionar o atendimento da demanda escolar dos filhos dos trabalhadores que residem nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária.

Segundo Haddad e Di Pierro (1994, p. 21), para o MST é de fundamental importância que os filhos dos agricultores permaneçam no campo, que dêem continuidade à luta pelo acesso à terra, partilhando as tradições e o projeto social do Movimento. Em

outras palavras, a luta por uma reforma agrária e por uma sociedade socialista não deve parar jamais, pois somente assim se construirá o homem novo almejado pelo Movimento. A educação é considerada fundamental nesse processo.

Para o MST, a conquista da Reforma Agrária faz parte de uma luta dos Sem Terra para se transformarem em cidadãos. Sendo assim, a luta do MST deve ser em primeiro lugar por terra, para dela tirar o sustento, mas também por trabalho para poderem vislumbrar um futuro melhor para suas famílias, se livrarem da exploração dos latifundiários e da miséria que existe no meio rural. O MST entende, no entanto, que não terá atingido plenamente seus objetivos, se tudo isso não vier acompanhado de um sistema educacional verdadeiramente comprometido com as necessidades da classe trabalhadora.

Por outro lado, é preciso compreender que não basta fazer reformas, pois o sistema capitalista, por si só, é um sistema opressor, expropriante, que garante ao trabalhador somente a ilusão de que existe a possibilidade de um mundo de liberdade e igualdade entre os homens. Por isso, sem uma mudança no modo de produção, que garanta relações produtivas equânimes, não haverá possibilidades das reformas agrária e educacional transformarem a vida dos trabalhadores.

O MST, ao definir suas propostas de trabalho educacional, procurou aliar a educação ao trabalho e à organização que possibilitará uma formação para as suas lutas. Neste sentido, Haddad e Di Pierro (1994, p. 22) afirmam que os *“princípios norteadores do Setor de Educação do MST podem ser assim sintetizados: trabalho, organização e participação coletivos”*, tornando mais firme o vínculo entre o trabalho produtivo e o estudo, que deve ser uma tônica constante na educação do MST, bem como a necessária ligação entre a teoria e a prática, sendo esta última entendida como tarefa obrigatória dos educandos.

Partindo desses princípios, o MST reivindica do Estado que a escola pública do meio rural seja pensada e organizada para o trabalho no campo, dando a mesma ênfase para o trabalho manual e o trabalho intelectual, rompendo assim com a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o trabalho braçal para outra. O MST entende, portanto, que partindo da prática produtiva para a educacional estariam fazendo uma relação dialética entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, o MST deixa claro seus objetivos de fazer uma escola ‘diferente’, profundamente integrada ao assentamento, que seja simultaneamente lugar de estudo e de trabalho, em que os alunos aprendam a organizar-se e que participem democraticamente de sua organização com o objetivo de formar militantes que dêem continuidade a sua luta, ‘sujeitos de práxis’ dotados de clareza de objetivos, consciência organizativa, conhecimento teórico e competência prática (HADDAD e DI PIERRO, 1994, p. 47).

Com vistas à transformação da realidade do campo, tanto os ruralistas quanto o MST defendiam uma escola específica para a formação de professores; os ruralistas investiram nas escolas normais rurais, enquanto o MST criou a escola de formação de professores voltada para seus militantes. Segundo Caldart, (1997, p. 20), *“o curso [de] magistério [do MST] tem refletido e ao mesmo tempo ajudado a construir nossa proposta sobre formação de educadoras/es”*. Esse curso visa formar professores para as regiões onde o MST atua e/ou criar condições para a organização do setor educacional do MST nas regiões onde esse setor não está ainda organizado. Para participar do curso de Magistério do MST, os interessados passam por um processo de seleção assim entendido:

São candidatos potenciais ao Magistério todas aquelas pessoas que antes foram identificadas como educadoras e educadores no MST. O processo de escolha acontece nos Estados, atendendo aos critérios da legislação e da proposta do curso. Combinados estes critérios costumam ser os seguintes: ter idade mínima de 18 anos, que é exigência legal para o ingresso em cursos supletivos de 2º grau e especificamente em cursos supletivos para titulação de docentes leigos; ter 1º grau completo; estar exercendo alguma atividade educacional em áreas de assentamentos e acampamentos; ser indicado pela comunidade ou por alguma instância do MST (CALDART, 1997, pp. 104-105).

O curso de magistério promovido pela Escola Nacional de Formação visa criar condições para alfabetização das grandes massas analfabetas existentes no interior dos acampamentos e assentamentos do MST e seus objetivos são descritos da seguinte forma:

Os objetivos gerais deste Curso Magistério são três: 1º) Formar educadoras e educadores da Reforma Agrária, e quadros técnicos para atuação no MST. 2º) Titular e capacitar professoras e professores para

atuação nas escolas de assentamentos e acampamentos. 3º) Prosseguir na construção da proposta de educação do MST e de uma proposta pedagógica específica para as escolas dos/as trabalhadores/as do meio rural (CALDART, 1997, p. 109).

É importante lembrar que o MST não dá formação apenas para aquelas pessoas que se identificam com o Movimento, mas quer atingir todos aqueles professores que atuam em suas áreas de abrangência. Entende que a transformação da sociedade não pode se dar apenas através da ocupação de terras, o que leva a educação a ter uma abrangência mais geral. Nesse sentido, muitos professores que atuam nas redes municipais e estaduais de ensino, trabalhando ou não em assentamentos e acampamentos, são convidados a participar dos cursos.

O curso de magistério, segundo o MST, é importante porque as escolas de ensino fundamental e de ensino médio mantidos pelo poder público, sob a égide do capitalismo, não trabalham com temas voltados para a luta da terra, agindo às vezes até com certo preconceito em relação aos “sem terra”, o que contribui para dificultar a luta do MST, além de não ajudar a formar o cidadão-militante que é seu objetivo principal, como já salientado anteriormente.

Em virtude dessa “omissão” por parte do Estado, o Movimento reivindica a adoção de uma nova forma de ensinar, que dê conta daquilo que é característico do setor rural, já que, segundo Roseli Caldart, nesse campo há uma certa “...*especificidade [que] tem a ver com um novo currículo, [e] com a relação efetiva entre escola e comunidade, entre educação, produção, cultura, valores, e com uma formação adequada aos trabalhadores e às trabalhadoras desta educação*” (CALDART, 1997, pp. 40-41).

Esse novo currículo deve promover dentre outras coisas, “*uma educação que valorize o saber dos/as educandos/as, [visto que] crianças, jovens, adultos, pessoas mais velhas, todos tem um conjunto de saberes, uma cultura e uma história que precisam ser respeitadas e consideradas quando entram na escola*” (CALDART, 1997, p. 42). Partindo desse pressuposto, o Movimento estimula as escolas de assentamentos e acampamentos para que os próprios alunos, juntamente com seus pais, façam o gerenciamento da escola. Naquelas que não são administradas pelo Movimento, resta a participação nos conselhos de

escola e nas APMs, através de membros eleitos entre os pares, onde a participação se torna mais efetiva, porém menos eficaz do que desejaria o MST.

Para o MST, a função das escolas de acampamentos e assentamentos deve ser ajudar ao trabalhador a se descobrir como explorado e, através de sua ação, eliminar as formas de exploração. Nesse processo de percepção da exploração, é importante para os estudantes cultivar a mística do Movimento, relembrando e comemorando as datas consideradas importantes pela classe trabalhadora e pela comunidade local.

As datas mais importantes que devem ser comemoradas pelos estudantes e pela comunidade em geral são: oito de março, dia da mulher; primeiro de maio, dia do trabalhador; vinte e cinco de julho, dia do trabalhador rural; vinte de novembro, dia da consciência negra e o dia de aniversário da ocupação e do assentamento (*Caderno de Formação* 18, p. 8) e, a partir de 1997, comemora-se o dia dezessete de abril (aniversário do massacre de Eldorado dos Carajás), como dia Internacional de Luta Camponesa (CALDART, 1997, p. 134), em defesa da reforma agrária.

Para garantir a integração do Movimento à sociedade, ao professor é atribuído o papel de criar condições para que os alunos tomem decisões cada vez mais acertadas e coerentes com a vida do Assentamento e com os princípios do MST, por isso, o professor tem necessariamente que ser alguém engajado no Movimento, caso contrário, a educação não atingirá seus objetivos junto ao educando. Como tarefas fundamentais do processo de ensino/aprendizagem, os professores têm que ensinar as crianças a:

- 1- Se organizar para trabalhar em grupos;
- 2- Tomar decisões por conta própria e assumir as consequências de suas decisões;
- 3- Planejar e avaliar as ações no coletivo dos alunos e dos professores;
- 4- Controlar o trabalho e a produtividade;
- 5- Superar os desvios e oportunismos dos colegas (*Caderno Formação* 18, p. 15).

Sendo assim, o MST estabelece um papel bem definido para o educador de seus acampamentos e assentamentos ao lhe atribuir uma “missão” muito mais ampla do que a de

educar pura e simplesmente. O trabalho desses educadores ganha nova dimensão, pois além de desenvolver a tarefa de professor, com a incumbência de passar os conhecimentos que fazem parte do currículo da escola, é ainda entendido que ser um educador ou educadora da Reforma Agrária é ser fiel às causas do povo, em busca de sua libertação, é saber que modelo de Reforma Agrária o Movimento defende, além de lutar por ela e ter posição, bem como perceber os problemas, analisá-los bem e enfrentar a situação. Além disso, é necessário que esses saibam repudiar as injustiças praticadas contra o povo e que também seja apaixonado pelas lutas do povo, além desse profissional ter que

Amar ser educador (...). Gostar das crianças sem terra (...). Conhecer os assentamentos (...). Saber tudo o que está acontecendo (...). Dizer a verdade para os alunos (...). Ser um trabalhador (...). É conhecer e ensinar a história (...). É fazer a história (...). É tratar das questões da terra. Ensinar a não explorar e a não ser explorado. É ensinar o amor à terra e à luta (...). Ter amor pelo MST (...). É aprender muito (...). É ensinar todos os sem terra a ler e a escrever (...). É ter respeito pelo jeito que cada pessoa é (...). Não excluir (...). É ensinar coisas novas para os alunos (...). É ser um coordenador de buscas (...). Formar pensando no presente e no futuro (...). Ajudar o assentamento a produzir (...). Ajudar a mudar o país (...). Ser democrático, solidário e humilde (...). Ser cidadão (...). Ensinar a ser cidadão (...). É estar sempre se transformando e ajudando a transformar (...) (CALDART, 1997, p. 151).

Na prática do MST todos devem participar da vida escolar: pais, alunos e professores. Todos devem estar envolvidos, discutindo os rumos da escola. Nesse sentido o Movimento prega total controle sobre a ação dos professores quando defende que: “*Devem acompanhar os professores para ajudá-los e para ver se eles estão sendo fiéis às orientações do Assentamento e do MST. Devem conferir o que as crianças estão aprendendo*” (Caderno Formação 18, p. 16) e quais as ideologias estão sendo praticadas naquelas escolas.

O MST em seu *Manifesto das educadoras e educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro*, publicado na revista *SEM TERRA* n. 2 de 1997, pp. 28-29, demonstram que os educadores da reforma agrária caracterizam a educação a partir de seu envolvimento com o dia-a-dia da comunidade, afirmando a todo o povo brasileiro sua plataforma que, resumidamente, afirma

- 1- Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, e que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade;
- 2- Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, e na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo;
- 3- Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa mocidade, que cultive a solidariedade, a esperança, e o desejo de aprender sempre e de transformar o mundo;
- 4- Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e unidade de ação;
- 5- Lutamos por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização (SEM TERRA n. 2 de 1997, pp. 28-29).

