

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
DOUTORADO**

ROSILENE DE LIMA

**CARNEIRO LEÃO E A EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: UM
PROJETO CULTURAL, POLÍTICO E MODERNIZADOR (1909-1963)**

ROSILENE DE LIMA

**MARINGÁ
2016**

2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
DOUTORADO**

**CARNEIRO LEÃO E A EDUCAÇÃO RURAL: UM PROJETO
CULTURAL, POLÍTICO E MODERNIZADOR (1909-1963)**

ROSILENE DE LIMA

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO**

**CARNEIRO LEÃO E A EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: UM PROJETO
CULTURAL, POLÍTICO E MODERNIZADOR (1909-1963)**

Tese apresentada por ROSILENE DE LIMA,
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de
Maringá, como um dos requisitos para a
obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: História da Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. MARIA CRISTINA
GOMES MACHADO

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Campus Regional de Cianorte - UEM, Cianorte - PR., Brasil)

L732c Lima, Rosilene
Carneiro Leão e a educação rural brasileira : um projeto cultural, político e modernizador (1909-1963) / Rosilene de Lima. -- Maringá, 2016.
192 f.

Orientador : Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Carneiro Leão. 2. Sociedade rural. 3. Educação rural. 4. Modernização da sociedade. I. Machado, Maria Cristina Gomes, oriente. II Título.

CDD 21.ed.306.43

ROSILENE DE LIMA

CARNEIRO LEÃO E A EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: UM PROJETO CULTURAL, POLÍTICO E MODERNIZADOR (1909-1963)

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Santos Cunha – UDESC – Florianópolis

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho – UFU

Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer – UEM

Prof^a. Dr^a. Elaine Rodrigues – UEM

Prof^a. Dr^a. Rosa Lydia Teixeira Corrêa – PUCPR – Curitiba (Suplente)

Prof^a. Dr^a. Edneia Regina Rossi – UEM (Suplente)

Data de Aprovação: 15/04/2016

Dedico este trabalho aos professores e à sociedade civil, os quais, no dia 29 de abril de 2015, sob bombas de efeito moral, balas de borracha, dentre outras formas de violação de seus direitos, foram massacrados em plena praça pública da capital paranaense, na luta por uma educação de qualidade no Paraná e no Brasil e, ainda assim, seguem lutando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido Deus que me oportuniza, neste momento, homenagear e retribuir, sob esta humilde forma, a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Pessoas queridas e abençoadas, anjos que foram colocados em minha estrada e tornaram a caminhada mais amena e feliz.

Aos meus queridos pais, Donizetti e Inês, por serem meus primeiros mestres, ensinando valores que levarei por toda a vida. Obrigada pelo apoio constante.

Ao meu esposo Marcelo, com quem tenho compartilhado anos e anos, sempre envolvida com os estudos. Primeiro na Graduação, depois na Especialização, no Mestrado e, agora, no Doutorado. Obrigada pelo incentivo, paciência e amor.

À Professora Doutora Maria Cristina Gomes Machado, ponto de apoio e equilíbrio, obrigada por permitir estar ao seu lado todo este tempo. Você enriqueceu não somente minha pesquisa, mas minha alma, meu espírito...

Aos professores da Banca: Maria Teresa Santos Cunha, Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Analete Regina Schelbauer, Elaine Rodrigues, Carlos Henrique de Carvalho e Ednéia Regina Rossi que aceitaram dedicar parte do seu tempo para a leitura e análise da pesquisa, contribuindo e enriquecendo as questões tratadas com seus preciosos saberes.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação que, ao longo destes quatro anos, não mediram esforços para que fosse possível a realização desta e tantas outras pesquisas dos meus queridos colegas de estudos.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GEPHEIINSE, os de longa data e os que estão

chegando, que contribuíram imensamente ao partilhar seus conhecimentos, além das preocupações e risos nos nossos “cafés filosóficos”.

Às queridas companheiras de Seminário de Pesquisa Cristiane e Gescielly, por partilharem momentos de estudos, angústias e alegrias.

À Rosangela e Ligiane, irmãs de sangue e de coração... Faltam palavras para agradecer... Obrigada!

Às queridas irmãs Rosana e Rosimeire, romantismo e fortaleza que me incentivaram a seguir.

Aos amigos e familiares que me acompanharam e incentivaram, direta ou indiretamente, ao longo desta caminhada. Alguns, muito amados, já cumpriram sua estadia conosco, mas continuarão vivos em minha memória e meu coração.

À todos, os meus sinceros agradecimentos.

São estes os deveres das modernas gerações brasileiras: estudar e conhecer a alma nacional, as possibilidades nacionais, as necessidades nacionais, discernindo, na multidão das organizações educativas dos povos mais cultos, os modelos que melhor digam conosco, para a elaboração do Brasil. (LEÃO, 1924, p. 23).

LIMA, Rosilene de. **CARNEIRO LEÃO E A EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: UM PROJETO CULTURAL, POLÍTICO E MODERNIZADOR (1909-1963)**. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, PR, 2016.

RESUMO

A pesquisa ora apresentada analisa a educação rural e suas relações com a modernização da sociedade brasileira com base nos escritos de Antônio Arruda Carneiro Leão (1887-1966), um intelectual pernambucano, de expressiva contribuição aos aspectos sociais e educacionais do país. Esta pesquisa aprofunda os estudos sobre seu pensamento, uma vez que analisa o posicionamento do autor acerca da sociedade rural, com ênfase nos enfrentamentos e embates que apresenta em relação à educação nos períodos que compreendem a Primeira República brasileira, haja vista que a produção de sua obra percorre enfaticamente tal período, além de momentos posteriores, observando a conjuntura do momento histórico em sua totalidade. Parte-se do pressuposto de que o projeto de sociedade expresso pelo autor tem significativa importância nos encaminhamentos educacionais brasileiros, visto abarcar os setores urbano e rural do país de forma ampla. Concentra-se na análise de como este intelectual pretendia contribuir para a modernização da sociedade brasileira implantando um projeto de desenvolvimento para a educação rural do país, enquanto o discurso recorrente no período priorizava a industrialização e a ampliação dos centros urbanos. São tomados como principais fontes o conjunto de livros de autoria de Carneiro Leão. Considera-se que no conjunto de sua produção apresenta elementos que podem ser avaliados como formadores de uma concepção de sociedade rural pautada em princípios sociológicos, a qual fundamenta as ações do autor em estudo. Para uma exposição que possibilite maior visibilidade aos resultados, é apresentado um panorama do contexto socioeconômico brasileiro na Primeira República brasileira, a fim de caracterizar o momento histórico no qual Carneiro Leão configurou suas teses e se debruçou sobre as causas educacionais do país; são destacadas as suas propostas que subsidiam o processo de modernização da sociedade brasileira, destacando suas concepções de educação, de sociologia, bem como a formação de professores; e, analisam-se o pensamento e a ação de Carneiro Leão como um projeto de desenvolvimento para a educação rural do país e sua modernização. Defende-se que, embora a historiografia brasileira destaque as discussões sobre questões urbano industriais ao tratar do processo de modernização da sociedade brasileira, há que se considerar as contribuições da educação rural para a efetivação deste processo. Neste sentido, a proposta de educação de Carneiro Leão para a educação rural configura-se em um projeto cultural, político e modernizador para a sociedade daquele momento.

Palavras-chave: Carneiro Leão. Sociedade Rural. Educação Rural. Modernização da Sociedade.

LIMA, Rosilene de. **CARNEIRO LEÃO AND RURAL SCHOOLING IN BRAZIL: A CULTURAL, POLITICAL AND MODERNIZING PROJECT (1909-1963)**. 192f. Doctoral Thesis in Education – State University of Maringá. Supervisor: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, PR, 2016.

ABSTRACT

Current research analyzes rural schooling and its relationships with the modernization of Brazilian society, foregrounded on the works of Antônio Arruda Carneiro Leão (1887-1966), a scholar from the state of Pernambuco, Brazil, with great contributions towards Brazil's social and educational aspects. Current doctoral thesis, an in-depth study on his ideas, investigates the author's position on rural society, especially with regard to education during the First Brazilian Republic and posterior years 1909-1963 moments, between 1909 and 1963, based on the historical moment in its totality. It is presumed that society's project provided by the author is relevant towards Brazilian education since it broadly comprises the country's urban and rural sectors. The analysis concentrates on the manner Carneiro Leão contributed towards the modernization of Brazilian society by the implementation of a development plan for rural education in the country, whereas contemporary discourse during the period gave priority to industrialization and urban sectors. Carneiro Leão's books are the main sources of current investigation. The above bibliography has certain items that bring about the formation of rural society based on sociological principles and which foregrounds the author's activities under analysis. A general social and economic survey of the First Brazilian Republic is provided so that results would be more underscored and to characterize the historical moment in which Carneiro Leão produced his teachings on the country's educational causes. His proposals for the modernization process of Brazilian society are highlighted, with special reference to education, sociology and teachers' formation. The ideas and activities of Carneiro Leão are analyzed as a development project for the country's rural schooling and its modernization. Although Brazilian historiography underscores discussions on urban industrial issues when dealing with the modernization process, the contributions for rural education for the implementation of the process should also be taken into account. Carneiro Leão's education project for rural education and schooling lies within a cultural, political and modernizing project for contemporary society.

Keywords: Carneiro Leão. Rural society. Rural education and schooling. Modernization of society.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CARNEIRO LEÃO E O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL	29
2.1 A Questão Socioeconômica Brasileira.....	29
2.2 O Urbano e o Rural e a Emergência do Debate Nacionalista.....	37
2.3 A Política Educacional Necessária ao Brasil na Perspectiva de Carneiro Leão.....	53
3 AS PROPOSTAS DE CARNEIRO LEÃO COMO SUBSÍDIOS PARA A MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE	62
3.1 Carneiro Leão e a Formação de Professores.....	65
3.1.1 Concepção de Educação em Carneiro Leão.....	66
3.1.2 A Sociologia da Educação na Perspectiva de Carneiro Leão.....	81
3.1.3 Formação de Professores e a Adaptação do Ensino ao Meio Rural.....	89
4 O PROJETO DE CARNEIRO LEÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE	94
4.1 Carneiro Leão e a Educação Rural Brasileira: um projeto modernizador.....	95
4.1.1 A Sociedade Rural e seus Problemas.....	96
4.1.2 A Área de Cultura e o Problema da Escola	117
4.1.3 A Sociedade Rural e sua Educação no Estrangeiro e no Brasil	130
4.1.3.1 O México	131
4.1.3.2 Os Estados Unidos	140
4.1.3.3 O Chile	145
4.1.3.4 O Brasil	148
4.1.4 Para a Organização da Educação Rural.....	161
CONCLUSÃO	172
REFERÊNCIAS	177
ANEXO	191

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema de estudo a educação rural e suas contribuições para a modernização da sociedade brasileira na primeira metade do século XX. Para tanto, toma por base os escritos de Antônio Arruda Carneiro Leão (1887-1966), um intelectual pernambucano, de expressiva representatividade por se envolver em questões sociais e educacionais do país.

O estudo de um intelectual requer cuidados relacionados à acepção do termo. Nos dicionários, encontramos definições genéricas deste termo que, segundo Ferreira (1999), é concernente ou pertencente ao entendimento: vida intelectual, trabalho intelectual; aquilo que define a inteligência: quociente intelectual; pessoa que se ocupa, por gosto ou profissão, das coisas do espírito. Ou seja, o termo intelectual está ligado ao domínio ou uso da inteligência. Ora, se o fato de usar a inteligência ou o intelecto é premissa para ser intelectual, poderíamos considerar que todos os homens são intelectuais, uma vez que o pensar é imprescindível para a realização de qualquer atividade humana.

Para aprofundar esta questão, tomamos como importante a concepção gramsciana a respeito do sentido que traz para o uso do termo intelectual. Explicita que, apesar de os homens serem intelectuais, nem todos desempenham uma função intelectual. Como evidenciado no trecho que segue:

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo sapiens. (GRAMSCI, 1982, p. 7).

Neste sentido, há um entendimento de que o trabalho que exige maior elaboração mental em detrimento do esforço muscular pode ser compreendido

como trabalho intelectual, ao passo que as atividades que necessitam de mais esforço físico ou “braçal” não são consideradas atividades intelectuais. É sob conceituação semelhante que a sociedade atual classifica pessoas como intelectuais. São incluídos nesta categoria: políticos, jornalistas, historiadores, filósofos, dentre outros, e que tenham o reconhecimento de seus pares (RUCKSTADTER, 2012).