Para o MST, a educação deve servir como meio para que o povo trabalhador da roça e da cidade descubra como se dá e porque acontecem todas as formas de exploração, de sofrimento e de miséria da maioria da população, bem como o porquê do enriquecimento de alguns, procurando demonstrar os caminhos para a transformação da sociedade (Caderno de Formação 18, p. 5).

Em seus documentos iniciais, o Movimento explicitava que isso só seria possível quando o professor fosse um militante que buscasse transmitir ao grupo aquilo que lhe foi ensinado nos cursos de formação do MST, estabelecendo assim uma “*pedagogia autoritária*” no Movimento (SOUZA 1994, p. 82), à medida que se fechava para o conhecimento interior e lutava contra a aceitação de professores que não fizessem parte de seu grupo estrito. Por isso, tanto os professores quanto os alunos deveriam estar inseridos nas lutas dos movimentos populares e sindicais (Caderno de Formação 18, p. 5), como forma de demonstrar seu compromisso com a classe trabalhadora.

Com o passar do tempo, percebeu-se, no entanto, a inviabilidade dessa proposta, o que obrigou o MST a optar por aceitar como legítima a educação oferecida pelo Estado, desde que o professor, mesmo não convivendo com os assentados, tivesse consciência de classe e desenvolvesse na escola do assentamento a metodologia recomendada pelo MST e que apontasse para uma ideologia proletária, embora não tenhamos até agora, a definição do que seria essa ideologia.

3.4 Implantação e desenvolvimento das escolas normais e normais rurais

Feita essa discussão em torno do papel da escola e da formação para os ruralistas e para o MST, cumpre agora, procurarmos compreender o papel da escola normal e das escolas normais rurais como mecanismo de formação de professores comprometidos com a causa do homem do campo. Para tanto, faz-se necessário que entendamos o processo de desenvolvimento do Brasil na primeira metade do século XX, momento em que o país oficialmente se livrara do estigma da escravidão, influenciando o espírito ruralista do período, embora na prática as suas seqüelas permanecessem intactas.

É necessário considerar, ainda, que mesmo com a proclamação da República, a situação econômica da classe trabalhadora, mormente a do negro, não havia se alterado muito, dado que por não termos realizado as reformas necessárias para a inclusão dos ex-escravos nos mercados de trabalho e de consumo da época, também o acesso à escola estava inviabilizado, quer pelo pequeno número de unidades de ensino, quer pela necessidade de sobrevivência que os obrigava a desde cedo buscar os meios necessários para se manter.

Com esse quadro desfavorável, o trabalho do campo, sendo estritamente braçal, passou a ser visto com certo preconceito. Por isso, segundo Ruth Ivoty Torres da Silva, devemos considerar que *“após a abolição da escravatura deu-se, por razões várias, a*

queda do espírito ruralista que até então existia, justificado pelo poderio dos senhores de engenho, dos grandes criadores de gado e dos fazendeiros de café, que constituíam a aristocracia rural do País” (SILVA, 1952, p. 4), tornando necessário que se buscasse a construção de uma nacionalidade que tivesse como base o desenvolvimento da indústria, da ciência e da técnica, como mecanismo de absorção da mão de obra que acabara de migrar para as cidades.

Esse processo de industrialização, empreendido a partir de então, transformaria todo o meio rural dado que passaríamos a ter novas demandas, quer para o campo, quer para as cidades. Também, devido ao processo de urbanização daí decorrente passaríamos a ter novas necessidades, não apenas do ponto de vista estritamente organizacional, mas também educativas. Ruth Ivoty Torres da Silva entende que essa nova realidade acabaria por provocar *“o êxodo dos campos e o desmembramento da grande propriedade, trazendo, entre outras conseqüências, o desenvolvimento da pequena [produção], em proporção nada compensadora”* (SILVA, 1952, p. 4), pois a política agrícola praticada à época, com poucos financiamentos para o pequeno produtor, acabava se tornando um empecilho para sua continuidade no campo. A obtenção de novos lotes de terra também era dificultada dado seu alto custo para o trabalhador.

Com as mudanças ocorridas, graças às transformações econômicas por que passava o Brasil no final do século XIX e início do XX, a estrutura educacional também deveria sofrer algumas alterações para possibilitar tanto ao trabalhador rural como ao trabalhador urbano, melhores condições de trabalho e até mesmo uma certa adaptabilidade à nova situação em que se encontrava o país, pois as grandes cidades começavam a se inchar. O campo, de certa forma, começaria a se esvaziar e a indústria passaria a ter uma certa influência na economia e na sociedade nacional.

O problema do pequeno número de escolas, relativamente à demanda que o momento apresentava, teria que ser superado com a construção de novas escolas. Mas caso isso de fato ocorresse, teríamos outro problema, que seria representado pela falta de professores habilitados para suprirem as vagas que fossem criadas.

Identificados esses problemas, surgiu a necessidade de se construir escolas para a formação de professores, embora já existissem escolas normais. Essa constatação trouxe à

tona novos desafios, pois outros problemas começaram a aparecer, entre eles o de se ter que decidir onde construir essas escolas. Se as periferias das cidades e do campo não dispunham de número suficiente de salas de aula, era também verdade que a própria cidade não dispunha de condições para atender a toda a demanda por vagas. Como alternativa, surgiu a proposta de que as escolas normais primárias deveriam ser localizadas de preferência, nos núcleos rurais de população densa, locais em que o futuro professor, com seu espírito em formação, deveria transformar-se em um professor “*ambientando para o exercício do magistério, compreendendo e praticando a vida do campo, em atmosfera de trabalho e de vigor físico e moral. Aliás, o combate ao indiferentismo da mocidade pela zona rural, [teria que] ser uma constante preocupação dos educadores coerentes com o espírito de realizações da época*” (CARPINELLI, 1930, p. 172).

Nessa perspectiva, já se poderia pensar em um professor que estivesse voltado para o seu ambiente de trabalho, e sobretudo para o meio rural, que era um dos maiores reclamos da época, dado o elevado número de analfabetos que habitava naquele meio. Reclamava-se, também, da falta de adequação do currículo escolar às necessidades dos trabalhadores rurais que, segundo os defensores do ruralismo pedagógico, deveriam conter em seus conteúdos, disciplinas que auxiliassem na utilização de equipamentos modernos com vistas a aumentar a produtividade agrícola.

Para os ruralistas, os trabalhadores rurais não estavam aptos a utilizar os equipamentos que representavam avanços tecnológicos disponíveis para o setor, simplesmente pela falta de uma educação adequada. Nessa perspectiva, não se levava em conta a questão econômica dos pequenos proprietários de terra que, dado seus baixos rendimentos não poderiam adquirir os equipamentos agrícolas, visto que estes tinham custos impeditivos para a maioria dos trabalhadores rurais.

A utilização de equipamentos tecnológicos de última geração pelo trabalhador rural só é possível quando o mesmo tem condições de adquirir esses bens. Para o MST, uma possibilidade de melhor utilização dos equipamentos poderia se dar através da formação de cooperativa, possibilitando com isso, baratear o custo de seu acesso a um grande número de pequenos proprietários. Com a ajuda de técnicos agrícolas ou

engenheiros agrônomos, esse uso seria racionalizado, possibilitando o aumento da produtividade.

Os ruralistas, no entanto, não tinham essa compreensão, pois entendiam a sociedade como um conjunto de indivíduos, tal qual prega a sociedade capitalista, e não trabalhavam a partir da idéia de investimento na coletividade, como o MST. Nesse caso, o acesso à tecnologia poderá contribuir para a fixação do homem no campo, pois os meios de sobrevivência dessa população estaria garantido a partir do momento em que os trabalhadores se unissem para adquirir e utilizar esses equipamentos, o que não ocorria na primeira metade do século XX e continua não ocorrendo neste século, não por ausência de educação, mas por falta de apoio dos governantes e, principalmente, devido ao seu alto custo, além da falta de uma cultura coletiva, que dificulta que grandes parcelas dos trabalhadores possam se unir para trabalhar com essa tecnologia.

Sendo assim, no entender dos ruralistas, a saída seria investir na educação profissional, com um programa que estivesse voltado para esses trabalhadores. O ruralista Licínio Carpinelli entendia que para atender a essas necessidades, o programa das escolas normais primárias deveria necessariamente ter *“um cunho utilitário, prático, de acordo com as grandes possibilidades do país, rasgando horizontes novos de aproveitamento amplo, integral, às reservas da nossa inigualável natureza”*. Essa utilidade prática derivaria do fato de haver o entendimento de que o Brasil precisava *“de homens afeitos à lavoura, ao comércio, à indústria, que são os fundamentos da riqueza de um povo”* (CARPINELLI, 1930, p. 172-173).

Numa perspectiva diferenciada, Antônio Luis Schiavo que embora defendesse o ruralismo, entendia que os núcleos rurais, devido às suas dimensões, não comportariam uma escola de formação de professores, acreditava que o melhor seria construir as escolas nos grandes centros urbanos, possibilitando aos alunos do campo maior facilidade de acesso, uma vez que essas escolas não ficariam restritas a um único núcleo.

Esta postura era, de certa forma, estranha aos ruralistas em geral, pois a sua maioria entendia que o professor rural deveria estar próximo de seu *habitat*. No entanto, Antônio Luis Schiavo afirmava que *“as escolas normais primárias devem, de preferência, ser localizadas nos grandes centros urbanos, porque os nossos núcleos rurais não as*

comportam, em qualquer sentido, presentemente, ao menos” (SCHIAVO, 1930, p. 173), o que não descartaria a possibilidade de que, em outros momentos, essas escolas pudessem ir para o meio rural. Nesse caso, o que estava em jogo era a questão estritamente financeira, pois a localização das escolas e suas potenciais “clientelas” repercutem diretamente nos seus custos.

Embora partisse do mesmo pressuposto de quase todos os ruralistas, Sylvio Barros não concordava com a posição defendida por Schiavo, pois afirmava entender que o ideal seria *“que todas as normais primárias fossem localizadas em zonas rurais pois seriam frequentadas, de preferência, por pessoas habituadas no ambiente propício à formação de professores rurais. Vemos o resultado relativamente satisfatório que vem apresentando os professores leigos, aproveitados no próprio meio em que vivem”* (BARROS, 1930, p. 174). Como podemos notar, essa querela acompanha todo o debate sobre a educação rural no período.

Essa discussão era acompanhada de perto por alguns setores do Estado, pois a última palavra em termos de implantação dos sistemas de ensino e localização das escolas acabava ficando por conta dos governantes de plantão. Ocorre que nos Estados em que os governantes eram mais simpáticos aos ruralistas, essas escolas rurais tinham maiores possibilidades de vingar. Onde os governantes eram menos simpáticos a essas idéias, esses programas não eram aceitos e as escolas eram implantadas nos centros urbanos.

Embora essa discussão não deva se encerrar por aqui, é importante não perder de vista os argumentos de Ruth Ivoty Torres da Silva de que, sendo a escola um órgão social destinado a cooperar na educação da criança, na formação de sua personalidade através de sua ação formadora e reconstrutora, ela deveria ter algumas características a apresentar a fim de cumprir sua função. Nesse caso, ela destaca que a escola deveria *“ter como centro de suas atividades e preocupações a criança, conhecendo-lhe as vivências e oferecendo-lhe oportunidades para educação integral”* (SILVA, 1952, p. 16).

Para os ruralistas, se o principal interessado na educação era o aluno, a escola teria que ser voltada para seus interesses. Corroborando com essas idéias, Silva (1952, p. 16) afirmava ser preciso *“ter sempre em vista que na obra educativa é o educando o principal agente que, de modo consciente e ativo, deve participar da sua formação, num*

ambiente de compreensão e respeito”, em que a comunidade escolar deve ter sempre uma participação muito ativa, de forma que aquilo que se trabalha nas escolas não seja obra da cabeça de alguns “iluminados”, como via de regra ocorre, mas que esta esteja em perfeita sintonia com os interesses da população a que se destina, possibilitando a construção de uma verdadeira cidadania com participação de toda a sociedade.

Embora Silva (1952, pp. 16-17) entendesse que no processo educativo era necessário “*considerar a vinculação da criança ao meio físico e histórico-cultural em que esta vive, atendendo também aos interesses essenciais do país, formando cidadãos capazes de servi-lo conscientemente e com eficiência*”, ela defendia que a escola primária da zona rural, na qualidade de primária, teria que ter necessariamente as mesmas finalidades de nossa escola comum desse ensino, sendo sua função precípua a educação integral, pois em seu entender, “*cabe-lhe, outrossim, oferecer ensino que responda às necessidades e às características da vida regional, a fim de adaptar o indivíduo às realidades locais e fixá-lo ao meio, capacitando-o a reagir vitoriosamente sobre o mesmo*” (SILVA, 1952, p. 17).

Ruth Ivoty Torres da Silva entendia, ainda, que a escola deveria também se encarregar da formação para o trabalho da criança, possibilitando que elas pudessem definir seu futuro a partir da educação proporcionada pelo Estado. Nesse sentido, ela defendia que a escola deveria

proporcionar orientação profissional, atendendo a todos os aspectos do problema, principalmente através da observação do aluno desde o ingresso na escola, para poder orientá-lo na escolha de sua profissão, mediante visão geral que lhe der das mesmas — seu conhecimento, suas possibilidades e as aptidões exigidas para o exercício de diversas profissões — mormente as que melhor atendam às necessidades do meio ou que sejam por estes proporcionadas (SILVA, 1952, p. 17).

Ocorre que o tempo passou e a problemática da educação rural ainda não se resolveu, a ponto de o próprio Estado, através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação admitir em 1988, que embora precária, a escola do meio rural ainda era “*a única forma de educação oferecida à população local. Uma educação que, às vezes, se resume em assinar o nome e ler textos simples*” (FDE, 1988, p. 26), mas que ainda é deficitária, pois não conseguiu atender às necessidades dessa população, sobretudo no que diz respeito

à formação profissional e à formação integral tão reivindicada pelos movimentos que atuam no magistério.

Apesar de afirmar que houve avanços no que diz respeito àquilo que foi feito, principalmente a partir da década de 1980, o próprio Estado, através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, reconhecia que, para os alunos, a partir daquele momento seria possível garantir maior assistência pedagógica, uma vez que o professor não precisaria mais se desdobrar para atender três ou quatro séries, pois as classes multisseriadas seriam eliminadas, acrescentando-se a isso o fato de que haveria maiores oportunidades de sociabilização para as crianças (FDE, 1988, p. 18). Ocorre que com a reforma educacional realizada em 1996, ao menos no Estado de São Paulo, muitas escolas que atendiam aos trabalhadores rurais foram fechadas, pois eram tidas como inviáveis economicamente pelo governo estadual, criando maiores dificuldades para os moradores que habitam nessa zona.

Além disso, o próprio Estado reconhecia que os conteúdos ministrados nas escolas rurais estavam muito distantes da realidade dos alunos e eram assimilados com muitas dificuldades, tornando o rendimento muito baixo. Nesse sentido, os materiais didático-pedagógicos produzidos pela FDE tinham por objetivo contribuir para diminuir essa distância entre a vivência dos alunos dentro e fora da sala de aula (FDE, 1988, p. 26). Essa tentativa de reduzir as distâncias entre as necessidades dos estudantes e a realidade daquilo que se ensinava não se confirmou, principalmente devido ao fechamento das escolas rurais a partir de 1996, que obrigou grande parte daqueles jovens que freqüentavam essas escolas a se deslocarem para as cidades ampliando a jornada, sobretudo para aqueles que trabalhavam durante o dia e freqüentavam a escola à noite.

Compreendendo as dificuldades apontadas pelos organismos do próprio Estado, pode-se inferir que são procedentes os argumentos de Ruth Ivoty Torres da Silva, datados de 1952, de que só teríamos uma verdadeira escola rural quando esta fosse capaz de se tornar centro de irradiação de cultura nas zonas em que atuasse, quando fosse capaz de modificar o ambiente humano, melhorando-o; quando pudesse, enfim,

contribuir para o aproveitamento integral das possibilidades da zona rural, através do conhecimento e da exploração inteligente da terra, bem como da elevação do nível de vida de nossas populações rurícolas; quando ensinar o homem do campo a vencer as epidemias, a subnutrição e a não

devastar as reservas naturais, pelo desconhecimento total deste problema; quando contribuir para a recuperação dessa grande massa de população do País — o anônimo e desassistido trabalhador rural” (SILVA, 1952, p. 19).

O abandono, que sempre se impôs ao meio rural, com a quase completa ausência dos órgãos oficiais do Estado, em muitos momentos, tem transformado a escola na única entidade pública estatal presente naquele meio, embora dificilmente esta seja entendida como uma representante oficial do Estado. Nesse sentido, Silva afirmava que, além da escola primária rural, muitas vezes, ser a única agência formal de educação, a mesma deve tornar-se um verdadeiro *centro de comunidade*, contando com professor capacitado, sem no entanto, pretendê-lo um especialista, a bem servir o meio, a descobrir e educar líderes locais, a orientar o funcionamento de instituições tais como Cooperativas, Círculos de Pais e Professores, Centros Sociais e outras, até que esses se transformassem nos Conselhos Comunitários, com vistas mais amplas à organização e ao desenvolvimento da comunidade (SILVA, 1952, p. 19).

Isso tem contribuído, desde aquele período, para isolar o meio rural e deixar essa população sem acesso aos benefícios que o Estado deveria lhe proporcionar, como forma de organização do povo em geral. Por outro lado, a própria organização dos trabalhadores rurais não tem conseguido impor aos dirigentes o atendimento de suas necessidades básicas, quer do ponto de vista educacional, quer do desenvolvimento de sua produção.

Com relação às escolas normais rurais, como base para a implantação de um projeto plausível de educação no campo, que atendessem de fato às necessidades dos moradores dessa área, era considerada como sendo de fundamental importância, a formação de professores que compreendessem conteúdos e metodologias voltadas especificamente para o meio. A formação oferecida pelas escolas normais era considerada inadequada, por pressupor a formação de professores treinados para atuarem no meio urbano, portanto, seria necessária a criação de escolas normais rurais, voltadas para a formação de professores que atuassem exclusivamente no meio rural, sendo estes professores preparados por pessoas que compreendessem os problemas agrícolas e que entendessem a necessidade de uma formação específica.

Um dos maiores entusiastas da criação de escolas normais rurais foi, sem sombra de dúvida, Sud Menucci, que tentou implantar uma dessas escolas em Piracicaba¹⁹, sua cidade natal, visto que para ele essa cidade fazia jus a esse prêmio, *“por haver sido a pioneira nesse trabalho de criar uma consciência agrícola entre a sua gente, antes, muito antes que dos centros intelectuais mais evoluídos da república houvesse surgido o menor, o mais tímido gesto em prol desse empreendimento”* (MENUCCI, 1946, p. 156), sobretudo, por possuir ampla área agrícola e por contar, por algum tempo, com o diretor de Instrução Pública no Estado, teria facilitado a implantação desse modelo escolar.

Sud Menucci (1946, p. 158) alegava que, quando de seu retorno a Piracicaba, levava entre os seus *“projetos mais acalentados, o sonho de fazer de Piracicaba o primeiro município brasileiro a respeito de instrução pública”*. Entenda-se aí, o primeiro município em educação rural, dado que grande parcela de sua população morava e vivia daquilo que era produzido no campo.

É evidente que um projeto de criação de escolas não poderia ser implementado se não contasse com o apoio do governador do Estado e de seus subordinados. Por essa razão, Sud Menucci tinha consciência das dificuldades que enfrentaria para levar adiante seu projeto, especialmente no que concernia a aceitação de suas idéias, tanto por parte dos habitantes locais, quanto em relação aos órgãos governamentais. Para ele,

Não faltaram incrêus (sic) e desiludidos. Clamaram contra o pretenso erro que o fato, virgem na história da instrução paulista, constituía: dentro de dois ou três anos, todo esse imenso esforço estaria destruído, porque as escolas assentavam sobre núcleos de população infantil mui rarefeitos. E uma vez alfabetizadas as primeiras e volumosas levas, não haveria mais alunos para matricular. Os fatos se encarregariam de provar que o pânico era infundado (MENUCCI, 1946, p. 161).

Entendia-se, ainda, que não bastava a implantação de escolas rurais ou escolas normais rurais para resolver a problemática educacional, pois as próprias estruturas agrária e agrícola eram tidas como obstáculos à educação do homem do campo. Menucci (1946, p. 176), por exemplo, tornara-se um crítico da monocultura, pois via nela um obstáculo para a

¹⁹ Cidade localizada a cerca de 150 Km da capital paulista e que constitui importante berço da agricultura regional. Foi lá que Sud Menucci passou a maior parte de sua vida.

educação e conseqüente fixação do homem no campo. Para ele, o ideal seria a prática da policultura. Nesse sentido, ele entendia que a região de Piracicaba estava bem servida, pois na sua concepção bastaria dar uma olhada nos labores a que se entregava *“a população rural de Piracicaba, nessas variadíssimas formas de fazer a terra produzir sem escravizar-se a nenhuma cultura exclusivista, sem acorrentar-se a nenhum produto único, quando tantos podem brotar do seio maternal de seus campos”*, para se ter uma idéia da diversidade cultural da região, tornando-a propícia ao homem do campo, podendo melhorar ainda mais com a anuência dos professores que, deveriam contribuir para aumentar o gosto do trabalhador pela terra.

Dessa forma, a região de Piracicaba, por se localizar na área em que vivia Sud Menucci, acabou por receber um grande número de escolas rurais, possivelmente pelo fato de ele ter sido por alguns meses diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, causando certo mal-estar em outros municípios que não recebiam, por parte do Estado, o mesmo tratamento.

Durante o período, dada a escassez de prédios escolares, havia enorme quantidade de disputas, entre as regiões ou no interior das mesmas, pelas escolas, o que criava um certo desconforto para alguns dirigentes com influências regionais. Para se defender das acusações que recaíam sobre o que se entendia ser privilégios para a cidade de Piracicaba e justificar o grande número de escolas rurais naquela região, Menucci (1946, p. 183) proferia a seguinte alegação:

Se Piracicaba é isso que tu dizes, se tem, há tantos anos, a preocupação de dotar a sua campanha de escolas e de casas de ensino, se já pode ostentar, como simples município, mais grupo escolares que muitos Estados da república, pois ela sozinha tem 28, quando apenas 20 têm o Amazonas e o Maranhão, 25 tem o Piauí, 21, o Rio Grande do Norte, 23, a Paraíba e Alagoas, 13, Sergipe, 21, o Espírito Santo, e só perde para outros por insignificante maioria, desde que 30 tem o Ceará, 37, Pernambuco e 31, Santa Catarina; se Piracicaba possui esse modelar ensino agrônômico, que lhe modificou, em trinta anos, tão profundamente a consciência agrícola.