O interesse pelo estudo deste intelectual, no que tange à temática proposta, teve início em nossa pesquisa de mestrado, a qual investigou *A Sociologia da Educação na obra de Carneiro Leão e suas contribuições na formação de professores* (LIMA, 2011). Na referida pesquisa, destacamos a importância dada pelo autor à formação de professores, a qual deveria ser fundamentada, entre outros aspectos, no estudo da Sociologia e seu emprego na educação, voltada tanto para a atuação no setor urbano quanto no rural. Carneiro Leão se preocupava com a construção das bases políticas em detrimento das bases econômicas do país, uma vez que, no seu entendimento, a grandeza de um país estaria na sua capacidade de produção, que, por sua vez, implicaria na questão educacional, em especial no interior do país, centro da produtividade brasileira e polo do analfabetismo.

No estudo desta temática, é relevante considerar a questão da formação docente e a adaptação do ensino ao meio rural, realidade brasileira nas primeiras décadas do século XX, bem como em momentos posteriores. Tendo por base as concepções de Carneiro Leão, é estabelecido um diálogo com seus interlocutores, visto que esta questão pode ser observada como responsável pela maneira como se configurou o desenvolvimento do país.

Pesquisadores como Resende e Gonçalves Neto (2009) afirmam que a Primeira República brasileira (1889-1930) se encontrava em situação de atraso em relação ao desenvolvimento econômico. De acordo com Carvalho (1989, p. 7), na avaliação da República feita por intelectuais que se dispõem a estudar o Brasil, “[...] a política republicana é acusada de ter relegado ao abandono *milhões de analfabetos de letras e ofícios*, toda uma massa popular, núcleo da nacionalidade” (Grifo do autor). Os excluídos da ordem republicana impõem sua presença nos centros urbanos e passam a ser considerados como “freio” do progresso, esclarece a autora, ou seja, responsáveis pela lentidão no desenvolvimento.

O período republicano chegou com o propósito de soluções para problemas enfrentados desde o regime monárquico, dentre os quais Carvalho e Carvalho (2013) destacam, além do atraso econômico, o alto índice de analfabetismo e a precária participação da população nas questões políticas, aspectos que inviabilizavam o progresso no país. Algumas medidas, a passos lentos, foram tomadas pelos governos republicanos com relação a tal problemática, como o aumento da utilização de adubos e a mecanização da agricultura, o fomento a alguns setores da indústria – têxteis, conservas, moagem, metalurgia, cortiça, químicas e cimentos – e o desenvolvimento de vias e meios de comunicação no comércio. Já, ao âmbito educacional, foi dada maior visibilidade, uma vez que o país precisava ganhar forma e vitalidade nacional, conforme salienta Carvalho (1989), provocando formulações de diversas propostas para reformas educacionais.

As condições econômicas, políticas e sociais existentes no início da República eram diferenciadas¹ no que diz respeito à compreensão do que seria em um regime republicano. De acordo com Vicente Licínio Cardoso (1924), a mudança de um regime para outro não se dá de uma hora para outra, requer a expansão do ideal democrático e preparação do espírito público para uma nova forma de governo. Para Magalhães (2006), mesmo com a mudança do regime político-administrativo em nível nacional, as transformações ocorriam paulatinamente, dependendo de cada região. As oligarquias regionais favoreciam este processo ao se colocarem como grupo social dominante, predominando, no Nordeste, a de caráter latifundiário-patrimonialista e, em São Paulo, a agrária-mercantil.

No Brasil, com a instauração da República, emergiu uma nova necessidade social: a instrução pública, vista como meio para adequação da mão de obra do trabalhador liberto. A crença no poder da escola se difundia amplamente, conquistando maior visibilidade a partir do século XIX. Esta instituição era apontada como essencial para uma nação que se denominava livre e civilizada. Pela escola, os homens seriam preparados para atuarem no trabalho agrícola ou

¹ Este cenário decorre, indiretamente, de fatores externos, como as revoluções liberais do século XVIII, uma de caráter industrial, ocorrida na Inglaterra, e outra de caráter político, na França, as quais transformaram o mundo trazendo à tona o capitalismo industrial (HOBBSAWM, 1997).

artesanal, conheceriam as primeiras letras para poderem ampliar sua forma de comunicar-se, além da possibilidade de aprenderem uma única língua, o que garantiria a unidade nacional, bem como a preparação do cidadão eleitor (MACHADO, 2002a).

Neste sentido, Schelbauer (1998) elucida que, com a Proclamação da República, as preocupações com a educação do povo sofreram inflexões quanto às suas finalidades, atendendo às demandas de cada momento histórico.

Não se discute mais a inadequação da mão-de-obra do liberto e do trabalhador nacional e, portanto, não parece fazer mais sentido reivindicar escolas para treinar mão-de-obra necessária às novas relações de produção. As perturbações de ordem econômico-social, que a libertação dos escravos sugeria, também desaparecem dos discursos. Na verdade, desaparecem as preocupações sob a ótica do privado, do econômico, para dar lugar às preocupações sobre a ótica do Estado, do político. Consequentemente, as discussões sobre a educação do povo passam a ter como objetivo a formação do cidadão, mais vinculadas à preocupação com a participação democrática e a unidade nacional do que com a produção; mais com a alfabetização dos futuros eleitores do que com o treinamento de mão-de-obra; mais em transmitir conhecimentos gerais para unir os homens do que conhecimentos que possibilitem ao indivíduo obter sucesso na luta pela vida. Enfim, expandir as virtudes sociais de amor à pátria e ao trabalho, incluindo nesse projeto nacional a preocupação em integrar os imigrantes, tal como faziam os demais países que os receberam, sobretudo os alemães que para cá vieram constituir parte da mão-de-obra assalariada. (SCHELBAUER, 1998, p. 53).

Foi um período no qual as questões educacionais foram postas como solução para os problemas do país em suas diversas esferas. No que se refere à educação, a preocupação era difundir a escola pública primária, fazendo com que atingisse o maior número de pessoas, ou seja, era preciso interiorizar e democratizar o ensino a fim de modernizar o país. Na opinião de Carvalho (1989), neste momento histórico, o papel da educação foi hiperdimensionado, tornou-se responsável por dar forma a um país amorfo, transformando em povo os habitantes e promovendo a constituição da nação.

Diante disto, observa-se a necessidade de prover a educação em âmbito nacional e torna-se válida a reflexão sobre as propostas de Carneiro Leão quanto: A qual público se destinaria essa educação e/ou como atingir a população do país

em sua totalidade? Qual era e como se organizaria a escola que o país precisava? Seria a alfabetização suficiente para suprir os anseios da época?

Um país, para se modernizar, precisa de diversas frentes, defendia Leão (1909). Ele estava atento à Europa e aos Estados Unidos, acompanhava suas ações e as tomava, com entusiasmo, como parâmetro pelo grande desenvolvimento que apresentavam. Preocupava-se em colocar o Brasil no patamar das nações civilizadas, sem, contudo, transplantar aqui projetos desenvolvidos no exterior, mas tê-los como subsídios para as reflexões e os ajustamentos necessários.

O Brasil encontrava-se em processo de industrialização, mas era um país essencialmente rural (LEÃO, 1940a). Ele considerava imprescindível mobilizar um elevado número de pessoas, agentes como professores, bacharéis, entre outros, no enfrentamento dessa realidade. Via como possível instaurar um espírito de nação para que o país obtivesse progresso, necessidade imposta pelo capital para fins de sua expansão, já que os países europeus desenvolvidos passaram por caminhos parecidos para estabelecer sua economia e modernizar-se. Entendia que, alterando as relações de trabalho e a mentalidade da sociedade civil, em especial no interior do país, chegaríamos à civilização.

Carneiro Leão (1909) considerava necessário o conhecimento da escala evolutiva (afirmação e desprestígio, derrotas e triunfos) de um fenômeno para que este pudesse ser compreendido em sua totalidade. O fenômeno educativo era visto por ele como superior aos outros meios de progresso social. Entretanto não bastava simplesmente enviar professores ao interior do país, eles precisavam ser conhecedores da realidade social na qual atuariam, apenas “[...] a formação de um magistério apropriado, com o conhecimento das realidades brasileiras, com o sentimento social, poderá criar a escola adequada ao interior do Brasil” (LEÃO, 1936, p. 45).

Diante desta afirmação, indaga-se: Haveria uma escola adequada ao interior do país naquele momento histórico? Para o nosso intelectual, alfabetizar não era suficiente, o país precisava de uma população que tivesse inserção social, que movimentasse a organização nacional e impulsionasse o desenvolvimento da sociedade brasileira como um todo. Podemos notar, todavia, que apenas algumas regiões se destacavam e conseguiam atingir certo grau de

desenvolvimento em relação ao restante do país, a exemplo de São Paulo (LEÃO, 1920). Nesta perspectiva, ele nos subsidia com elementos que possibilitam compreender a questão da regionalização e sua importância no desempenho do país.

Carneiro Leão apresenta, em diversos livros analisados, dados substanciais que nos permitem reconhecer sua proposta de Educação. Seus textos denunciam diversos problemas enfrentados pela sociedade brasileira, particularmente na luta em prol de sua modernização, tais como: a questão do analfabetismo, da criminalidade, da educação física, da higiene, da educação moral e cívica, da cultura nacional, entre outros.

Nossas leituras acerca do pensamento e ação do referido autor possibilitaram vislumbrar um panorama de temáticas relacionado ao campo histórico e educacional do país, mas, sobretudo, direcionou nossa atenção a forma como concebe a formação do professor, a qual deve ser voltada às necessidades da sociedade na qual atua. O conhecimento das questões sociais era a chave para educar o povo, visto que, por meio do mapeamento da realidade social do país, seria possível a reflexão e a ação pela via da educação: “Só à luz da sociedade em que vivemos, podemos organizar a educação do povo” (LEÃO, 1963, p.13).

Foi um intelectual de repercussão no campo educacional brasileiro, tornando a leitura de suas obras imprescindível a todos os que estudam a estrutura e a organização educacional do país na Primeira e Segunda República brasileira. Atuou, em especial, na implementação de reformas educacionais no Estado de Pernambuco e no Distrito Federal, então Rio de Janeiro, contribuindo para sua reorganização. Buscar-se-á observar a sua atuação nessas regiões e as implicações decorrentes em âmbito nacional no que permeia à temática proposta.

Silva (2006) reconhece que Carneiro Leão esteve muito envolvido política e economicamente com o estado brasileiro, fundamentando seu trabalho na “[...] modernização do sistema educacional, no embasamento científico de todo o ensino e das atividades escolares, na introdução de métodos ativos e na permanente preocupação com a higiene e a saúde dos estudantes [...]”. (p. 17). Além disto, é autor de livros que tratam, sob diversos aspectos, de temáticas sociais e educacionais do país nas primeiras décadas do século XX, além de

publicações nas décadas de 1940 e 1950, as quais possibilitam maior compreensão da problemática em questão.

Defendeu, em *Fundamentos de Sociologia* (1963), cuja primeira edição data 1940, que a formação adequada ao professor deveria ter cunho sociológico, um conhecimento essencial para a construção de um novo modelo de sociedade. Explicava que, por meio dela, seria possível conhecer a realidade em que se estava atuando e agir sobre ela com base nas exigências impostas pelo momento histórico.

Conforme nossa pesquisa de mestrado acerca da importância da Sociologia da Educação na obra de Carneiro Leão e suas contribuições na formação de professores (LIMA, 2011), constatamos que, no processo de transmissão do conhecimento, de acordo com a concepção do autor, o professor era visto como elemento essencial. Conseqüentemente, a formação deste profissional deveria ser priorizada, proporcionando-lhe os conhecimentos metodológicos necessários à investigação de sua realidade social para que pudesse educar com segurança científica (LEÃO, 1963).