Esses dados, por si só, demonstram que embora insuficiente, em todo o Brasil havia um número razoável de escolas rurais espalhadas pelos mais variados lugares. Desta forma, o fato de Piracicaba ser a região paulista mais agraciada com escolas deste tipo, não

resultaria necessariamente da influência de Sud Menucci, embora não se deva perder de vista que ele era um dos que trabalhavam para esse fim.

Tanto as escolas rurais quanto as normais rurais, segundo o entendimento de alguns ruralistas, poderiam servir até mesmo para suprir algumas falhas existentes na educação urbana, decorrente da má formação de seus professores. Utilizando-se do conhecimento adquirido nas escolas normais urbanas, poderia-se também evitar a repetição desses erros nas normais rurais. Para Menucci (1946, p. 190), a educação urbana possuía falhas que eram ou poderiam ser evitadas nas normais rurais, dada a sua estrutura e sua forma de organização. Para tanto, alegava que embora a sua região possuísse um grupo escolar há cerca de doze (12) anos, não seria possível deixar de focalizar alguns acontecimentos que de certa forma demonstravam de forma assombrosa que em toda

sua existência, o grupo escolar não foi capaz de ensinar essas mais simples medidas de defesa individual aos seus alunos, nem mesmo em casos tão triviais como o (...) da mais comezinha terapêutica caseira. A culpa não cabe à escola, e menos aos seus professores. Se o populoso bairro ignora esses pequenos preceitos da medicina de urgência, deve isso exclusivamente ao tipo de formação profissional de seus mestres, treinados todos eles por um método *standard* fundamentalmente urbanista, e que os torna impreparados para a sua tarefa nos meios rurais. A culpa não é, por consequência, deles. É dos organizadores e dos formadores da nossa administração pública e da nossa pedagogia (MENUCCI 1946, p. 190).

Corroborando com os argumentos de Menucci de que a escola pública teria importante papel a cumprir no meio rural, Sampaio Dória ao discutir o problema da educação pública em seu sentido mais amplo, afirmava que a mesma “*é a medicina radical. Ela daria ao povo a possibilidade de curar-se por suas próprias mãos, a despeito dos seus usurpadores*” (DORIA, 1924, p. 23), mas ele entendia também que esse não era um trabalho fácil, dado que “*a educação é tarefa demorada. Depois de encetada, só após uma ou duas gerações poderia o povo reivindicar por si mesmo a sua soberania, afluindo, em massa, às urnas*” (DORIA, 1924, p. 24), com vistas à mudanças na política.

Para Dória, os frutos de uma educação que se iniciasse agora, demoraria ainda muito para dar o resultado esperado, pois ele entendia que o retorno do investimento só começaria após decorrer um longo tempo de espera, depois de iniciada a educação pública, em larga escala, por todo o país. Nesse caso, “*se fôssemos, pois, esperar que primeiro o*

povo se educasse, para entrar no regime da liberdade política, seria o caso de desesperar” (DORIA, 1924, p. 24), pois com os investimentos feitos no setor e o grande número de analfabetos do país, essa tarefa demoraria por várias gerações, daí a necessidade de se pensar mecanismos de inserção para além da educação. Vale lembrar que os analfabetos adquiriram o direito ao voto somente com a constituição de 1988.

Grande parte dos ruralistas entendia que teriam grandes dificuldades em formar professores para atuarem no campo se não houvesse uma escola voltada especificamente para a formação de professores que atendessem às necessidades da formação do professor rural. Nesse sentido, defendiam que havia a necessidade da criação de escolas normais rurais, com o objetivo de suprir aquilo que era tido como uma deficiência da formação geral do professor.

A experiência da criação de escolas normais rurais como possibilidade de implantação de um projeto de formação estendeu-se por grande parte do território nacional. As experiências mais expressivas, no entanto, se deram na cidade de Juazeiro do Ceará e na região do Butantã, em São Paulo, locais em que o apoio do Estado aliado à experiência dos coordenadores dessas escolas, puderam se desenvolver principalmente graças ao apoio da população local.

Como os educadores ruralistas tinham consciência das dificuldades de implantação de um ensino tipicamente rural, sem a anuência ou principalmente o empenho de professores que se dedicassem a viver e ensinar ao homem do campo, as coisas que lhe são próprias, propuseram a criação de escolas normais rurais e escolas profissionalizantes voltadas para o ensino das coisas do meio rural. Para isso, dever-se-ia trabalhar com engenheiros agrônomos e médicos sanitaristas que, pela sua formação, poderiam levar o homem do campo a um aprendizado considerado importante na sua fixação, como acreditava-se seria o ensinamento da higiene, do sanitarismo e de técnicas agrícolas que ajudassem ao trabalhador nas suas lides diárias.

Para melhor compreender esse processo, sobretudo pela influência que ele continua a exercer sobre os movimentos de trabalhadores rurais que ainda estão atuando no campo, é importante que se analise as relações que se estabeleceram entre a formação do professor, tipicamente urbana, e seu trabalho no meio rural, visto que como afirma Attad

(1989, p. 19), *“Até as décadas de 40 e 50 essa tendência [foi] acentuada e a idéia de ruralizar o ensino, [passou] a exigir para a zona rural um tipo de escola diferente do da cidade, uma vez que se valorizava o apego do indivíduo à sua origem”*.

Esse contraponto faz-se necessário, pois, com o decorrer dos anos e o desenvolvimento da industrialização no Brasil, os valores há tempos edificados pelo homem rural foram se transformando, a ponto de Attad (1989, p. 27) afirmar que *“o homem rural não se identifica num sistema de valores homogêneo, apresentando simultaneamente valores em vias de desaparecimento do seu próprio meio e valores emergentes da vida urbano-industrial”*. Se entendermos que Attad tem razão, devemos concordar que Carneiro Leão também estava correto ao defender que, para a fixação do homem à terra, ou melhor, ao campo, era fundamental *“muito mais do que ‘alfabetização’ generalização de escola primária comum [dado que no seu entender], impõe-se no interior do Brasil uma educação capaz de prender o homem a seu ambiente físico e social, de torná-lo um fator consciente do bem estar de sua comunidade”* (LEÃO, s/d, pp. 216-217).

Para Carneiro Leão, o ensino poderia ser visto como um meio de integrar a criança à comunidade e, por isso, mesmo que essa educação fosse proporcionada por professores que tivessem sua formação no meio urbano, ainda assim ela seria importante, dado que para ele *“muito mais do que escolas para ensinar a ler, escrever e contar pelos mesmos livros, pelos mesmos mestres das cidades, a zona rural necessita de preparar seus filhos para resolverem os problemas regionais, para integrarem-se em seu mundo, fazendo-o progredir”* (LEÃO, s/d, p. 217) como nação.

Os ruralistas, em geral, entendiam também que a tarefa de ensinar ao homem do campo não seria fácil se não houvesse um amplo investimento na formação de professores com conhecimentos específicos das questões relativas ao campo. Por isso, propunham a criação de escolas que pudessem se voltar para esse fim. Mais do que isso, defendiam a criação de escolas que formassem o professor para atuar na área rural. Do ponto de vista dos ruralistas, esta tarefa só seria possível através da criação de escolas normais rurais que dessem uma formação diferenciada para os professores que deveriam atuar nesse meio. Assim, teríamos professores rurais comprometidos unicamente com o ensino do trabalhador rural, o que poderíamos denominar de professores especialistas em educação rural.

Apesar da distância no tempo, muitas dessas idéias ainda se fazem presentes, entre os educadores do MST. Por exemplo, tal como pensavam os ruralistas do início do século, os problemas atuais da educação rural se dão principalmente porque os professores que trabalham nesse meio são preparados para atuar no meio urbano, com material típico do setor urbano; sendo que para o Movimento Sem-Terra, a educação deve constituir-se num meio através do qual o trabalhador possa fixar-se no campo.

Pesquisadores como Manuel Argumedo (1989, p. 28), no entanto, entendem que é “*urgente ‘adecuar’ esos programas [de educação] a las características del medio rural, a la realidad de sus destinatarios, a las condiciones de la escuela rural; adaptarlos al mundo concreto del alumno, a su experiencia de vida y trabajo*”, sem contudo se propor uma educação específica para o meio rural, o que de certa forma, em seu entender, impediria que o aluno do meio rural tivesse acesso a um saber que deve ser generalizado. Parte-se, portanto, do ponto de vista que todo o conhecimento produzido pelo homem deve estar acessível a todos os segmentos sociais, independente de suas condições sociais ou localizações geográficas.

Quando diretor da Instrução Pública no Estado de São Paulo, Sud Menucci declarava à Revista da Educação que seu interesse seria criar escolas normais rurais, como lugares em que os professores deveriam adquirir conhecimentos de agricultura de verdade, de maneira a constituírem consultores técnicos dos nossos lavradores, orientando-os quanto à melhor maneira do aproveitamento industrial de suas terras e de sua capacidade de trabalho. Nesse sentido, esses seriam professores com conhecimentos de capatazes agrícolas, como seriam entendidos em questões higiênicas, capazes de elevar em muito pouco tempo, por uma obra de apostolado contínuo e sem pose, o nível cultural de toda a população dos bairros a que se colocassem a serviço (REVISTA da EDUCAÇÃO, 1931, p. 121).

Para obter os resultados desejados, Menucci entendia que as escolas rurais deveriam se organizar sob um tríplice ponto de vista, levando-se em conta o esforço no desenvolvimento dos seus aspectos “*pedagógico, o higiênico ou, talvez melhor, o sanitário, e o agrícola. Isso quer dizer que terão professores propriamente ditos, professores-médicos e professores-agrônomo*s” (MENUCCI, 1932a, p. 6), que deveriam se envolver com os

trabalhadores para melhorar a situação do campesinato, mormente pelas melhorias nos setores de saúde pública.

Esse trabalho deveria fazer com que numa determinada escola, todos os funcionários, desde a cabeça diretora até o mais humilde servente tivessem uma ‘mentalidade agrícola’, isto é, de quem saberia que o campo seria a esperança única do Brasil e de que mesmo que o nosso país pudesse vir a se tornar uma grande potência industrial, através do ferro-esponja e do petróleo, nunca se libertaria dos trabalhos agrários e que deles o seu povo precisaria sempre, pois acreditava Menucci que somente a terra seria capaz de criar produtos, dado que na sua concepção, a indústria, por mais que fizesse, apenas modificaria aquilo que era produzido pela terra ou extraído da natureza (MENUCCI, 1932b, p. 6).

Para atingir seus objetivos, dever-se-ia trabalhar no sentido de se criar uma certa animosidade entre o trabalhador do campo e o homem urbano, buscando fazer com que o primeiro percebesse as vantagens de viver no campo em relação àquele que vive no meio citadino.

Para Menucci deveria haver, nesse caso, uma grande contribuição das escolas normais rurais que deveriam “*formar professores quase hostis à vida citadina, perenemente preocupados com a maior eficiência do campo e de tal modo que se constituam em líderes do núcleo em que vão servir*” (MENUCCI, 1932b, p. 6), para que o campo pudesse fazer frente às cidades.

Nessa discussão, surge uma dificuldade a ser superada, pois se se queria formar professores para atuar no campo, haveria a necessidade também de professores que dessem uma formação adequada para esses professores. Mas como resolver esse problema que parecia insolúvel, dado que poderíamos entrar em um círculo vicioso? O próprio Sud Menucci, é quem argumenta que

A maior dificuldade, aliás, na criação das normais rurais vai encontrar-se na escolha do seu professorado. Porque nelas o que fundamentalmente importa é a mudança, a transformação radical da mentalidade. Se abarrotássemos as escolas com professores à moda comum, citadinos por índole, por temperamento, por educação, viciados, ou melhor, cultivados

por estes quatro séculos de formação nacional urbanista, tão arraigados nessa feição que nem sequer percebem a existência da outra, que se lhes antepõe, fadariamos a tentativa a um fracasso inevitável (MENUCCI, 1932b, p. 8).

Menucci apelava para a figura do bandeirismo, ao propor que o professor refizesse o projeto dos bandeirantes, só que desta feita, com o nobre dever de educar todo o povo do campo. O “professor bandeirante” representaria a interiorização do saber necessário à vida campesina. Nesse sentido, ele afirmava que o ideal seria que o Brasil pudesse reproduzir, com o mesmo calor e a mesma pronta solicitude, pelos paramos interminos (sic) de seu enorme território, o exemplo magnífico que lhe deu o eterno bandeirante; acreditando que se isso ocorresse, num período de apenas dez anos, ‘este inferno de impaludados e verminosos’, este ‘vasto hospital’ pobre e descrente se transformaria como por encanto, como nos contos embaladores das ‘Histórias da Carochinha’, na mais feliz, na mais contente, na mais abençoada das terras do Universo (MENUCCI, 1931, p. 11).

A defesa da criação de escolas normais rurais se devia ao fato dos ruralistas entenderem que não havia disposição para se discutir os problemas agrícolas ou agrários nas escolas normais urbanas, dado que “*nas normais não só é proibido, mas é motivo de ridículo falar em agricultura e em zootecnia*” (MENUCCI, 1935, p. 39), assuntos de interesse específico do homem do campo.

Quanto à localização das escolas normais rurais, havia também a discussão de que essas escolas poderiam se localizar tanto na periferia das grandes cidades como no campo, embora Tarcila Cruz Alencar, ao discutir a problemática da escola normal rural de Joazeiro do Norte, afirmasse que “*a finalidade da escola normal rural é formar professores para as suas zonas rurais. É educar os alunos no próprio ambiente em que terão de exercer suas atividades, a fim de que, mais tarde, não sejam desambientados, desajustados no recinto, onde terão de viver e trabalhar*” (ALENCAR, 1954, p. 26).

Havia também a consciência de que apesar do esforço para influenciar a formação dos educadores rurais com a criação de algumas unidades no campo, “*nossas escolas rurais ainda não passam de legítimas escolas urbanas transportadas para os povoados e fazendas*” (FLEURY, s/d, pp. 16-17), dificultando ainda mais a implantação de

um ensino específico para o meio. Nesse sentido, compreendia-se que apesar do esforço e do trabalho até então desenvolvidos, o que se deveria compreender é que “*a escola normal rural será inteiramente diversa da escola normal urbana, diversa nas matérias de seus cursos como nas suas práticas e no espírito que as deve animar*” (FLEURY, s/d, p. 19). Caso contrário, não conseguiria atingir os objetivos almejados.

Para Renato Sêneca Fleury, as normais rurais deveriam criar as condições para que a escola rural adquirisse algumas características diferentes das escolas rurais, pois este autor entendia que as escolas rurais precisavam ter uma

feição puramente agrícola e prática; seus trabalhos devem ter por base a cultura da terra e a criação. Devem constituir-se em núcleos que orientem e promovam a realização dos interesses dominantes da zona a que servem, econômicos, higiênicos e sociais, a fim de valorizar o homem do campo, o nosso caipira; e nacionalizar o filho do colono alienígena (FLEURY, s/d, p. 39).

Joaquim Moreira de Sousa, ao falar de um estudo realizado sobre a escola normal rural do Ceará, lamentando a não implantação das normais rurais, afirmava que se “*tivesse essa escola vingado, hoje, depois de 20 anos, haveria uma geração educada para o trabalho, que, numa terra, como o Ceará, o ensino popular não podia tender a ser ornamental e livresco*” (SOUSA, 1955, p. 146).

Em regiões, em que a ampla maioria da população vivia no e do campo, a não implantação de escolas rurais constituiria-se num grande obstáculo para que a população tivesse acesso ao saber. Pensando nisso, defendia-se que se “*instalar uma escola para mestres, fora dos atrativos da capital, dando-lhe organização diferente da da escola normal oficial e tradicional, parecia solução mais acertada*” (SOUSA, 1955, p. 153). Para tanto, não bastava a criação das escolas normais rurais, pois era entendido que o papel principal da transformação nas escolas estava a cargo do professor. Esse deveria buscar de todas as maneiras possíveis ficar atento às necessidades do trabalhador rural. Nesse caso, entendia-se que a tarefa de convencer o trabalhador rural da importância de sua permanência naquele *habitat* era uma tarefa que só o professor poderia fazê-lo, mas só o faria o professor que também tivesse

profunda devoção pelo campo, que lhe conheça as belezas e as riquezas

que encerra e também as mazelas que esconde. Assim se explica a minha insistência pela criação das escolas normais rurais, formadoras do mestre com consciência agrícola, conhecedor das necessidades da agricultura, a cavaleiro de seu meio como cultura e como nível mental, capaz de vulgarizar a ciência e de pô-la em evidência pelos resultados imediatos (MENUCCI, 1932c, p. 127).

Uma grande dificuldade, talvez a maior delas, para se conseguir atrair o professor para o campo, estava nos salários pagos a esses professores, daí a proposta de aumentar os salários chegando a se afirmar que era necessário “*dar aos seus mestres vencimentos maiores que aos das escolas urbanas*” (MENUCCI, 1932c, p. 135), como forma de compensação pelo desconforto a que estava submetido o professor que atuava no campo.

Reivindicava-se também que se investisse no ensino técnico, pois entendia-se que esse tipo de ensino era fundamental para o desenvolvimento do campo e das técnicas utilizadas pelos trabalhadores rurais, melhorando sua produção e suas condições de sobrevivência, como veremos a seguir.

3.5 A importância do ensino técnico para o homem do campo

Se o ensino no campo não poderia acontecer sem uma formação específica, sem apoio técnico também não seria possível. Pensando assim, Carneiro Leão afirmava que as escolas típicas rurais e praieiras deveriam ter assistência direta de um médico e de um agrônomo (LEÃO, s/d, p. 298), que ajudassem a solucionar os problemas da agricultura naquilo que dissesse respeito ao melhor aproveitamento do uso do solo e no aprendizado às técnicas agrícolas que ajudassem a dar uma maior produtividade à terra.

No processo educativo, porém, o engenheiro agrônomo ou o médico não eram suficientes, pois em todos esses empreendimentos, deveria ter larga parte o professor, pois ele deveria ter a incumbência de desenvolver nos seus educandos, e por ação reflexa, na sua roda, aquela qualidade que dizem inexistente no brasileiro: o espírito de cooperação

(MENUCCI, 1930, p. 147). O educador teria portanto esse importante papel de ajudar a desenvolver no trabalhador rural o espírito da solidariedade.

Nessa mesma linha, Roseli Caldart, do MST, afirma que *“As educadoras e os educadores precisam aprender a trabalhar com as crianças, mas também com os jovens e os adultos e com a comunidade; precisam saber trabalhar na escola mas também em outros espaços educativos, formais ou não formais e buscando vinculá-los com a escola”* (CALDART, 1997, p. 112), pois a solidariedade deve ser vivida em todos os momentos da vida, já que o espírito da cooperação deve ser inerente ao trabalhador rural.

No início da década de 1950, Murilo Braga afirmava que nós necessitávamos *“executar um programa amplo de assistência médico-social, fomentar a produção agrícola em escala sem precedentes, modernizar as técnicas de trabalho, desenvolver e aproveitar as fontes de energia, sanear o meio rural”* (BRAGA, 1950, p. 8), para a partir daí obtermos um melhor aproveitamento daquilo que a nação nos oferecia.

Havia, no entanto, um medo quase generalizado de que o desenvolvimento da indústria, bem como a introdução da máquina de escrever ou da calculadora, pudessem desestimular o aprendizado das letras. Nesse caso, a indústria em geral poderia transformar-se em um mal para o país, a ponto de Sud Menucci afirmar que, *“não contentes com isso, suprimimos a caligrafia com a máquina de escrever e aposentamos o cérebro com a máquina de calcular”* (MENUCCI, 1930, p. 10), dessa forma, a apologia do modelo educativo vigente se tornara uma constante em contraposição à qualquer inovação que a técnica pudesse trazer. Essa ojeriza à tecnologia na educação, refletia a forma reacionária do pensamento ruralista que não admitia mudanças nas estruturas políticas econômicas e sociais do país.

Ao mesmo tempo em que se condenava a manutenção da velha forma de plantio que não permitia a inovação nas formas de trabalho, mantendo mecanismos de cultivo utilizados pelo regime escravista em plena república, condenava-se a importação de tecnologias dos países desenvolvidos, compreendidos como fatores de dependência externa do povo brasileiro e, portanto, entendido como mais uma forma de dominação imposta ao Brasil. Para Menucci, a elite brasileira continuava

a supor que os trabalhos agrícolas independem de conhecimentos mais fortes que os da rotina e que os meios rurais não carecem de cultura mais sólida da que possuem e que não é sensivelmente melhor que a do tempo da escravidão. Durante toda a Primeira República, os nossos educadores e reformadores, criados no vício e na volúpia da cópia, habituados a se agacharem diante das descobertas alienígenas, nada mais fizeram do que tentar adaptar ao organismo nacional os processos que se recomendavam lá fora (MENUCCI, 1932c, pp. 125-126).

Se por um lado, os ruralistas desejavam que os trabalhadores rurais estudassem, por outro afirmavam que *“a disseminação intensiva das escolas rurais já nos levou a verificar este assombro: estamos furtando da lavoura, por meio do ensino oficial, aquilo com que de mais sólido poderá ela contar para o seu desenvolvimento”* (MENUCCI, 1930, p. 72) que era sua força de trabalho, ou seja, sua juventude que ao se alfabetizar acabava migrando para a cidade.

O ensino profissionalizante passa a se constituir numa necessidade prática da sociedade mas que não deveria ser ensinado necessariamente nas escolas, pois compreendia-se que *“todos esses ensinamentos se farão exclusivamente por intermédio do trabalho, pela aplicação do esforço individual, pois é um erro, e erro grave, querer separar, em nossos tempos, o ensino primário do ensino profissional”* (MENUCCI, 1932a, p. 7).

O trabalho braçal passa a ser entendido como um complemento do trabalho intelectual. Werner Carnier, por exemplo, afirmava que *“o ensino de sala de aula é integrado com o ensino do campo. Inicia-se com a prática e aplica-se à teoria quando necessária”* (CARNIER, 1957, p. 8), num exercício complementar da teoria, onde ambos se complementam sem se isolar.