Almejava um ensino que abrangesse uma cultura geral e fosse capaz de ampliar os horizontes dos estudantes. Na sua opinião, era preciso que os professores conhecessem as necessidades materiais, sociais e morais do ambiente no qual iriam trabalhar, ou seja, fossem conhecedores da realidade social em que atuariam (LEÃO, 1936). No entanto, o cenário brasileiro, em particular nas primeiras décadas do século XX, tinha seus professores, em maioria, formados nos grandes centros. Estes, após realizarem seus estudos, retornavam ao campo para exercerem o magistério, de maneira que a distância os tornava estranhos ao local de atuação.

Observamos a preocupação do autor no que se refere à ambientação do docente ao seu meio de atuação, pois, para se qualificar profissionalmente era preciso o afastamento das questões do campo e da realidade dos alunos, e o desconhecimento do contexto social em que atuaria, quando no retorno, era algo que provocava, inclusive, o desinteresse dos estudantes nas aulas ministradas. Este fato era contrário ao pensamento de Carneiro Leão, que defendia a escola pública primária e uma formação docente voltada às suas necessidades. Para ele, era preciso conhecer uma dada realidade social para organizar sua educação.

Verificamos, portanto, que a questão da adaptação do ensino ao meio rural, realidade do país nas primeiras décadas do século XX e momentos posteriores, delineia rumos à educação e implica no desenvolvimento social, uma vez que repercute na educação do indivíduo, de sua comunidade e em todos os outros ambientes.

Com base na problemática apresentada, temos que o autor se posiciona ante as questões educacionais e sociais do período, configurando uma perspectiva de política sobre o regionalismo e o próprio nacionalismo, a qual considerava conveniente ao Brasil. Sua obra se estende de 1909 à 1963, quando alguns de seus textos encontravam-se no prelo, o que nos instigou a percorrer tal período na presente pesquisa, porém enfatizando a Primeira República, seu período de maior produção. Em diversos livros, sobre os quais destacaremos posteriormente, expressa opiniões, faz orientações e sugere propostas no sentido de modernizar a sociedade brasileira.

Tendo em vista a concepção de educação de Carneiro Leão e seu pensamento acerca da Sociologia Educacional relacionada à formação de professores, compreendemos que o projeto de sociedade expresso pelo autor tem significativa importância nos encaminhamentos educacionais brasileiros, uma vez que atinge, de forma ampla, os setores urbano e rural do país. Desse modo, problematizamos como este intelectual pretendia contribuir para a modernização da sociedade brasileira ao implantar um projeto de desenvolvimento para a educação rural do país.

O trabalho de investigação proposto está em sintonia não só com as demandas que permeiam a esfera de conhecimento da História da Educação, na atualidade, mas, fundamentalmente, porque concentra um grande interesse nos aspectos que envolvem a sociedade e a educação rural, a formação docente voltada para esta população, bem como as questões relacionadas ao desenvolvimento educacional do ensino no país. Interesse semelhante pode ser observado, atualmente, na disposição das temáticas dos grupos de pesquisa das mais conceituadas instituições de ensino superior do país, tais como Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas – SP, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Estadual de Maringá – PR, Universidade Federal do Rio de Janeiro,

Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Santa Catarina, dentre outras.

Desta forma, esta pesquisa justifica-se por representar uma contribuição em termos de conhecimento e pesquisa em educação aos interessados no pensamento e ação de Antônio Carneiro Leão, no desenvolvimento da educação rural e difusão da escola pública primária no país, ou seja, na História da Educação Brasileira. Avalia-se, portanto, este estudo como importante para a pesquisa histórica e educacional, tendo em vista que aprofunda os conhecimentos não somente sobre as concepções deste importante intelectual, como da própria forma como se configura o desenvolvimento do ensino no interior do país, contribuindo para a historiografia deste campo de pesquisa, além de ampliar a visão da forma como se constituiu a organização educacional do período.

A pesquisa em educação envolve um leque diverso de possibilidades de investigações, tendo em vista as várias áreas e subáreas que compõem este universo investigativo e a diversidade de pressupostos teórico-metodológicos utilizados na análise dos fenômenos educativos (SFORNI; GALUCH, 2009). Nesta perspectiva, esta pesquisa considerou a produção bibliográfica da História da Educação que versa sobre a temática proposta, observando os trabalhos de pesquisas dos programas de pós-graduação em educação, artigos de revistas nacionais e livros que destacam nosso recorte investigativo e tornam claro o estado da arte do mesmo.

Resultante da revisão bibliográfica, destacamos, dentre o conjunto das principais obras² de Carneiro Leão, intelectual em estudo nesta pesquisa, os livros

² Educação (1909); Oliveira Lima (1914); O Brasil e a Educação Popular (1917); Revolução Pernambucana de 1817 (1917); Pela educação profissional (1917); Pela Educação Rural (1918); O Paraná (1919); Problemas de Educação (1919); São Paulo em 1920 (1920); A Constituição Brasileira e a nossa Evolução Político Constitucional (1922); À Margem da História da República (1922); Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras (1923); Programas (1925); Pela Confraternidade Americana (1925); O Ensino na Capital do Brasil (1926); Palavras de Fé (1928); A Organização da Educação em Pernambuco (1929); O Problema do Método (1932); Discursos e Conferências (1933); As Línguas Vivas e uma Experiência Brasileira (1934); O Ensino das Línguas Vivas (1935); Associação de Educação e de Professores no Brasil (1936); O Espírito Associativo no Brasil (1936); Tendências e Diretrizes da Escola Secundária (1936); Introdução à Administração Escolar (1939); A Sociedade Rural, seus Problemas e sua Educação (1939/40) – (A publicação a qual tivemos acesso não possui registro de data, entretanto em outras publicações do autor há referências de que o livro teria sido publicado nos anos de 1939 e 1940); Fundamentos de Sociologia (1940); A Educação nos Estados Unidos (1940); Ideais e Preocupações de uma Época (1941); Meus Heróis (1941); Aspectos Brasileiros de Educação (1942); Planejar e Agir (1942); A Educação para o Após-Guerra (1944); Estudos (1943); Pensamento e Ação – Ministério de Educação e Saúde (1945); A Educação para um Mundo

que tratam das questões sociais e educacionais do país no período proposto: *Educação* (1909); *O Brasil e a Educação Popular* (1917); *Pela Educação Rural* (1918); *A Sociedade Rural, seus Problemas e sua Educação* (1940); *O Sentido da Evolução Cultural do Brasil* (1946); *Panorama Sociológico do Brasil* (1958); *Fundamentos de Sociologia* (1963); entre outros, os quais subsidiaram diretamente esta pesquisa.

Como interlocutores de Carneiro Leão e outras referências que contemplam a temática proposta, apresentam-se autores como Anísio Teixeira (1953, 1954, 2010), Euclides da Cunha (1901), Florestan Fernandes (2008), Gilberto Freyre (2003), José Veríssimo (1906), Oliveira Vianna (1924), Paschoal Lemme (1984), Teixeira de Freitas (1934), dentre outros de expressiva contribuição no cenário nacional. Entretanto não podemos deixar de destacar intelectuais como Alberto Torres³ (1914), Sud Mennucci (1934) e Lourenço Filho⁴ (1969), os quais contribuíram para a disseminação do debate e da concepção sobre a relevância da educação rural, bem como da formação específica para o professor que nela atuaria.

Avaliamos, com base na análise do material encontrado e tendo em vista a luta de Carneiro Leão pela educação popular, como crescentes as publicações que tratam especificamente do pensamento educacional do autor. É perceptível, ao observarmos a bibliografia pesquisada, que, nos últimos anos, historiadores da educação, como apresentado no decorrer da pesquisa, têm se dedicado a aprofundar seus conhecimentos acerca das contribuições do autor na consolidação do cenário nacional. É certo que muito há que se pesquisar, uma vez que, nas pesquisas encontradas, constatamos que as referências sobre ele

Democrático (1945); *O Sentido da Evolução Cultural no Brasil* (1945); *Discursos na Academia Brasileira de Letras* (1946); *A Área Cultural e a Tendência para o Internacionalismo* (1949); *As Faculdades de Filosofia e a Cultura Brasileira* (1949); *Adolescência, seus Problemas e sua Educação* (1950); *Visão Panorâmica dos Estados Unidos* (1950); *Adolescência e sua Educação* (1951); *A Ação Psico-Social na Organização do Estado* (1952); *Nabuco e Junqueiro* (1953); *Panorama Sociológico do Brasil* (1958); *O Culto da Ação em Verhaeren* (1959); *Vitor Hugo no Brasil* (1960). (LIMA, 2011).

³ De acordo com Monarcha (2007), a ideologia ruralista remonta a Alberto Torres, autor das publicações *A organização nacional* e *O problema nacional brasileiro*, de 1914. O nacionalismo deste intelectual levava-o a caracterizar a realidade brasileira como essencialmente agrícola, devendo assim permanecer.

⁴ Lourenço Filho destacou-se no cenário nacional brasileiro como importante intelectual da educação, com forte repercussão por representar o movimento dos pioneiros da Escola Nova. Apesar de comungar as ideias inovadoras, expressou em alguns escritos sua inclinação por uma escola diferenciada para a zona rural, conforme demonstramos no decorrer do texto.

são, na maioria dos textos, com relação à sua defesa sobre o ensino público e gratuito dos diversos níveis de ensino ou centrados nas reformas educacionais que implementou: a do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e a do estado de Pernambuco.

Confirmamos, porém, que a educação rural, tem ocupado cada vez mais espaço nas discussões da contemporaneidade. O estado da arte da referida temática foi investigado por relevante trabalho de Maria Nobre Damasceno e Bernadete Beserra, publicado na revista *Educação e Pesquisa*, em 2004, intitulado *Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*, o qual mapeia e discute o conhecimento produzido na área da educação rural nas décadas de 1980 e 1990. Sobre este período, as autoras indicam lacunas na produção de conhecimentos neste campo de investigação. O levantamento sobre o período posterior ao pesquisado pelas autoras foi realizado por nós, conforme será descrito posteriormente.

Dentre a bibliografia levantada sobre a educação rural, encontramos trabalhos voltados ao currículo escolar, adequação do ano letivo às necessidades do campo, experiências educacionais e políticas públicas implementadas em algumas regiões do país, movimentos sociais diversos, dentre outros. Já sobre Carneiro Leão, verificamos que é mencionado por sua contribuição sobre temas como a administração escolar, higiene escolar, educação popular, sociologia educacional, escola normal, reformas educacionais, dentre outros.

Sobre a educação rural e suas relações com a modernização do país, de forma mais específica⁵, bem como o pensamento de Carneiro Leão neste contexto, pesquisamos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos periódicos *Revista Brasileira de História da Educação*; da *Sociedade Brasileira de História da Educação*; nos *Cadernos de História da Educação*; na *Revista HISTEDBR online* e na *Revista História da Educação do Rio Grande do Sul, ASPHE*, por se constituírem canais privilegiados de comunicação entre os pesquisadores de História da Educação do país, além dos principais livros que versam a temática. Os achados estão organizados nos quadros a seguir:

⁵ Foram encontradas, no levantamento bibliográfico, pesquisas significativas para a contextualização do período em questão, bem como para a Educação Rural neste contexto. Entretanto, tendo em vista o objeto de pesquisa, optamos por recortar as que tratam de forma mais específica sobre as relações entre Carneiro Leão, Educação Rural e Modernização da sociedade brasileira.

Quadro 1: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Autor	Título	Descrição Sumária
2000	Lêda Rejane Accioly Sellaro	Educação e Modernidade em Pernambuco – Inovações do Ensino Público (1920-1937)	Analisa um período histórico caracterizado pela aceleração do processo de industrialização e consequente transição da sociedade oligárquico-rural para a urbano-industrial; problematiza a importância atribuída à educação como fator de modernização e/ou de reconstrução social nas tentativas de reorganização do ensino público, comprovando que a renovação do ensino público em Pernambuco não resultou da legislação, embora a análise dos documentos que a constituem, ao refletir as contradições que contêm, represente um referencial privilegiado para as análises propostas. A autora evidencia que os processos decorrentes do projeto de construção da nação brasileira ligaram-se, predominantemente, à sociedade civil, sob a influência de personalidades que equacionaram e enfrentaram problemas sociais recorrentes. Dentre os atores que se destacam neste período, enfatiza a participação de Ulysses Pernambucano, a partir de 1923, no processo de renovação do ensino normal e elementar, sob a inspiração do movimento da Escola Nova, cuja proposta foi sistematizada e ampliada por Antônio Carneiro Leão na Reforma de 1928, interrompida em 1930, após o que, foi retomada e vivenciada sob a orientação de Aníbal Bruno até 1937. Apesar de não se ater à educação rural especificamente, a autora contribui para a análise da mesma no período em questão.
2003	Luiz Bezerra Neto	Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil	Destaca a contribuição de Carneiro Leão com relação ao seu pensamento acerca do ruralismo pedagógico no exterior, demonstrando que, em diversos países, com características diferentes, as ações dos educadores do meio rural eram semelhantes no período em estudo.
2004	Helen Cristina Alves Luz	Administração Escolar no Brasil: reflexão e crítica sobre o pensamento de Carneiro Leão.	Investiga a questão da Administração Escolar em obra do mesmo título, de autoria de Carneiro Leão, afirma a abordagem do autor sobre a Educação Rural, dentre outros temas que compõem a referida obra.