Para o desenvolvimento do trabalho braçal ao mesmo tempo em que se desenvolvia o trabalho intelectual, Carnier pensou na construção de hortas e roças que pudessem servir como campos de experiências, possibilitando o aprimoramento do ensino profissional. Leoni Kassef, ao discutir o desenvolvimento da educação rural, propõe que

Cada escola deverá possuir um campo de experimentação, onde se cultivem os produtos, observando não a prática empírica da roça, mas a técnica científica que for cabível em cada caso. Tais produtos poderão ser

vendidos, revertendo em benefício da escola a renda apurada, para ser aplicada em melhoramentos no ensino e na educação social e recreativa dos alunos (KASSEF, 1934, p. 8).

Com relação ao ensino praticado fora do Brasil, entendia-se que esse não deveria servir de referência para o país, uma vez que seus métodos custariam muito caro aos cofres públicos e não se acreditava na sua eficiência. Carlos Alberto Torres Filho entendia que “*as escolas práticas de agricultura de tipo europeu, além de dispendiosas não trariam resultado imediato à agricultura do país, com a nossa população rural fortemente disseminada e na maioria analfabeta, onde o ensino médio ou secundário, por ora, não poderá ajustar-se com vantagem*” (TORRES FILHO, 1926, p. 36).

Algumas experiências de escolas rurais implantadas no Brasil foram consideradas muito importantes para o ruralismo. Entre elas, destaca-se a experiência da escola normal rural de Joazeiro do Norte que, por mais de vinte anos, foi referência para a formação de professores para atuar no meio rural no Brasil. Na revista comemorativa de seu vigésimo aniversário, era possível encontrar pessoas que afirmassem que “*esse estabelecimento de ensino, instalado em zona agrícola, tendo para caracterizá-lo as cadeiras de agricultura e indústrias rurais, e educação econômica, além de exercícios sistemáticos e instrumentos apropriados à sua finalidade, é hoje realização vitoriosa, com 20 anos de existência fecunda e proveitosa*” (SOUZA, 1955, pp. 153-154).

Essa experiência retrata, com bastante clareza, os ideais do ruralismo e, em grande medida, algumas de suas realizações bem-sucedidas. No entanto, é necessário ampliar um pouco mais a discussão em torno das práticas que se buscavam construir na relação entre trabalho e ensino.

Os ruralistas, embora condenassem o período em que o Brasil viveu sob o regime de escravidão, de forma nenhuma aceitavam o processo de imigração patrocinado pela elite econômica e política que dominava o país, pois viam nos imigrantes uma ameaça à construção de um projeto de nacionalização do país. Para Ruth Ivoty Torres da Silva (1952, pp. 4-5), embora a imigração tivesse sido tentada para melhorar as condições da agricultura no Brasil, esta permanecia ainda, naquele momento, no mais completo abandono, assim como permanecia abandonada a população de nosso *hinterland*, comprovado pelo atraso dos métodos agrícolas empregados e que nos proporcionavam

baixa e má produção, pela dilapidação do patrimônio do futuro, com a devastação de nossas reservas naturais, resultante da falta de preparo técnico e de orientação específica, do ponto de vista educacional do agricultor.

Fatos como esses comprovavam, no entender desses educadores, que a solução para os problemas brasileiros estava no desenvolvimento da nossa nação e não na importação de culturas, ou técnicas estrangeiras que não se adaptavam à nossa realidade. Outro temor era que juntamente com a tecnologia, viessem também as ideologias libertárias presentes na Europa.

Procurava-se, portanto, construir uma nação a partir dos brasileiros de nascimento ou, que já moravam aqui há muito tempo. Para tanto, apregoava-se a unidade do campo com a cidade, como forma de fortalecer os ideais nacionalistas do nosso povo. Ruth Ivoty Torres da Silva, afirmava, na década de 50, que era preciso que se encontrasse

apoio entre os brasileiros, em geral, tanto habitantes do campo como da cidade, e que as novas gerações, pela atitude de simpatia à terra, pelo sentido real do seu valor na vida humana e Nacional, sejam levadas à justa apreciação desses valores, em qualquer setor profissional em que atuem, e à colaboração efetiva na solução dos problemas a eles relativos (SILVA, 1952, p. 6).

Para Ruth Ivoty Torres da Silva (1952, p. 6), ao fazermos uma rápida análise da situação brasileira, em linhas gerais, teríamos necessariamente que concluir que até a década de 50, a nossa história poderia ser considerada como tendo sido a história de um povo agrícola, com base na grande propriedade, mesmo que esse seja apenas o retrato da região sul do país, pois nas regiões Norte e Nordeste prevaleciam as atividades do grande latifúndio e das monoculturas.

Ruth Ivoty não deixava de reconhecer, no entanto, que a pequena propriedade era de origem recente entre nós e que a maior parte da população brasileira, até o final dos anos cinquenta, vivia no e do campo, em uma situação que poderia ser considerada estacionária ou retrógrada, incapaz de produzir à altura de suas necessidades e das do país. Compreendia ainda que a integração agroindustrial e o seu desenvolvimento harmônico eram da maior importância para o desenvolvimento econômico do país e que um

importante problema brasileiro que ainda persistia era o da assistência às áreas rurais, destacando-se a educação (SILVA, 1952, p. 6).

A partir do conhecimento desses dados da realidade, pode-se inferir que o trabalho na escola rural deveria ser realizado de maneira prática, por excelência, atendendo às realidades locais, de modo a:

1- Orientar a capacidade de observação da criança rural, no sentido da exatidão e da generalização de conceitos;

2- Combater a superstição, orientando a criança a fim de encarar certos problemas, em bases lógicas e científicas;

3- Reprimir o espírito individualista, pela prática da cooperação e pelo reconhecimento de seus valores, aproveitando a identidade de interesses das famílias vizinhas para a criação de grêmios, clubes, cooperativas, etc., tornando a escola um verdadeiro “centro de comunidade”;

4- Demonstrar, objetivamente, as vantagens da adoção de métodos científicos modernos, a fim de combater a rotina e despertar o desejo de progresso, proporcionando meios de alcançá-lo e de a ele habituar-se, assim vencendo a indiferença ao bem-estar;

5- Demonstrar os benefícios que certas leis trazem à comunidade, embora tenham todos de aumentar sua contribuição individual, esclarecendo as vantagens auferidas dos centros de saúde, lactários, serviços de saneamento, das creches e escolas, do serviço militar, casamento civil, registro dos filhos, etc.

6- Tornar a escola mais eficiente, a fim de combater a incompreensão dos valores da mesma e assim impedir o afastamento das crianças (SILVA, 1952, p. 16).

Outro problema apontado pelos ruralistas, com relação à educação oferecida ao trabalhador rural, dizia respeito ao tempo de permanência na escola, pois, enquanto a criança da cidade permanecia entre quatro e sete anos, a criança rural ficava no máximo de três a quatro anos. Também, embora já bastante discutido, a relação do ano civil como determinante do ano letivo era outro fator de exclusão da criança da escola, dado que nos períodos de plantio e de colheita os pais não poderiam abrir mão do trabalho delas. Para Carneiro Leão, os alunos, em sua maioria, trabalhavam no campo e, nos períodos de safra,

não podiam freqüentar as aulas. O estágio escolar variava então segundo o Estado (LEÃO, s/d, p. 276), sempre possibilitando que o aluno da cidade freqüentasse a escola por mais tempo do que o aluno do campo, aumentando assim, as diferenças entre os estudantes das escolas urbanas e das escolas rurais.

Carneiro Leão apontava, no entanto, que apesar das dificuldades, começava a se observar uma tendência de se levar ao vencimento da resistência, a princípio da escola contra a permissão para que os alunos faltassem em determinadas ocasiões, forçados pelas necessidades da colheita, fazendo com que surgisse a tendência de, com o passar do tempo, conciliar os trabalhos escolares com as imposições da vida local (LEÃO, s/d, p. 276), o que, de alguma forma, o levava a acreditar que a escola rural, a partir de então, caminharia para a superação de parte das suas dificuldades.

A defesa do estudo associado ao trabalho não se reduzia apenas aos pedagogos ruralistas brasileiros, pois educadores socialistas do mesmo período, como Makarenko, já faziam a apologia dessa condição. Para esse pedagogo seria errôneo enaltecer somente o trabalho escolar e desestimular qualquer outro. A dedicação exclusiva ao trabalho escolar era tida como inconveniente, porque, segundo ele, despertava nas crianças um desdém total pela vida e pelo trabalho do grupo familiar (MAKARENKO, 1985, p. 63). Nesse sentido, o trabalho, mais do que um complemento da educação, seria um meio de introduzir a criança no mercado como um novo produtor ainda que utilizando apenas parte de seu tempo útil para isso.

Para Makarenko, no entanto, tal qual a educação, o trabalho não pode ser compreendido como um momento de lazer, pois isso, ele jamais será. Nesse sentido, *“a educação deve sublinhar que o fator que impulsiona o trabalho não é o seu caráter divertido, mas a sua utilidade, a necessidade de realizá-lo”* (MAKARENKO, 1985, p.63), para que a criança desde cedo perceba que deve assumir responsabilidades na sociedade, e que mais do que um papel social, ela tem necessidades de produzir a sua reprodução produtiva, econômica e sócio-cultural.

A escola, em seu entender, deve também criar mecanismos que possibilitem o desenvolvimento da *“economia familiar [pois ela] é um campo propício para educar*

muitos aspectos do caráter do futuro cidadão administrador” (MAKARENKO, 1985, p. 68), que se busca formar no e para o campo, tanto nos aspectos sociais como políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pelo acesso à escola pública tem sido uma constante na história do Brasil. Essa luta tem sido mais árdua para aqueles que, por razões variadas, destinaram-se ao campo para trabalhar e viver. Ao longo do tempo, muitas foram as propostas que surgiram, com vistas à eliminação do analfabetismo dos trabalhadores rurais, quase todas voltadas para a defesa de uma educação que, de alguma maneira, buscasse a fixação do trabalhador rural no campo.

Percebe-se que, apesar da distância no tempo, muitas das propostas do ruralismo pedagógico permanecem atuais, principalmente pelo fato de nunca terem sido implantadas, sendo ainda hoje defendidas pelos movimentos de trabalhadores que lutam pela terra, embora se reconheça que hoje a população que vive no campo é infinitamente menor que aquela da primeira metade do século XX.

As condições do homem do campo também não avançaram muito, apesar da tecnologia disponível. Mesmo com a disponibilidade de energia elétrica e a telefonia rural, como instrumentos reivindicados pelos ruralistas, a grande maioria dos trabalhadores do campo ainda não conseguiu acesso a esses bens.

Também é necessário considerar que o êxodo rural só tem aumentado nos últimos cinquenta anos, inchando os grandes centros urbanos e ampliando a miséria daqueles que trabalhavam na roça e migraram para a cidade, em busca de uma vida mais digna. Contribuíram, para esse êxodo rural, a falta de uma reforma agrária que levasse em conta os interesses dos trabalhadores e que possibilitasse a fixação do homem no campo a partir da conquista da terra, de forma que lhe possibilitasse tirar dela o seu sustento e a

implementação de políticas agrícolas que visavam a concentração de capital nas mãos de uma pequena parcela de nossa elite.