Quadro 2: Periódicos

Ano	Autor	Revista	Título	Descrição Sumária
2006	Camila Timpani Ramal	Histedbr	O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a História da educação rural	Destaca a questão do ruralismo pedagógico de Carneiro Leão, entre outros intelectuais do período.
2010	Tânia Cristina da Silveira	Cadernos de História da Educação	A 'Modernidade' em Uberlândia e o Ensino Rural	Contribui com a análise do ruralismo no ensino presente em Carneiro Leão.
2011	Cristiane Angélica Ribeiro	Cadernos de História da Educação	A Escola Rural e a Cruzada Nacional de Educação: 1936 – 1946	Observa a concepção de educação de Carneiro Leão, relacionando a escola à modernização social.
2014	Diversos	Revista de História da Educação do Rio Grande do Sul	Dossiê Representações, Práticas e Políticas de Escolarização da Infância na Zona Rural	Contribui para a história do ensino rural na América Latina, tratando a temática no Uruguai e no Brasil, por meio da problematização de questões como currículo, formação de professores, modalidades de escolas primárias rurais, políticas para esse ensino, além das representações das autoridades educacionais e dos educadores sobre a educação rural, dentre outras.

Quadro 3: Artigos publicados em livros e/ou eventos

Ano	Autor/ Organizador	Título Artigo / Título Livro	Descrição Sumária
2006	Maria Sarita Mota / Universidade Federal Fluminense	Saberes rurais: o caso da fazenda modelo e das escolas rurais do sertão carioca / 1º Encontro da Rede de Estudos Rurais da UFF – Uma proposta de intercâmbio de pesquisa.	Revela o anseio de Carneiro Leão por uma educação apropriada ao trabalhador rural.
2009	Luiz Bezerra Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra / In: Gilberto Luiz Alves (Org.)	Carneiro Leão e a Luta por uma Pedagogia Ruralista / Educação no Campo: Recortes no tempo e no espaço	Salientam que Carneiro Leão, ao discutir essa problemática em estudo nos anos de 1930, “[...] deparava-se com uma realidade educacional que considerava contraproducente para os habitantes da roça”. (BEZERRA, 2009, p. 271)
2013	Anaete Regina Schelbauer; Maria Cristina Gomes Machado / In: Ilka Miglio de Mesquita; Rosana Areal de Carvalho (Orgs.)	<i>Pela educação rural, de Antônio Carneiro Leão / Clássicos da Educação Brasileira</i>	As autoras resenham a referida obra de Carneiro Leão, destacando sua preocupação central: a formação do trabalhador rural.

Com vistas à análise do material levantado, a pesquisa estabelece uma mediação entre os acontecimentos históricos e a sociedade na qual se insere. Elege como fundamento metodológico a preocupação com o momento histórico em que se apresentam as concepções do autor e se dispõe a realizar o estudo do intelectual e suas ideias vinculados ao contexto e aos movimentos sociais de sua época, por entendermos que a sociedade produz o homem assim como ele a produz. São consideradas, portanto, as lutas reais que os homens enfrentavam na produção de sua existência. Deste modo, priorizamos um aprofundamento do objeto de análise, de modo a compreendê-lo historicamente, no contato com a totalidade do fenômeno analisado (MACHADO, 2002b)

Assim, objetiva-se compreender de que forma o intelectual, vivenciando um período de constantes transformações sociais, diferentes formas de pensamento e intenso debate educacional, consubstancia suas concepções acerca da educação rural e da adaptação do ensino ao interior do Brasil, a fim de que possamos, a partir dos resultados de suas reflexões buscar fragmentos que contribuam para o entendimento arcabouço teórico e metodológico do autor.

Com vistas aos aspectos mencionados, consideramos que o projeto idealizado por Carneiro Leão para a educação rural, para além de modernizador, estabelece um projeto cultural e político para a sociedade brasileira, uma vez que as transformações econômicas e sociais, dentre outras, externas e internas ao país, faziam-se presentes nos discursos de intelectuais e políticos da época, como Carneiro Leão, levando à tona movimentos reformadores que refletem em diferentes setores da sociedade.

Para uma exposição que possibilite maior visibilidade aos resultados, o texto foi dividido em quatro seções. A primeira se constitui nesta introdução, apresentando a temática proposta, as fontes bibliográficas, o objetivo, a problematização, a tese, bem como sua organização.

A segunda seção, intitulada *Carneiro Leão e o Debate sobre a Educação Rural*, trata, em um primeiro momento, sobre o contexto socioeconômico brasileiro na Primeira e Segunda República a fim de compreendermos o momento histórico no qual Carneiro Leão configura suas teses e se dedica às causas educacionais do país; posteriormente, analisamos o urbano e o rural em relação à emergência do debate nacionalista, de modo a evidenciar como estes meios eram

vistos em relação às demandas do período, bem como a ênfase dada ao setor urbano em detrimento do rural no processo de modernização nacional; por fim, investigamos a perspectiva de Carneiro Leão acerca da política educacional necessária à organização ao Brasil.

A terceira seção, com o título *As Propostas de Carneiro Leão como Subsídios para a Modernização da Sociedade*, apresenta uma discussão sobre Carneiro Leão e a formação de professores, ressalta suas concepções de educação e de sociologia da educação e examina, numa perspectiva histórica, a importância da formação docente voltada às necessidades sociais regionais, abordando ainda o debate acerca da adaptação do ensino ao meio rural nos dois primeiros períodos da República brasileira.

A quarta seção, intitulada *O Projeto de Carneiro Leão para o Desenvolvimento da Educação Rural Brasileira: uma contribuição para a modernização da sociedade*, analisa o pensamento e ação de Carneiro Leão como um projeto de desenvolvimento para a educação rural do país, evidenciando, inclusive, sua perspectiva sobre como ocorreu em outros países da América, como subsídio para a proposta apresentada.

Apresentamos, por fim, nossa conclusão. Defende-se como tese que, embora a historiografia brasileira, a partir de autores como Monarcha (1989), Herschmann e Pereira (1994), Lopes (2008), Nunes (1993, 1994, 1996, 2000), dentre outros, destaque as discussões sobre questões urbanas e/ou industriais, ao tratar do processo de modernização da sociedade brasileira, há que se considerar as contribuições da educação rural para a efetivação deste processo. Neste sentido, a proposta de educação de Carneiro Leão para a educação rural, configura-se em um projeto cultural, político e modernizador para a sociedade brasileira.

A pesquisa ora apresentada aborda a importância da educação rural na perspectiva de Carneiro Leão, enfatizando a questão da adaptação do ensino ao interior do país como responsável pela forma como se configurou o seu desenvolvimento. A educação esteve no centro do debate sobre a construção de uma sociedade moderna. Os discursos presentes nos projetos educacionais do período em questão depositavam esperança na instituição educativa como “fonte”

para o desenvolvimento social e, para Carneiro Leão, tal objetivo poderia ser alcançado por meio de mudanças nos aspectos político e cultural brasileiros.

2 CARNEIRO LEÃO E O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL

A Educação Rural foi um tema recorrente na obra de Carneiro Leão. Dada sua importância, o autor trabalhou esta questão em textos específicos e retomou sua discussão em outras obras de forma enfática. Consideramos que suas teses sobre a temática estão intrinsecamente relacionadas ao período vivenciado por ele em suas atuações, em especial nas esferas públicas do país, bem como se configuraram a partir das percepções que teve sobre os diversos aspectos da sociedade brasileira e suas necessidades frente às primeiras décadas do século XX e subsequentes.

Sob esta perspectiva, discutiremos, nesta seção, o contexto socioeconômico brasileiro do período em questão, a fim de que possamos compreender os enredos do momento histórico que possibilitou as formulações de Carneiro Leão sobre as causas dos problemas sociais e educacionais do país. Em seguida, serão analisados os conceitos de urbano e rural nos moldes da atualidade de modo a relacioná-los com o entendimento do autor sobre estes mesmos conceitos na época em que se dedicou aos estudos do meio rural, destacando suas relações com a emergência do debate nacionalista. Para tanto, observamos como estes meios eram vistos frente às necessidades sociais, evidenciando o destaque dado ao meio urbano em detrimento do rural no processo de modernização nacional. Por fim, investigaremos a posição de Carneiro Leão quanto à política educacional que considerava necessária ao Brasil para sua efetiva organização.

2.1 A Questão Socioeconômica Brasileira

No final do século XIX, o Brasil iniciou seu processo de emancipação política e passou por transformações significativas, rompendo com o sistema monárquico e adotando o regime presidencialista. Estava instaurada a Primeira República, a qual, em oposição à Monarquia, alicerçou sua política na descentralização do poder e conservou o sistema agrário como base de sua economia, especialmente

pela produção de café, apesar do desenvolvimento industrial. Sobre o país, no período que antecede a República, Carneiro Leão (1924, p. 20) se expressa da seguinte forma:

Nós, até 1888 e 1889, éramos uma Nação com uma determinada organização social, uma diferenciação de classes, definida. Tínhamos, de um lado, os senhores, proprietários da terra, detentores das posições, e, do outro, o mundo dos escravos, sem direito algum e com o dever de trabalhar para o desenvolvimento da fortuna de seus donos. A classe intermediária – libertos e apaniguados – ocupava os ofícios e as profissões manuais, atingindo, muito raramente, de ordinário pela cultura, pelo diploma de bacharel ou de doutor, as posições liberais e políticas.

Para ele, tratava-se de uma organização econômica e social que apresentava injustiças, mas que equilibrava a vida do país, por dar a ele um aspecto de estabilidade, gravidade e lisura políticas. Isto porque os senhores, em certo grau de superioridade devido ao grande poder aquisitivo, praticavam uma política e uma administração que refletiam suas qualidades de honestidade e altivez. Após a libertação dos escravos e as mudanças vivenciadas com a instalação do regime republicano, entendeu que os senhores foram nivelados a outras classes, levando a todas elas a possibilidade de atingirem patamares mais elevados tanto na política como socialmente. Este fato levou muitas famílias à pobreza, cujos “varões”, como se refere, foram retraídos da direção nacional, além de permitir que outras classes ascendessem suas posições, uma vez que a cultura, a tradição, a cor, a hombridade e a fortuna não eram mais requisitos para a ocupação de postos mais elevados.

As mudanças decorrentes deste período foram intensas e atingiram as áreas política, econômica e social do país. Dentre elas, destacam-se a conversão das províncias em estados, o Rio de Janeiro como sede do Governo Federal, a separação entre Estado e Igreja, a dissolução da Câmara dos Deputados e do Senado (SEKI; MACHADO, 2008).

Na esfera internacional, a livre concorrência deu lugar aos monopólios (NETTO, 2007). O capital se encontrava cada vez mais concentrado em pequenos grupos, circunscrito a países desenvolvidos, que precisavam ampliar seus domínios para exportar mercadorias e capitais excedentes, como a

Inglaterra. Com a centralização do capital nas mãos de poucos, há indícios de que a classe operária, para garantir sua subsistência, subordinava-se à classe burguesa - que tem sua natureza parasitária revelada (NETTO, 2007) - vendendo sua mão de obra por valores mínimos.

Com o advento do setor industrial, diminuía a necessidade de mão de obra, o que provocava a intensificação da exploração dos trabalhadores, causando desemprego e miséria e incitando a população à imigração para outros países. Era preciso garantir o domínio do capital para a manutenção do poder dos países desenvolvidos. Sob tais circunstâncias, as grandes potências entraram em conflito, provocando a Primeira Guerra Mundial (1914-1918): de um lado, França, Inglaterra e Rússia, de outro, Alemanha e o Império Austro-Húngaro (LEMME, 1984).