Apesar da distância no tempo e das lutas dos trabalhadores, a educação praticada no campo não passou por mudanças profundas que induzissem a uma melhora nas condições do trabalhador rural, mormente no que diz respeito à utilização de equipamentos modernos para a lavoura. As políticas agrícolas adotadas pelos vários governos que passaram pela administração pública nos últimos cinquenta anos, têm contribuído para dificultar tanto o acesso à terra, como a permanência de pequenos proprietários que dela tiravam seu sustento, tornando-se ainda, fator impeditivo para que os trabalhadores pudessem adquirir maquinários e implementos que pudessem ser utilizados como instrumentos de trabalho.

Mesmo com toda a luta com vistas à reestruturação do currículo escolar, este permanece da mesma forma, voltado para os alunos dos centros urbanos, inclusive com os seus conteúdos que tratam de temáticas referentes a esse meio. O ano escolar baseado no “ano civil” tem sido outra tônica da discussão, pois não leva em conta as necessidades do homem do campo, que necessita de mão de obra nos períodos de plantio e de colheita, dificultando, dessa maneira, a permanência da criança na escola.

Outra importante discussão, aqui realizada, diz respeito à necessidade de se investigar se é recomendável ou mesmo desejável que tenhamos uma escola voltada exclusivamente para o homem do meio rural, dada a abrangência do conhecimento hoje disponível na sociedade. O saber construído por toda a sociedade deve estar acessível a todos os povos, embora, ao mesmo tempo, exista um saber específico que poderá auxiliar no desenvolvimento de algumas práticas, que poderiam beneficiar aqueles setores sociais que a eles se dedicam, tanto no plano econômico como em qualquer outro setor social.

O MST tem trabalhado também para desenvolver a questão educativa visando à eliminação do analfabetismo existente tanto em seus quadros quanto na sociedade em geral e que, segundo seus dirigentes, é de fundamental importância que os filhos dos agricultores permaneçam no campo, que dêem continuidade à luta pelo acesso a terra, partilhando as tradições e o projeto social do movimento. Em outras palavras, os dirigentes desse movimento consideram que a luta por uma reforma agrária e por uma sociedade socialista

não deve parar jamais, pois somente assim se construirá o homem novo²⁰ almejado pelo movimento. A educação é, nesta perspectiva, compreendida como sendo fundamental nesse processo.

A luta para que o trabalhador rural permaneça no campo, mais do que um problema pedagógico, deve ser vista como um problema econômico, pois há grandes dificuldades de se permanecer na roça para aqueles que não têm terra suficiente para produzir de acordo com as necessidades do mercado, mesmo que ainda existam aqueles que insistem em se manter como meeiros, arrendatários ou parceiros, praticamente inviabilizados pelas condições de vida oferecidas naquele ambiente.

Devemos considerar ainda que um dos maiores problemas do país, na primeira metade do século XX, segundo a ótica dos defensores do ruralismo pedagógico, era o de que o homem rural tinha uma cultura própria, com necessidades específicas, devendo portanto requerer soluções apropriadas, iniciando essa formação pela alfabetização, pois suas necessidades eram vistas como sendo diferentes das necessidades do homem de vida urbana, sendo muitas vezes compreendidas até mesmo como antagônicas.

Essa mesma opinião era compartilhada por Ruth Ivoty Torres da Silva, que afirmava, em seu texto sobre educação na zona rural, que:

No campo conservam-se formas tradicionais de vida em comunidade, há muito desaparecidas na cidade [dado que] a família rural ainda mantém a forma de vida de trabalho, sob a autoridade do chefe, num verdadeiro regime patriarcal. A identidade de interesses e aspirações (boa colheita, bom tempo, etc.) e as amizades levam à união de famílias vizinhas, principalmente em tarefas que, temporariamente, requerem maior número de braços (SILVA, 1970, p. 13).

Além desses aspectos comuns aos trabalhadores rurais, as próprias dimensões políticas e religiosas do roceiro eram vistas como sendo diferentes das dimensões político-religiosas do homem urbano, sendo o primeiro, via de regra, em termos morais e políticos, considerado muito mais conservador que este último.

²⁰ O novo homem de que fala o MST só poderá vir de uma sociedade socialista, pois seria aquele homem de que fala Makarenko, o homem disciplinado, solidário, democrata e comprometido com uma nova forma de organização social.

Ruth Ivoty Torres da Silva corrobora o pensamento de Menucci, também no que diz respeito ao papel do Estado em suas ações na zona rural. Para ambos, os governantes têm sistematicamente abandonado as áreas interioranas e concentrado seus investimentos nos meios urbanos, lugar de maior concentração de pessoas e, portanto, com maior potencial de voto nos momentos de eleições. Daí Silva afirmar que *“o homem rural manifesta desconfiança para com o Estado, vendo nas leis encargos e não benefícios. Em relação à escola revela incompreensão das vantagens da educação, pelo afastamento dos filhos, assim que os pode utilizar no trabalho, prejudicando sua frequência regular e sua permanência na mesma”* (SILVA, 1970, p. 13).

Essas práticas dos órgãos públicos, via de regra eram condenadas pelos defensores do ruralismo pedagógico. Em um de seus discursos, pronunciado na cidade de Salvador/BA, Sud Menucci, (1946, p. 8), ao fazer sua saudação ao sertanejo, chamava a atenção para a existência de um Brasil ainda desconhecido, o Brasil do sertanejo, afirmando reconhecer a existência desse outro Brasil que a costa fazia questão de ignorar. Naquele discurso, ele afirmava que o Brasil de verdade localizava-se naquela área, enquanto que o Brasil do lado de cá não passava do *“Brasil da mentira, o Brasil da caricatura, o Brasil da contrafação, o Brasil que não está em harmonia com os anseios, com os desejos, com as aspirações da grande massa de seu povo”*. Alegava ainda que aquela gente do sertão e da floresta era a única que possuía o espírito da terra, *“a única que, em a dominando, soube criar dentro do habitat brasileiro, uma civilização atrasada, inegavelmente, retardária, sem dúvida, primitiva, por certo, mas original e forte, inteiriça e integral como todas as cousas simples e sinceras que se inspiram honestamente e galhardamente no ambiente das realidades nacionais”* (MENUCCI, 1946, p. 8).

Como foi possível perceber, a luta pela educação e pela reforma agrária implementada pelo ruralismo e pelo MST em muito se assemelha, embora em ambos os casos não se tenham sido amparadas pelas políticas governamentais, o que nos permite enfatizar que, embora a luta dos trabalhadores seja feita de avanços e retrocessos, a luta pela educação rural não tem conseguido avançar a ponto de possibilitar aos trabalhadores rurais uma pedagogia autônoma como querem suas lideranças políticas e intelectuais.

Evidencia-se, portanto, que as condições objetivas de fixação do trabalhador rural no campo dependem de medidas econômicas que favoreçam a sua permanência na roça e não das pedagogias impostas em determinados momentos ou dos esforços despendidos por meio de educação. São as condições reais de sobrevivência, ligadas à maneira como os trabalhadores se organizam, para produzirem sua existência, que determinam suas formas de vida e não as idéias produzidas pelos homens em um dado *habitat*.

Por outro lado, caberia perguntar até que ponto uma pedagogia específica para o meio rural constituiria em avanço para o setor? Faz-se necessário indagar também, se mais importante não seria que toda a sociedade tivesse acesso a todas as informações que lhes interessassem, e se todas as tecnologias não deveriam estar disponíveis a todos os ramos de produção? Nesse caso, a luta por uma educação ruralista não seria mais um retrocesso na defesa da educação do homem do campo? Creio que estas questões poderão ser discutidas em trabalhos futuros.

A discussão a respeito da educação proposta pelo ruralismo pedagógico, bem como a praticada pelos Trabalhadores Rurais Sem-terra, sobretudo este último por estar em movimento, não se esgotará aqui, mas possibilitará que outros trabalhos possam avançar nessas pesquisas, dado que a dinâmica da realidade fará com que tudo o que ora se está estudando e fazendo venha a se transformar, pois como dizia Lenine, “tudo que é sólido se desmancha no ar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Cooperação Agrícola nos Assentamentos, MST, C. F. 20, 1993.

A Escola da Zona Rural, São Paulo: FDE, 1988.

AGUAYO, A. M. **Novas orientações da educação**. São Paulo: Editora Saraiva e Cia, Biblioteca Universitária, 3ª edição, 1939. (tradução de Adolfo Packer).

ALENCAR, T. C. *A escola Normal Rural de Juazeiro do Norte e a sua Influência social*. In: **Revista do 20º aniversário da escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**, 13 de junho de 1954. pp. 26-27.

ALVES, G. L. *As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo*. In: **Revista Novos Rumos**, São Paulo: Instituto Astrogildo Pereira, Editora Novos Rumos, ano 5, n. 16.

_____, F. P. R. **A Educação nas Mensagens presidenciais, no período 1890 - 1986**, Brasília: MEC INEP 1987. pp. 33-36.

AMARAL, A. P. *Educação Rural*. **Revista Educação** Abril/Maio de 1932, v. VII n. 4 e 5 diretoria geral do ensino de São Paulo.

ANDRADE, M. R. de O. **O Destino Incerto da Educação Entre os Assentados Rurais do Estado de São Paulo**. Campinas: Dissertação, Unicamp, 1993.

_____, M. S. **Escola rural**, Ceará, Clã, 1943.

ANTUNIASSI, M. H. R. **Trabalhador infantil e escolarização no meio rural**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.

ARGUMEDO, M. **Educacion y Desarrollo Rural, Sembrando Ideas. reflexiones para la educacion rural**, Universidade Católica de Chile, Santiago: 1989.

- ARROYO, M. G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Brasília: Em aberto, setembro, 1982.
- ATHAYDE, A. *Escolas rurais*. In: **A Educação Rural no Distrito Federal**. Distrito federal: Secretaria geral de educação e cultura. Edição da revista de educação pública, 1949.
- ATTAD, J. J. **O mundo da escola rural nas representações sociais de seus egressos**. Campinas: Dissertação FE/Unicamp, 1989.
- AVILA, L. G. **Desenvolvimento industrial e rendimento da terra: estudo de caso**. Rio de Janeiro: FGV, 1985.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1958.
- BARKHEUSER, E. **Manual de Pedagogia Moderna**. Porto Alegre: Edição da livraria do globo. Coleção vida e educação, v. 4, 1942.
- BARROS, P. J. de M. **A Educação nas Mensagens presidenciais, no período 1890 - 1986**, Brasília: MEC/INEP 1987. pp. 23-28.
- BARROS, S. *Inquérito sobre a preparação e a fixação do professor rural*. In: **Revista Educação**, Agosto de 1930, v. XII n. 2, ano III 35º fascículo, diretoria geral do ensino de São Paulo.
- BASBAUM, L. **História sincera da República: das origens até 1889**. Rio de Janeiro: livraria São José, 1957, v. I.
- BERNARDES, A. da S. **A Educação nas Mensagens presidenciais, no período 1890 – Brasília: 1986**, MEC/INEP 1987. pp. 85-100.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-terra Aprende e Ensina: Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**, Campinas: autores associados, 1999.
- BORSOTTI, C. A. **Sociedad rural, educacion y escuela en america latina**, Buenos Aires: CEPAL, 1984
- BRAGA, M. **Problemas de Educação rural**. In: INEP, n. 47, 1950.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento**: Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____, **Pedagogia do Movimento Sem-terra**, Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDEIRA, C. **Menores no meio rural**, Rio de Janeiro: INEP 1960.