Na economia brasileira, o café consubstanciava-se em um produto de grande força. Com o problema de excesso de produção no final do século XIX, entretanto, a economia cafeeira entrou em declínio. O mercado consumidor norte-americano e europeu crescia em ritmo diferenciado da produção brasileira, acarretando a queda nos preços da mercadoria internacionalmente, causando prejuízos aos grandes produtores. Os governadores de Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, na busca de solução, firmaram um acordo que ficou conhecido como Convênio de Taubaté, a primeira política de valorização do café implementada no Brasil (RIBEIRO, F., 2011).

O convênio estabilizou o mercado cafeeiro e a situação de enfraquecimento foi remediada. Entretanto, durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve outra crise de superprodução, determinando nova política de valorização do café. Com o término da guerra, os problemas foram solucionados paulatinamente, mas as condições desse mercado não voltaram a ser como antes.

Diante das transformações ocorridas no período, novas demandas emergiram na sociedade brasileira. A educação, já que o número de analfabetos era elevado, foi reconhecida como um grave problema nacional e defendida com entusiasmo na Primeira República, visto que, por meio dela, o país poderia solucionar os problemas que impediam seu desenvolvimento e alcançar a modernidade. Nesta perspectiva, a escola passou a ser considerada como porta de entrada da educação almejada e entraram em cena os movimentos

reformistas, com o intuito de substituir modelos políticos por modelos pedagógicos (NAGLE, 1976).

Para Carneiro Leão (1924, p. 22), o período exigia uma cultura “[...] física, mental, profissional, cívica, social e política” para que o país se tornasse uma nação forte. Seria necessário superar nosso problema máximo, corroborara Veríssimo (1906), a educação, e reformar o ensino, uma vez que, da forma como se encontrava, nosso sistema geral de instrução pública não merecia ser chamado de educação nacional.

Anos antes da proclamação da República, em 1883, Rui Barbosa já denunciava, por meio de seu Parecer, a necessidade de uma reforma radical do ensino público. Justificava-a como: “[...] a primeira de todas as necessidades da pátria. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é conservador em matéria de ensino, volve as costas ao futuro, e desposa os interesses da ignorância”. (BARBOSA, 1947, p. 143). A ignorância popular era um problema que ameaçava a liberdade da nação e precisava ser resolvido.

Segundo Melo, Santos e Andrade (2009), com o advento da República, a sociedade brasileira presenciou mudanças significativas e a perspectiva positivista se intensificou. Inúmeros foram os debates promovidos por intelectuais advindos de grupos que estiveram junto aos militares na idealização e construção do novo regime. Mantinham relações com setores sociais e urbanos que privilegiavam carreiras de trabalho dependentes da escolarização.

Se, com a República, viera a consolidação política do país, o problema não estava na construção da nacionalidade do ponto de vista político, mas na consolidação nacional do ponto de vista econômico, criticava Carneiro Leão (1918). Caberia aos homens públicos construir economicamente o Brasil e, para tanto, ampliar os investimentos, especialmente no setor educacional, para conferir-lhe a eficiência produtora possível.

Mudanças estruturais foram provocadas em diversos países ocidentais que adotaram a República no processo de efetivação do sistema capitalista. Este era pautado na urbanização contínua e progressiva, bem como nos ideais de progresso e modernização. Para Holanda (1995), esses países, cada qual com suas especificidades, reorganizaram a sociedade e o Estado, reformando o

regime anterior por intermédio de novos preceitos, fundamentados na liberdade, na fraternidade, na igualdade, na federação, entre outros.

Conforme mencionado anteriormente, no período republicano, a educação passou a ser observada sob novos olhares e a escola vista como o centro de efetivação deste processo. Uma instituição essencial, uma vez que a educação, além de proporcionar o conhecimento das primeiras letras e formar o cidadão eleitor, prepararia os homens para o trabalho e possibilitaria a expansão de uma única língua, trazendo unidade e civilidade à nação.

É importante destacar, entretanto, a complexidade da nova organização política para o Estado brasileiro, uma vez que, pelos estudos históricos, especificados por períodos para facilitar a localização no tempo, não houve um rompimento imediato dos ideais monárquicos e a adoção dos ideais republicanos. Estes períodos se interpenetram.

O regime republicano, na atualidade, visa a um estado democrático, direitos iguais e liberdade de escolhas, possíveis pela prevalência do voto, ou seja, trata-se de uma forma de governo na qual o povo exerce a soberania por meio de seus representantes eleitos. Na Primeira República, predominava uma ideologia de descentralização, uma vez que o centralismo monárquico era criticado devido à população adulta brasileira não participar diretamente da vida política. Tal defesa formata uma contradição. Se, no Império, havia certa estabilidade social, facultada pela ordem escravocrata e senhorial, mantendo as hierarquias sociais e políticas, na República, a saída consistia em assegurar a hegemonia política aos chefes locais, os quais se mantinham no poder por meio da manipulação dos eleitores (FERNANDES, 2008).

Ante tal conjuntura, Holanda (1995, p. 160) critica a forma como os postulados positivistas e liberais foram incorporados pelos intelectuais brasileiros e homens públicos, que selecionavam desses ideais apenas o que consideravam conveniente ao regime republicano. No seu ponto de vista, trouxeram “[...] de terras estranhas um sistema complexo e acabado de preceitos, sem saber até que ponto se ajustavam às condições da vida brasileira e sem cogitar as mudanças que tais condições lhe imporiam [...]”, configurando uma democracia interpretada de maneira errônea.

Na opinião de Pang (1979), muitas contradições se faziam presentes na Primeira República: de um lado, favorecia-se um Estado fraco e descentralizado no âmbito geral, mas fortaleciam-se as oligarquias regionais, bem como o coronelismo⁶. Este, por sua vez, era composto por políticos individualistas, ricos e autônomos. Eram latifundiários, comerciantes, industriais, bacharéis e considerados bem sucedidos conforme a habilidade de trocar favores econômicos, políticos e sociais por votos. Para Nagle (1976), o coronelismo foi o responsável pela base da estrutura de poder no Brasil, permanecendo supremo por toda a Primeira República.

As especificidades de cada região brasileira demandavam a reestruturação e adaptação do coronelismo às mudanças locais. O desenvolvimento do comércio e as profissões liberais (ligadas à medicina, direito, engenharia, educação) tornaram-se canais de ascensão e perpetuação do coronelismo até meados da década de 1950. Mais uma contradição no regime republicano, que imbricava valores tradicionais e progressistas em seus ideais (SOUZA, 2009). Algo que ocorria nos debates educacionais.

Tendo por base o cenário republicano na reorganização brasileira, as questões educacionais eram postas como fundamentalmente essenciais para a resolução dos problemas que se apresentavam nos mais variados setores. A escola pública primária precisava ser interiorizada e democratizada, estendida para o maior número de pessoas possível, ou seja, popularizada, algo imprescindível para a formação de uma grande nação.

Entre as décadas de 1930 e 1960, apesar das diferentes configurações que tomou ao longo desse período, o ensino rural, especialmente o primário, passou a ocupar lugar de destaque nos discursos dos políticos, dos educadores e responsáveis pela administração do ensino público do país (SOUZA; ÁVILA, 2014). Como registramos anteriormente, o problema era conhecido desde o

⁶ “[...] o coronelismo é um exercício do poder monopolizante por um coronel cuja legitimidade e aceitação se baseiam em seu status, de senhor absoluto, e nele se fortalecem, como elemento dominante nas instituições sociais, econômicas e políticas, tais como as que prevaleceram durante o período de transição de uma nação rural e agrária para uma nação industrial. Os anos limites dessa fase são 1850-1950. Durante esse século de modernização, a nação passou por uma série de mudanças de estrutura, fundamentais na economia e na política. Foi também uma fase de conflito entre forças tradicionais e forças decorrentes das tensões sociais e econômicas e de um sistema político nacional que lutava sem resultados para manter sua estabilidade. O coronelismo surgiu exatamente nessa época de crise e instabilidade, para comandar a política local e regional e, frequentemente, para funcionar como estado informal no sertão” (PANG, 1979, p. 20).

Império, entretanto o debate promovido nesse período revelou diferentes concepções, propostas e ações políticas. Para as autoras, as posições antagônicas dos ruralistas e liberais que defendiam a escola comum acabaram por recortar as acepções sobre o homem do campo, a função social da escola e o papel dos professores primários rurais.

Para Souza e Ávila (2014), apesar do aumento gradativo do debate sobre o ensino rural no país nos anos de 1920 e 1930 e o aumento significativo de escolas rurais a partir dos anos 1940, as ideias sobre essa modalidade de ensino não se construíram de maneira uniforme. Evidenciam que “ora a escola rural foi concebida para instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora como instrumento de modernização e fixação do homem ao campo e, ainda, como elemento de estabilidade e de segurança nacional” (p. 28). Não mantinha uma direção rígida no imaginário do período.

É importante ressaltar que o período citado se insere em um contexto agravado por situações econômicas diversas que culminaram em duas guerras mundiais, desarticulando a economia global e abrindo espaços para muitos países desenvolverem projetos nacionalistas para resolverem seus impasses. De acordo com Hobsbawm (1995), cada país procurou proteger-se, expandindo seu mercado interno, exportando mais e importando menos, o que provocou um acirramento de lutas entre os mercados nacionais. Na superação de tal período, a intervenção do Estado teve papel importante na regulamentação, direcionamento e ação direta sobre alguns setores de base da vida econômica, estimulando o desenvolvimento.

Na área educativa, como em outros setores da sociedade, as iniciativas do governo Vargas (1930-1945) foram autoritárias. Vale ressaltar que organizou “[...] a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos da área cultural (FAUSTO, 2014, p. 188). A política educacional foi delegada à responsabilidade de jovens políticos, como Francisco Campos, ministro da Educação entre 1930 e 1932 – no qual se dedicou especialmente aos ensinos superior e secundário (entre 16 de setembro e 1 de dezembro de 1931, Belisário Penna assumiu como interino) – Washington

Ferreira Pires – atuando entre 1932 e 1934 –, e Gustavo Capanema – de 1934 a 1945. (QUADROS, 2013).

No imaginário do período em questão, eram comuns as imagens negativas do campo e seus habitantes. Moreira (2005) esclarece que, das discussões sobre a distinção do que é urbano e do que é rural, emanaram dois polos burgueses, com significações que enalteciam o setor urbano em detrimento do rural:

[...] desses polos emergiram a atribuição de sentidos. Tais polos foram os mais valorizados e carregam poderes assimétricos nas instâncias econômicas, políticas e culturais das sociedades capitalistas. O rural subalterno que emerge dessa assimetria tem como polo hegemônico e referencial o poder emissor de sentido da indústria e da cidade. É nesse sentido que as ideias hegemônicas do rural, em oposição aos sentidos atribuídos ao urbano carregam as noções de agrícola, atrasado, tradicional, rústico, selvagem, incivilizado, resistente a mudanças, etc. (MOREIRA, 2005, p. 19).

Na mesma direção, a educação, de maneira geral, não era pensada a partir do interior, tinha como referência o espaço urbano e suas relações, símbolo do desenvolvimento e do progresso (ANAHIA, 2008). Ante esta constatação, entendemos como pertinente estabelecer um contraponto entre as sociedades urbana e rural brasileiras, procurando evidenciar suas relações com o debate nacionalista e as questões que estimularam intelectuais, como Carneiro Leão, a “olharem” para o rural brasileiro como possibilidade de modernização. Com este objetivo, procedemos ao estudo dos termos urbano, rural, cidade e campo no contexto brasileiro, evidenciando seus diferentes significados e as múltiplas dimensões em que podem ser considerados. Em seguida, analisamos a concepção de Carneiro Leão sobre o uso destes termos nos escritos ora em estudo.

2.2 O Urbano e o Rural e a Emergência do Debate Nacionalista

As discussões acerca das categorias urbano/rural e cidade/campo têm sido objeto de estudos de muitos pensadores contemporâneos das mais diversas áreas de conhecimento, tais como Veiga (2002), Endlich (2006), Nunes e Pinto (2009), dentre outros, obtendo destaque na Educação. Definir o que é urbano, rural, cidade e campo é uma tarefa complexa na atualidade, já que depende da definição de limites quando se misturam ou tendem a desaparecer fisicamente. Não é o que pretendemos, mas construir uma reflexão que possa contribuir para o desenvolvimento da análise aqui empreendida.