CALMON, P. **Espírito da sociedade colonial**. Companhia Editora Nacional, São Paulo: 1937.

CARNIER, W. **Educação Rural**: sugestões para a introdução do sistema progressivo na educação das populações rurais. Diretoria de publicidade agrícola, São Paulo: 1957.

CARONE, E. **Republica Velha**. São Paulo: DIFEL, 1975.

CARPINELLI, L. *Inquérito sobre a preparação e a fixação do professor rural*. In: Revista Educação. v. XII n. 2, ano III, 35º fascículo, diretoria geral do ensino de São Paulo: agosto de 1930.

CARVALHO, H. M. *Tática reformista, estratégia revolucionária*. In: STÉDILE, J. P. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Editora da universidade. Universidade Federal do RS, 1994, pp. 255-258.

CONSORTE, J. G. *Culturalismo e Educação nos anos 50: o desafio da diversidade in Antropologia e educação – interfaces do ensino e da pesquisa*. Cadernos CEDES n. 43. 1997.

COSTA, E. V. **Da Monarquia à república**: momentos decisivos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CRUZ, N. S. de M. **Educação rural**: uma aplicação de ensino rural na escola primaria, Grupo Escolar de Butantan, São Paulo. Rio de Janeiro: Edições Rio Branco, 1936.

_____. **Educação Rural**. Rio de Janeiro: Editores J. R. de Oliveira & Cia. 1936.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo, Editora Cortez, 1991.

CUPERTINO, F. **Educação um Problema Social**. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira 1978.

- CURY, C. R. J. *A Educação na revisão constitucional de 1926*, In: FÁVERO, O. (org.), **A Educação nas Constituições Brasileiras 1923-1988**. Campinas: autores associados, 2001, pp. 81-107.
- DORIA A. de S. **A revolução legal**: appello ao congresso. São Paulo: cia gráfico-Editora Monteiro Lobato, 1924.
- FARIA FILHO, L. M. VIDAL, D. G. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. In: **Revista Brasileira de Educação** (ANPED). n. 14. mai/jun/jul/ago de 2000. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- FARIA NETO, F. **Os pretos norte-americanos**. São Paulo: Livraria liberdade, 1946.
- FAUSTO, B. **A revolução de 30**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FLEURY, R. S. **Educação rural**. São Paulo: Companhia melhoramentos de São Paulo, S/D.
- FONSECA, E. V. **Educação Rural**: contribuição para o IV Congresso Normalista de Educação Rural, São Carlos: 1951.
- _____, H. R. **A Educação nas Mensagens presidenciais, no período 1890 - 1986**, Brasília: MEC/INEP 1987. pp. 47-58.
- FREITAG, B. **Escola, estado & sociedade**. 6^a. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.
- FUNDEP, **Coragem de Educar**. Uma proposta de educação para o meio rural. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- GAJARDO, M. **Enseñanza Basica en las Zonas Rurales**. Chile: UNESCO/OREALC, 1988.
- GOES FILHO, J. de F. *O ensino profissional nos Estados Unidos*. In: **ANAIS da 1ª Conferência nacional de Educação**, 15 a 30 de novembro de 1950. pp 165-178.
- GOMES, L. L. *As Escolas Rurais uma Realidade*. In: **A Educação Rural no Distrito Federal**. Distrito federal: Secretaria geral de educação e cultura. Edição da revista de educação pública, 1949.

GOMES, V. B. P. **A Educação nas Mensagens presidenciais, no período 1890 - 1986**, Brasília: MEC/INEP 1987.

GONÇALVES, M. A. *Histórico da Escola Normal rural de Juazeiro do Norte – 1934 – 1954*. In: **Revista do 20º aniversário da escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**, 13 de junho de 1954. pp. 41-55.

GRAZIANO NETO, F. *Recolocando a questão agrária*. In: STÉDILE, J. P. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Editora da universidade. Universidade Federal do RS, 1994, pp. 238-254.

GRZYBOWSKI, C. *Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas*. In: STÉDILE, J. P. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Editora da universidade. Universidade Federal do RS, 1994, pp. 285-297.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. In: **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**. n. 14. mai/ago. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____, **A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem-terra em Bagé e Sarandi (RS)**. Brasília: INEP, 1994.

HORTA, J. S. B. *A Constituinte de 1934*. In: FÁVERO, O. (org.), **A Educação nas Constituições Brasileiras 1923-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001, pp. 139-151.

KASSEFF, L. **Educação Rural**: como organizar a educação para as regiões em que competir à escola, além de suas funções ordinárias, uma mais intensa ação civilizadora. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, Rodrigues & Cia, 1934.

LEÃO, A. C. **Sociedade rural**: seus problemas e sua educação. Rio de Janeiro: s/d.

_____, **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, de Rodrigues & C. 1926.

LÉNINE, V. I. **Obras escolhidas**, Lisboa: Edições Progresso, 1981 v. 1.

_____, **Obras escolhidas**, Lisboa: Edições Progresso, 1981 v. 2.

_____, **Obras escolhidas**, Lisboa: Edições Progresso, 1981 v. 3.

LEX, A. **Biologia educacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973, 14ª edição.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 9ª. ed., São Paulo: Editora Melhoramentos, 1967.

LUIZETTO, F. **O movimento anarquista em São Paulo**: a experiência da escola moderna n. 1, 1912-1919. In: Revista Educação e Sociedade, n. 24, agosto de 1986.

MAIA, S. de A. **Escolas ruraes e o êxodo dos campos**. São Paulo: Siqueira, 1914.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____, **Conferências sobre Educação Infantil**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____, **O capital**. Livro I. 3 ed. Tradução de Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____, **O Capital**. v. 1 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1980. 5ª edição

_____, **O Capital**. v. 2 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1980. 5ª edição

MATA, A. *Escolas Rurais*. In: **A Educação Rural no Distrito Federal**. Distrito Federal: Secretaria Geral de Educação e Cultura. Edição da Revista de Educação Pública, 1949.

MENUCCI, S. **Pelo sentido ruralista da civilização**: subsídios para a historia do ensino rural no estado de São Paulo (1892-1935) São Paulo: Revista dos Tribunais 1935.

_____, **100 anos de instrução pública**, 1822-1922. Col. Assuntos Sociais, v. CCIII. Ed. Salles Oliveira, Rocha Cia. 1932a.

_____, **A Ruralização**, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: 1944.

_____, **Aspectos Piracicabanos do Ensino Rural**, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: 1934.

_____, **Brasil desunido**. Col. Assuntos sociais, vol CCIII. Ed. Salles Oliveira, Rocha Cia. 1932b.

_____, **Crise brasileira de educação**, São Paulo: Editora Piratininga. 1934, 2ª edição.

_____, **O que fiz e o que pretendia fazer**: defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932. São Paulo: Editora Piratininga. 1932c.

- _____, **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo: 1946.
- MOLINA, M. I. G. **Escolarização no meio rural**. São Paulo: SE/CENP, 1983.
- MST, **Cadernos de formação nº 18**, 1996.
- NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC 1974.
- OLIVEIRA, A. X. *A escola e o meio a que se destina*. In: **Revista do 20º aniversário da escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**, 13 de junho de 1954. pp. 23-24.
- PACHECO, M. E. L. *O joio e o trigo na defesa da reforma agrária*. In: STÉDILE, J. P. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Editora da universidade. Universidade Federal do RS, 1994, pp. 203-220.
- PAIVA, V. **Um século de educação republicana**. Revista pró-posições. Campinas: julho de 1990.
- PAIXÃO, J. S. *As escolas normais rurais na recuperação do rurícula* In: **Revista do 20º aniversário da escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**, 13 de junho de 1954. p 64.
- PALMEIRA, M. J. de O. (coord) **Educação e a Construção da Cidadania do Homem do Campo**. Editora OEA UFBA EGBA, 1990.
- PASTOR, R. *O professor Rural*. In: **Revista De Educação**, jul./dez. v. XXX n. 40 e 41 Secretaria da Educação e Saúde Pública: Departamento de Educação, São Paulo: 1943.
- PEIXOTO, F. V. **A Educação nas Mensagens presidenciais, no período 1890 - 1986**, Brasília: MEC/INEP 1987. pp. 17-22.
- PENA, A. A. M. **A Educação nas Mensagens presidenciais, no período 1890 - 1986**, Brasília: MEC/INEP 1987. pp. 37-42.
- _____, B. *Educação Rural*. In: **IBGE e a Educação: 1ª Conferência Nacional de Educação**. v. 1 Gráfica do IBGE, 1941. pp 362-377.
- PESSOA, E. da S. **A Educação nas Mensagens presidenciais, no período 1890 - 1986**, Brasília: MEC/INEP 1987. pp. 69-84.

- PESSOA, F. *Educação e ensino o problema da educação rural*, In: **A Educação Rural no Distrito Federal**. Distrito federal: Secretaria geral de educação e cultura. Edição da revista de educação pública, 1949.
- REVISTA EDUCAÇÃO**, 1931.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas, Autores Associados, 2000.
- RIZZOLI A. **O real e o imaginário na educação rural**. Tese, FE/Unicamp, Campinas, 1987.
- RODRIGUES, F. P. **O braço estrangeiro**. 1º Congresso Brasileiro de Ensino Rural. 1937.
- SAINZ, F. **El método de proyectos en las escuelas rurales**. Madrid, Tipografia Nacional, 1931.
- SALM, C. L. **Escola e Trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
- SANDRONI, P. *A questão agrária e socialismo: notas sobre problemas econômicos e políticos*. In: STÉDILE, J. P. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Editora da universidade. Universidade Federal do RS, 1994, pp. 152-164.
- SCHIAVO, A. L. *Inquérito sobre a preparação e a fixação do professor rural*. In: **Revista Educação**, v. XII n. 2, ano III 35º fascículo, diretoria geral do ensino de São Paulo: 1930.
- SILVA, R. I, T. **A escola primária rural**. Porto Alegre: Editora Globo, 1952.
- SOUSA, J. M. **Estudo Sobre o Ceará**. In: INEP, n. 8, Rio de Janeiro: 1955.
- SOUSA, W. L. P. **A Educação nas Mensagens presidenciais, no período 1890 - 1986**, Brasília: MEC/INEP 1987. pp. 101-120.
- SOUZA, W. W. C. **Escola rural**: novos rumos. Rio de Janeiro: Saber e Poder 1936.
- SPEYER, A. M. **Educação e Campesinato, Uma Educação para o homem do meio Rural**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.
- STÉDILE, J. P. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Editora da universidade. Universidade Federal do RS, 1994.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**, 2ª ed., São Paulo, Nacional; Brasília: INEP/MEC, 1976.

_____, A. **Educação e nacionalismo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: v. 34, n. 80, out./dez. 1960. pp. 205-208.

TOLEDO, J. A. *Inquérito sobre a preparação e a fixação do professor rural*. In: **Revista Educação**, v. XII n. 2, ano III 35º fascículo, Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, 1930.

TORRES FILHO, A. **O Ensino agrícola no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1926.

VENÂNCIO FILHO, F. **Contribuição Americana à educação**, 1940 (conferência).

VERGOPOULOS K. AMIM, S. **A questão agrária e o capitalismo**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977. Tradução Beatriz Rezende.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil 30 anos depois**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Editora Papirus, 1990.

_____, **Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

_____, RIBEIRO, M. L. NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