Urbano, rural, cidade e campo são termos diferentes que, em cada época, adquirem significados variados em suas múltiplas dimensões: política, econômica, cultural, ambiental, religiosa, social, dentre outras. Vale ressaltarmos, porém, que, muitas vezes, urbano/cidade e rural/campo sejam tomados como sinônimos.

A legislação brasileira estabeleceu uma diferenciação do que sejam campo e cidade a partir do Decreto-Lei nº 311, de 02 de março de 1938, que dispõe sobre a divisão territorial do país. Nele, as unidades territoriais administrativas passaram a ser regulamentadas da seguinte forma:

Art. 3º A sede do município tem a categoria de cidade e lhe dá o nome.

Art. 4º O distrito se designará pelo nome da respectiva sede, a qual, enquanto não for erigida em cidade, terá a categoria de vila. (BRASIL, 1938).

Sob o aspecto normativo, podemos compreender que ficou estabelecido como cidade toda sede de circunscrição territorial do distrito sede do município e como vila toda circunscrição territorial do distrito. Isto posto, temos a sede municipal e distrital em condição urbana, ou seja, cidades e vilas correspondem ao urbano enquanto o restante do município configura-se como rural.

É importante salientar que esta definição legal de urbano e rural, fundamentada no Decreto-Lei 311/1938, é a utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entretanto, a partir de 1988, a Constituição Federal promoveu alterações sobre os entes federados e suas competências, transformando os municípios em entes federados e dando-lhes mais autonomia,

de maneira que, a partir de então, são responsáveis pela definição do que é rural e urbano nos limites de seu município (SANTORO; PINHEIRO, 2004).

O IBGE, por meio dos dados apresentados sobre o Censo 2010, considera como áreas urbanizadas de cidade ou vila as “[...] legalmente definidas como urbanas e caracterizadas por construções, arruamentos e intensa ocupação humana; áreas afetadas por transformações decorrentes do desenvolvimento urbano e aquelas reservadas à expansão urbana”; como áreas não-urbanizadas de cidade ou vila as “[...] legalmente definidas como urbanas, mas caracterizadas por ocupação predominantemente de caráter rural” e, como aglomerado rural, um agrupamento “[...] de população considerado a partir de um conjunto de edificações adjacentes (50m ou menos de distância entre si) e com características de permanência, situado em área legalmente definida como rural” (GLOSSÁRIO, 2010, s/p).

Ora, se não há um critério para definir o que é rural, temos que admiti-lo com base naquilo que não é urbano, como áreas com poucas construções, sem a organização de arruamentos e com pouca ocupação humana. Além disso, a autonomia dos municípios em delimitar seus territórios acaba por reforçar a dicotomia entre urbano e rural na medida em que realiza este processo com base em interesses fiscais pautados na arrecadação de impostos por exemplo. (SILVA, 2011).

Pautando-nos nesta análise, podemos considerar que a visualização do rural pelo aspecto normativo não contempla uma definição criteriosa. É preciso buscar nas ciências, tais como a Geografia, a Economia, a Sociologia, dentre outras, critérios mais precisos que possam contribuir para o construto de uma definição solidificada.

Muitos autores comungam da ideia de que o Decreto-Lei 311/1938 não sustenta uma definição contundente com a realidade brasileira. Veiga (2002) critica a formalidade existente na referida Lei e o critério para a definição de cidade. Já Endlich (2006) defende que existem vários juízos além do oficial que podem ser utilizados para caracterizar o rural e o urbano. A autora defende a cidade como um núcleo que influencia seu entorno, com um papel central, mas estendendo-se por toda região. O urbano, nesta concepção, é mais do que a

forma, é o conteúdo, é a maneira como as pessoas vivem. O urbano ultrapassa os limites da cidade, espalha-se pelo campo e supera o rural.

Esta análise nos permite afirmar que urbano e cidade, assim como rural e campo devem ser tratados distintamente, de forma que cada conceito seja observado em suas especificidades. Entendemos que, vistos como modos de vida, o urbano e o rural envolvem questões culturais, valores, costumes e hábitos, que, como salientam Nunes e Pinto (2009), vão além do território, da materialidade. Sem nos atermos a discussões atuais acerca do “novo rural” ou da “urbanização do campo”, as quais fogem aos objetivos desta pesquisa, evidenciase a viabilidade de encaminharmos as reflexões a que nos propomos tendo em vista esta acepção. Mas como Carneiro Leão diferencia o meio rural e o meio urbano? O autor faz diferença entre a vida rural e a vida urbana?

Com relação aos conceitos de urbano, rural, cidade e campo, é relevante destacar que nossos estudos sobre o pensamento e ação de Carneiro Leão, especialmente quando analisa a sociedade rural, seus problemas e sua educação em 1940, levaram-nos à conclusão de que o autor trabalhava na perspectiva anteriormente mencionada, visto que considerava a cultura de vida no uso desses termos. Expressões como “municípios essencialmente rurais”, “pequenas cidades rurais”, “grandes cidades, cujos problemas são urbanos”, dentre outras, evidenciam sua preocupação na diferenciação ao fazer referência à determinados locais.

No livro *Fundamentos de Sociologia*, publicado em 1940, o autor traz elementos concisos de sua concepção acerca do tratamento a ser empreendido no estudo do rural e do urbano, tais como a sociologia regional ou ecologia humana, definida como “[...] o estudo das relações dos homens com o meio físico, as plantas, os animais e, no referente às alterações impressas no ambiente natural, com os próprios *socii* da mesma região” (LEÃO, 1963, p. 32), que tanto pode ser rural como urbana, no seu entendimento; a sociologia rural, que examina os fenômenos sociais manifestados na vida do campo, conhecendo sua estrutura e evolução; e a sociologia urbana, observando as origens, a estrutura, as transformações, o desenvolvimento das relações *socii* nos meios urbanos, levando em conta os seus aspectos históricos. Em 1958, demonstra claramente sua consciência acerca de certos critérios, como o valor numérico e a densidade

da população, para distinguir os meios rural e urbano, mas o que considerava realmente importante era a maneira como os povos de cada ambiente viviam, ou seja, “[...] os fenômenos sociais manifestados na vida do campo” (LEÃO, 1963. p. 55).

Disto decorre a necessidade de examinar os fatores que diferenciam o meio rural do urbano, uma vez que é justamente “[...] nessa diferenciação que se vão encontrar as razões pelas quais em cada um desses meios as ações e reações humanas têm compreensão, repercussão e consequências diversas”. (LEÃO, 1958, p. 21). Ele assinala que a vida das pessoas, suas relações com o ambiente natural e com os outros variavam significativamente conforme evoluíam no campo ou na cidade. No campo, se relacionaria mais diretamente com a natureza e sofreria imediatamente o influxo. Fatores como as alterações atmosféricas e hidrográficas e mesmo as mudanças de estações repercutiam nos seus organismos. Uma enchente, uma seca ou uma geada mudaria o curso de vida do trabalhador do campo. Em relação às cidades estariam muito menos expostos à ação das mudanças naturais.

Em estudo realizado acerca do panorama sociológico do Brasil, Carneiro Leão (1958, p. 21-22) observou algumas especificidades dos meios rural e urbano:

A vida dos “*socii*”, suas relações com o ambiente natural e com os outros “*socii*” variam profundamente conforme evoluem no campo ou na cidade.

No campo o homem, embora viva muito dentro de casa, está em intimidade direta com a natureza absorvente, sofrendo-lhe imediatamente o influxo. As modificações mais simples no ambiente natural refletem-se prontamente nos indivíduos. Esses dependem intimamente do equilíbrio mesológico. As alterações atmosféricas e hidrográficas, as mudanças de estação repercutem com intensidade em seus organismos, alterando-lhes, modificando-lhes os planos e até a vida. Uma inundação, uma seca, uma geada atuam, decisivamente, sobre a atividade de cada qual e de todos. Eles estão expostos, como não seria possível na cidade, à ação das modificações naturais.

No Brasil, as secas e as inundações constituem verdadeiras calamidades, tanto umas quanto outras são bastante frequentes em certas regiões e não se suponha que suas desastrosas consequências consigam desencorajar os habitantes que as sofrem; não, eles reconstroem suas cabanas de argila, cobertas de palha, sobre as mesmas margens dos mesmos rios tantas

vezes desencadeados, e voltam aos seus desertos logo que uma chuva benfazeja os faça reverdecer.

Todos estão expostos à influência das modificações naturais em uma medida inconcebível nas cidades. Nos meios rurais, a ocupação se faz na agricultura, na criação ou nas pequenas indústrias extrativas ou consagradas às matérias primas regionais. Por isso mesmo aí o regime de trabalho é específico. A ocupação no meio rural liga-se à agricultura, à criação, às pequenas indústrias extrativas ou de transformação das matérias primas regionais.

Na cidade a manufatura domina. São os trabalhos de transformação da matéria prima exportada do campo. [...] E a diferença de ocupação não é apenas referente ao gênero de trabalho mas à maneira de executá-lo.

No campo o homem trabalha ao ar livre e passa o resto do tempo em casa. Na cidade trabalha em recintos fechados e vive fora do lar.

E aqui surge o problema da saúde, que apresenta diferenças capitais entre o meio rural e o meio urbano. (LEÃO, 1958, p. 21-22).

Diante de tais diferenças, ressalta o fato de que o regime de trabalho e a saúde no campo sofreram alterações. Se, antes, era considerado superior por ser exercido ao ar livre e não em ambientes fechados, paulatinamente, foi perdendo lugar para a cidade moderna que aperfeiçoou a higiene e melhorou a vida de seus habitantes com a fiscalização da água potável, a qualidade da alimentação e a assistência médica.

A questão familiar foi outra preocupação levantada pelo autor, destacando que os problemas do casamento, das relações entre o casal e os filhos, do percentual de nascimento e mortalidade se diferenciavam se observados no campo ou na cidade.

Em regra, no campo, o casamento realiza-se mais cedo e é relativamente mais generalizado, pois de modo algum se tolera a união extra-legal, constituindo a simples enunciação do amor livre verdadeiro atentado à moral. Nas cidades verifica-se um grande número de uniões livres e de nascimentos ilegítimos, encontrando-se muitas crianças abandonadas, filhas de pais desconhecidos e, muitas outras, com pai e mãe, mas atirados à carga do Estado. No campo, no Brasil, não só não se abandonam os filhos como também se eles se tornam órfãos, os vizinhos, os amigos os adotam, imediatamente, como a coisa mais natural do mundo. (LEÃO, 1958, p. 25).

Devido à organização cultural, de acordo com Leão (1958), o conceito de respeito no convívio entre os sexos diferenciava-se consideravelmente conforme o meio em que viviam. O campo era mais conservador, influenciado pelos princípios do patriarcado, do domínio da figura do homem, chefe de família, sobre a mulher e os filhos. Com relação à diferenciação das idades: “Os moços vivem entre si mais ou menos separados dos mais velhos, assim como os dois sexos mantêm-se a conveniente distância um do outro” (LEÃO, 1958, p. 25). Na cidade, os pais evoluíam e se adaptavam à geração dos filhos.

O autor revela que, apesar de o número de filhos ser relativamente maior no ambiente rural, a porcentagem da mortalidade infantil era muito menor, especialmente pelo cuidado contínuo da mãe de família no lar. As crianças eram mais ajustadas ao ambiente familiar, à religião, aos costumes e mesmo aos preconceitos de seus antecessores. Nas cidades, o cenário era outro:

Nas grandes cidades as espeluncas exterminadoras e a ausência das mães que trabalham fora do lar prejudicam os filhos, não apenas na saúde mas no próprio destino. _ Que faz a criança num quarto onde ela é perturbada e perturba? A mãe está em suas ocupações, entrará dentro em pouco fatigada, enervada, as palmadas, os bofetões choverão às menores travessuras. (LEÃO, 1958, p. 26).

A situação relatada na citação acima era crescente na opinião do autor, a ausência da mãe nos cuidados domésticos às crianças e aos adolescentes os levavam às ruas, ao contato de comportamentos deformadores, constituindo uma ameaça à educação da geração vindoura.

A inteligência e a cultura são fatores presentes nas suas reflexões sobre as diferenciações dos meios urbano e rural. A primeira não lhe parecia ser mais alta ou melhor no meio urbano: “As diferenças existentes não atestam inferioridade biológica ou psicológica intrínseca ao homem do campo” (LEÃO, 1958, p. 26). As inegáveis diferenças, no seu entendimento, não advinham da inteligência e sim da cultura, resultante da diferença de ambientes e de vida. No campo, por ser mais isolado “[...] sofre maior pressão do passado, maior influência das ideias adquiridas, das atitudes familiares, das tradições” (LEÃO, 1958, p. 26). Enquanto que,

Na cidade, a influência de inúmeros fatores sobre a ação da família, a interação entre os indivíduos de diferentes origens, de nível de cultura dissemelhante, de raças diversas, de vários credos políticos ou religiosos dá uma outra acuidade à inteligência, tornando-a mais pronta, mais profunda. (LEÃO, 1958, p. 26).

No entanto, é evidente que, para ele, não se tratava de um problema de origem hereditária ou de inteligência, antes de tudo era cultural. Julgava que a educação ministrada na cidade era superior à do campo, uma vez que estavam nas cidades os melhores mestres, as maiores preocupações intelectuais, interações mais intensas e, conseqüentemente, uma vida mental mais ativa, com oportunidades de aprendizagem em todos os instantes. Tais considerações demonstram que desejava romper com o dualismo existente na educação desses dois meios.

A mobilidade social era outro problema que se manifestava nos meios urbano e rural, avalia ele, no que se refere à mudança de meio, profissão, religião e nível social. Salaria que, no campo, era raro o movimento de uma fazenda para outra ou de um engenho para outro por exemplo. Em um mesmo local, permaneciam de duas a mais gerações da família, com os mesmos ofícios, costumes, religião e nível social, enquanto que, na cidade, com tanta heterogeneidade e interações, as mudanças ocorriam com maior frequência, estabelecendo uma cultura mais dinâmica.

A arte no campo e na cidade, segundo Carneiro Leão (1958), era uma manifestação do espírito humano e seu estudo permitia perceber as diferenças fundamentais entre os dois meios.

[...] a arte no campo é, em geral, rica de manifestações espontâneas: é o folclore feito de cânticos para endeusar a raça, a energia do homem, a beleza da terra, a frescura da água. A arte da cidade é diferente. Evolui de acordo com as preocupações e os sentimentos nos diversos meios sociais. Como exemplos expressivos de arte urbana contemporânea, assinalamos a obra de Jean Rictus, do homem sem teto; de Quinquela Martin, descrevendo, com o pincel, as grandes fundições modernas, a frenética movimentação dos portos; do escutor Irrurtia, esculpindo monumentos representativos da indústria, do trabalho em geral, de Veraheren, cantando as cidades tentaculares, numa glorificação visível da vida nas usinas e nas fábricas; de Cândido Portinari

fixando o vigor e a força no trabalhador do campo e das ruas [...] (LEÃO, 1958, p. 32).

Entendia que a cultura de cada meio diferenciava a arte que nele era produzida. A arte urbana era vinculada à satisfação, ao prazer dos sentidos, enquanto a arte rural era de aspecto mais recreativo. Entretanto o ambiente urbano ou rural da Região Sul do país não tinha os mesmos hábitos ou costumes do Norte ou de outras regiões.

Por considerar os ambientes culturais profundamente variáveis de um extremo a outro do Brasil, tratava o interior como dotado de muitas zonas rurais, as quais correspondiam a sociedades distintas.

Do seringueiro do Amazonas ao matuto da zona da mata e ao sertanejo do Nordeste, ao caipira de São Paulo ou caboclo do Centro e do extremo Norte, ao gaúcho do Sul, vai uma diferença, ou melhor, vão diferenças desconcertantes. As condições do meio físico, variáveis ao extremo, a situação do meio social, a mais diversa, o regime de vida e de trabalho, o mais dissemelhante, criam sociedades que nem por se dizerem rurais variam menos e se parecem mais. Entre o matuto do Nordeste – trabalhador agrícola – o homem do sertão (região seca do mesmo Nordeste), o vaqueiro, o criador, o garimpeiro de Mato Grosso, o hervateiro do Paraná, o seringueiro do Amazonas, o pescador das pequenas povoações marítimas, a distância é enorme. (LEÃO, 1940a, p. 37).

Valendo-nos do excerto supracitado, notamos que no seu modo de interpretar os fatos sociais: apresentando as especificidades do trabalho do homem do campo em relação ao da cidade como “diferenças desconcertantes”, ou seja, o trabalhador urbano ou rural não ocupa o mesmo patamar na sociedade – o autor reitera seu entendimento sobre o dualismo presente entre o que se considerava rural ou urbano.

Tomando por base o crescimento populacional do Brasil, apesar da ausência de imigração entre os anos de 1940 e 1950, devido ao aumento do nível de natalidade e à queda de mortalidade, de 40.000.549 habitantes em 1940 para 52.000.250 em 1950, Carneiro Leão (1958, p. 146) reafirmou a disparidade no povoamento das diferentes regiões do país, que, para além da volume populacional, “[...] evidencia-se uma diferença ainda mais acentuada em relação

ao solo, à morfologia geográfica e ao clima. Às grandes extensões de desertos arenosos sucedem-se extensões consideráveis de alagadiços”.

Explica que as “[...] condições do ambiente natural, a maneira como se orientou a economia nas diferentes sociedades influíram poderosamente para o aspecto da vida coletiva no Brasil” (LEÃO, 1958, p. 146). Desta forma, seus escritos possibilitam observar que, no seu entendimento, as diferentes condições de vida, que a nosso ver são determinadas pelas diferentes tipologias de trabalho, espalhadas pelo território brasileiro, foram condicionadas pelo meio físico e pela forma como se estabeleceu a economia em cada região. Ilustrou esta diversificação por meio do *Esquema da Especialização Econômica das Diversas Regiões do País*⁷, no qual apresenta como estavam dispostas a criação, a lavoura e o extrativismo brasileiros desde o Vale Amazônico até o Sul do Brasil, expressando que tais variações influenciavam diretamente sobre a cultura, uma vez que mudavam a vida coletiva, o caráter associativo do grupo.

Fatores como estes tornariam claras as semelhanças e diferenças dos diversos ambientes. O Brasil, em toda sua extensão, carrega um emaranhado de culturas, dentre elas, várias formas de culturas do interior, portanto, diferentes zonas rurais ou modos de vida rurais, processo que foi acelerado pela industrialização. Se tomarmos o conceito de cultura em sentido antropológico, podemos afirmar que todos os indivíduos estão inseridos em alguma cultura, uma vez que não há somente a cultura do saber, mas a cultura popular. Vale ressaltar que ele não se refere à cultura ao tratar do interior do Brasil de forma erudita, mas ligada aos hábitos e costumes de cada região, aos diferentes modos de vida.

A industrialização, interligada a outros acontecimentos como o fim da escravidão e das monarquias, o advento das repúblicas, a migração em grande escala e a escolarização para todos, marcou a passagem do século XIX para o XX, tornando-se um período de importantes transformações nas sociedades urbana e rural. Para Carneiro Leão (1946), as características que diferenciam uma civilização de outra são resultado de sua cultura, do meio em que vivem, das possibilidades de ação e vida que este meio oferece.

Neste sentido, colocar em pauta a dicotomia entre urbano e rural, caracterizada pela historiografia, desencadeada pelas transformações advindas

⁷ Ver anexo 1.

dessa conjuntura, é importante para compreendermos as mudanças de conceitos com relação a estes dois elementos. Analisar as relações de tais conceitos com a emergência do debate nacionalista é relevante na medida em que colabora com a investigação do movimento ocorrido no período em que Carneiro Leão e outros intelectuais brasileiros passaram a estudar a educação da sociedade rural como uma via para o país chegar à tão sonhada modernidade.

No contexto brasileiro, a dicotomia entre urbano e rural relacionada ao processo de industrialização sobressaiu-se por volta dos anos 1920 e 1930. Neste período, começou-se a pensar em um modelo de educação rural que fosse apoiado em projetos de “modernização do campo”, financiado por organismos “colaboradores” norte-americanos e propagados por um conjunto de assistência técnica e extensão rural (GONÇALVES NETO, 1997). Entretanto as políticas públicas do período não obtiveram grande desempenho, uma vez que o índice de analfabetos prevaleceu.

Compreendemos que um olhar sobre tais questões inseridas num movimento mais amplo, o capitalismo, possibilita entender melhor sua historicidade, que passa da luta pela posse da terra pelo homem do campo à expropriação e exploração do trabalho humano pelo capital. É importante considerar que o capitalismo e suas indústrias se desenvolveram nos centros urbanos, ficando a agricultura distante desta conjuntura por longo período. (KAUTSKY, 1986). O camponês não é produto do capital, agrega elementos próprios, com características específicas de cada momento histórico, às quais se adapta para manter sua subsistência, assim como estabelece sua base na unidade de produção familiar (SANTOS, 1978).

Sob esta perspectiva, compreendemos que é por intermédio do processo histórico que a classe camponesa, adaptando-se às diferentes sociedades (escravocrata, feudal ou socialista), precisa ser observada ao longo do tempo, bem como no modo de produção capitalista. Como elucida Moura (1986):

[...] o camponês adaptou-se e foi adaptado, transformou-se e foi transformado, diferenciou-se internamente, mas permaneceu identificável como tal. Teve suas formas de produção e organização de vida redefinidas e, em larga medida, postas a serviço de uma realidade estrutural mais poderosa: a engrenagem de reprodução do capital. (MOURA, 1986, p. 18-19).

Com base nesta compreensão, Souza (2012) realizou um estudo de autores cujas ideias refletem acerca das principais divergências sobre o desenvolvimento do capitalismo no campo e o futuro do campesinato, cuja tendência europeia interpreta como expropriação. Um grupo apregoava o fim do campesinato, outro defendia a resistência camponesa como classe social no sistema capitalista de produção. O autor concorda com o segundo grupo, na medida em que, afirmando a necessidade de defesa do campesinato como classe social, contraditoriamente inserida no capitalismo, demonstra a sua importância no estabelecimento da agricultura familiar, que, por sua vez, reflete-se decisivamente na construção de políticas públicas que interferem na efetivação da nacionalidade brasileira.

Certamente que há de se ter cautela quando falamos no campesinato presente no Estado brasileiro como classe social, relacionando-o ao campesinato europeu, um modelo muito utilizado para comparações históricas, mas que oferece perigo ao ser tomado como universal, como alerta Mendras (1984). No caso brasileiro, os reflexos do campesinato europeu nos parece ter relação positiva nas Regiões Sul e Sudeste, decorrentes da colonização advinda da Europa, porém há discrepâncias, especialmente ao analisarmos o modo de produção capitalista, o qual tem suas bases no trabalho escravo e consequências que perpassam a Primeira República.

Para Marx e Engels (1991), a divisão do trabalho no interior de uma nação leva à separação entre o trabalho industrial e comercial inicialmente, e também com o trabalho agrícola, provocando separação entre cidade e campo e a oposição de seus interesses.

Seu desenvolvimento ulterior leva à separação entre o trabalho comercial e o trabalho industrial. Ao mesmo tempo, através da divisão do trabalho dentro destes diferentes ramos, desenvolvem-se diferentes subdivisões entre os indivíduos que cooperam em determinados trabalhos. A posição de tais subdivisões particulares umas em relação a outras é condicionada pelo modo pelo qual se exerce o trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcalismo, escravidão, estamentos e classes). Estas mesmas condições mostram-se ao se desenvolver o intercâmbio entre as diferentes nações (MARX; ENGELS, 1991, p. 29).

A industrialização provocou na Europa a divisão do trabalho, acentuando não só as diferenças geográficas, mas sobretudo econômicas, sociais e culturais entre os meios rural e urbano (WHITAKER; ANTUNIASSI, 1992). De acordo com Queiroz (1972), como implicações da Revolução Industrial que tornou cidade e campo cada vez mais diversos, predominando a indústria sobre a agricultura e sobressaindo a cidade em detrimento do campo, o século XIX ficou caracterizado pela diferenciação entre estes meios.

Com a modernização do campo e a substituição dos trabalhadores pelas grandes máquinas, a população camponesa começou a migrar para as cidades em busca de emprego. Trata-se de um processo de urbanização no qual “incham-se” as cidades sem que para isso tenham sido preparadas ou tenham estrutura adequada e esvaziavam-se os campos, trazendo uma problemática ao meio rural não menos angustiante que a da cidade (ARGAN, 1992).

A urbanização europeia trouxe consigo, além do inédito aumento populacional, problemas como a falta de saneamento básico, a poluição da água e do ar e a formação de espaços impróprios para a habitação. Cidades como Londres apresentavam quadro de extrema miséria, trazendo à tona discussões sobre leis sanitárias, de zoneamento e de controle de edificações e ruas, com fins de reestruturação das cidades industriais formadas (OTTONI, 1996). Na Europa, sob a pressão da luta de classes, o Estado moderno ganhou contornos democráticos no final do século XIX. A criação da escola pública tinha o objetivo de propagar as virtudes do cidadão, necessárias para restabelecer a unidade nacional

No cenário brasileiro, o desenrolar do processo de inserção industrial acontecia com características ora semelhantes, ora diferentes das europeias. Diante das mudanças ocorridas no campo, não mais ligado ao seu caráter primário – a agropecuária, e na cidade, com o aumento populacional e os problemas urbanos ligados à baixa qualidade de vida, tornaram-se pauta os debates sobre o rural e o urbano e o papel de ambos no desenvolvimento da sociedade, destacando-se a importância da educação para este contexto. Entretanto a escola pública brasileira tinha a finalidade de mobilizar os homens quanto à modernização da sociedade, com um espírito de crescimento individual para o bem coletivo, a produtividade.

Carneiro Leão, em 1909, manifestou seu pensamento acerca do fenômeno educativo, o qual, se observado em seu processo evolutivo como um todo, considerava-o essencial e superior a outros meios de progresso social. Os males sociais, no seu entendimento, se davam, predominantemente, pela ausência da educação, o problema da sociedade brasileira e fator de impedimento de sua modernização.

Finalmente, na ausência de educação, se resumem todos os males; até a fome desaparece, pois a cultura física não se faz com fome e quem educa tudo prevê e tudo satisfaz. Esta é que é a verdadeira, a única, a bendita educação, causa primordial e eficiente da remodelação social (LEÃO, 1909, p. 22).

Diante deste panorama, o autor ingressou na luta pela educação popular. Não uma educação qualquer, que desaparecesse com o analfabetismo apenas, uma vez que considerava o aprender a ler, escrever e contar insuficientes para resolver a situação social brasileira, mas uma “[...] preparação integral e generalizada de todo o povo é o meio único para o decisivo engrandecimento da nacionalidade” (LEÃO, 1919, p. 38). A alfabetização por si só tornava os homens “semicultos”, causando efeito contrário ao desejado, uma vez que tudo o que liam se tornava lei, acreditavam piamente e não questionavam as palavras impressas (LEÃO, 1936).

Ao lado de Carneiro Leão, Sud Mennucci (1934) teceu críticas à mera alfabetização, alertando que aprender a ler, escrever e contar apenas desviava a atenção e o interesse do sertanejo pela vida no sertão. Tratava-se de um tóxico violento, na opinião do autor, porque, ao contrário de ser um amparo, um sustentador da lavoura, o alfabeto desabrochava na juventude o desejo insano de aprender para se libertar do fardo agrícola.

Para Carneiro Leão, far-se-ia necessária uma campanha cívica, que levasse o povo brasileiro a ter orgulho da pátria, a amar sua terra, entregando-se a ela. Uma educação de base sociológica, que abarcasse a educação física e a higiene e incentivasse o trabalho com a terra:

Cultivar a terra é a necessidade primeira, uma educação que nos leve a fazê-lo, com amor e proveito, a mais sábia medida para o engrandecimento da pátria. E não só o amanhã da terra, mas a

fomentação das indústrias, a competência, a capacidade para a ação e o trabalho produtor, são os meios únicos de fazerem do Brasil, fraco e pobre, uma nacionalidade respeitada e grande. (LEÃO, 1917, p. 36).

No trecho acima, o autor evidencia a importância que atribuía ao campo, ao preparo da terra, uma vez que dela frutificaria a economia nacional. Fundamental era a educação para atingir tais finalidades. O povo brasileiro precisava reconhecer que a vitória só viria com o esforço pessoal e ir à luta, e não aguardar “um grande milagre”. O país dependia de suas mãos produtoras!

O movimento de “olhar” para a vocação agrária do país para fins de modernização é conhecido pela historiografia como “Ruralismo”. Na concepção de Mendonça (1997, p. 26), o ruralismo brasileiro é “[...] um movimento/ideologia políticos, produzidos por agentes sociais concretos, econômica e socialmente situados numa dada estrutura de classes e portadores de interesses nem sempre convergentes”. Para Nagle (1976), a ideologia ruralista abrange um elemento anti-industrialista, que emprega

[...] recursos para manter a predominância do universo agrário-comercial [...] o ruralismo representava um ponto de vista anti-urbano. Fundamentando-se na exaltação das vantagens *naturais* da vida rural, difunde uma atitude pessimista, que encobre interesses contrariados pelo meio citadino. Este é acusado de artificial, destruidor da solidariedade *natural* do homem. Por isso, o urbanismo é tido como um processo de degeneração e desintegração social; com ele se inicia o declínio da civilização (p. 26, grifo do autor).

O afastamento do ideário desenvolvimentista das cidades e a valorização da figura do trabalhador rural, o qual tinha “impregnado” em si a condição servil, sendo visto como sucessor do trabalho que anteriormente era destinado aos escravos (MENNUCCI, 1946), era defendido por pensadores que consideravam que a sociedade urbana não poderia ser privilegiada em detrimento da rural. Passava-se a reconhecer a predominância da cultura agrária no país.

O movimento ruralista ganhou expressão em diferentes espaços. Segundo Mendonça (1997, p. 83), as grandes linhas de intervenção propostas pelo debate ruralista, como capazes de superar problemas existentes, foram: “[...] o do povoamento/colonização; educação; modernização/racionalização produtiva e

crédito/cooperativismo”. A autora salienta que os discursos ruralistas mostravam um grande entrosamento dos “grupos de liderança” no debate, perpetuando-os nessa posição, já que utilizavam uns aos outros como argumento de autoridade para suas proposições, construindo, no próprio espaço do discurso, os canais para sua reprodução. Concordamos com Mendonça (1997) quanto aos ruralistas comportarem uma visão consensual da crise e do atraso agrários atrelados ao homem rural e aos problemas da agricultura, sendo as linhas de intervenção, citadas anteriormente, instrumentos de superação.

No tocante à educação, a defesa de Carneiro Leão, ao lado de intelectuais influentes, como Alberto Torres, Lourenço Filho e Sud Mennucci, sobre a importância de educar o homem para o campo é caracterizado pela historiografia como pertencente a um movimento conhecido como “Ruralismo Pedagógico” (BEZERRA NETO, 2003). Seu fundamento básico consiste na fixação do homem no campo por meio da pedagogia, pautada em uma ação competente da escola, o que se compreende como uma estratégia para impedir ou dificultar o êxodo rural e equilibrar o desenvolvimento econômico e social. Para esta fixação, os pedagogos ruralistas propunham um currículo que tratasse sobre as especificidades do campo, com conhecimentos voltados para a agricultura, a pecuária, entre outras atividades do cotidiano dessa população. Alertava, entretanto, Leão (1940a, p. 19): “Sem a solução concomitante do problema da saúde, do problema da nutrição, do problema do conhecimento e domínio da terra, do problema cultural e social, a escola será inóqua senão danosa”. A posse de tais conhecimentos subsidiaria o trabalhador do campo em suas necessidades básicas e proporcionaria o cultivo adequado da terra, aumentando a produção e promovendo a economia do país.

É evidente a efervescência do debate sobre uma escola diferenciada. Se de um lado Carneiro Leão criticou o dualismo existente entre o que era urbano e o que era rural, bem como a atenção dispensada pelo poder público para cada setor, por outro reconheceu e defendeu a necessidade de um olhar peculiar para o campo. Segundo Schelbauer (2013) a difusão de uma educação escolar primária de caráter prático para as zonas rurais, nas primeiras décadas do século XX, revelou uma das faces do movimento intelectual que aspirava a construção da nacionalidade brasileira e sua efetiva organização econômica e social. Sud

Mennucci (1934) foi de importante representatividade nesse debate, defendendo uma escola específica para atender as necessidades do homem do campo, da cidade e do mar, algo não consensual entre os intelectuais que discutiam a problemática⁸.

Para Castelo (1951)⁹, a escola contribuiria sobremaneira com a solução de questões referentes ao meio rural, colaborando para o entendimento do que se vivenciava como ruralismo pedagógico: “[...] a progressiva adaptação e fixação do homem ao meio, capacitando-o, por uma instrução adequada, acorde com suas necessidades, em consonância com os imperativos mesológicos, étnicos e sociais do nordeste” (p. 8). Neste sentido, seria a escola um fator preponderante para a produção e o desenvolvimento econômico da região, princípios ligados ao capitalismo.

Os princípios capitalistas estão muito presentes na obra de Carneiro Leão (1919, p. 111), como quando enfatiza que é necessário “[...] promover o desenvolvimento da nossa economia e da nossa riqueza, não pelo acréscimo de impostos, que será deslocar dificuldades sem removê-las, porém, pelo aumento da nossa capacidade de produção”. E seu pensamento sobre a missão burguesa expressa: educar e curar o povo, criar a força produtiva.

Os seus escritos nos possibilita verificar que considerava o trabalhador do campo um importante agente nacionalista, uma vez que, para ele, a força produtiva capaz de impulsionar o país rumo ao desenvolvimento e de estabelecer aqui uma nação se centrava no interior, por ser extremamente populoso. Os encaminhamentos expedidos à sociedade do interior poderiam mudar não só a organização do trabalho produtivo, como traçar direcionamentos diferenciados às questões políticas do país, visto que, por meio do voto, toda esta gente teria “participação social”. Mas como movimentar o povo brasileiro em direção ao progresso “[...] se quase setenta por cento da sua população não conhece o abc. De estado a estado, de município a município, é uma desolação a ignorância

⁸ Estudos de Werle (2007) apontam que dentre as discussões que aspiravam a modernização do país o caráter prático da educação rural não era consenso. Tal fato fica evidente por meio dos discursos proferidos no 8º Congresso Brasileiro de Educação organizado pela ABE, em 1942, nos quais estavam presentes defesas sobre a escola única versus escola diferenciada.

⁹ Dr. Plácido Aderaldo Castelo, juiz municipal de Juazeiro do Norte, foi destaque entre os homens fundadores do primeiro estabelecimento educacional para a preparação de professores a atuarem no meio rural do Brasil (LOURENÇO FILHO, 2001).

popular”? (LEÃO, 1941, p. 30-31). Para o autor: “É pela organização da educação popular que se vai precipitar a evolução do Brasil” (1941, p. 31).

Neste sentido, conforme consta na sequência, era preciso comprometimento efetivo por parte dos dirigentes brasileiros, por meio de uma política educacional que fosse conveniente às necessidades do país.

2.3 A Política Educacional Necessária ao Brasil na Perspectiva de Carneiro Leão

No período em que a modernidade era fortemente vislumbrada para a sociedade brasileira, Carneiro Leão publicou trabalhos com dados substanciais que permitem reconhecer seu posicionamento quanto ao estágio de desenvolvimento do pensamento sociológico no país. No livro *Panorama Sociológico do Brasil* (1958), ele discutiu aspectos relacionados à modernização da sociedade, como a importância da Sociologia e da formação docente nela fundamentada; as produções e publicações voltadas para a análise da realidade brasileira, de autores como Alberto Torres, Silvio Romero, Capistrano de Abreu, Manuel de Oliveira Lima, João Ribeiro, Oliveira Viana, Caio Prado, Pontes de Miranda, Carlos Delgado de Carvalho, Fernando de Azevedo, Almir de Andrade e Gilberto Freyre, dentre outros; além de seu papel na construção de uma nova sociedade.

No referido livro, ateu-se a alguns aspectos dos fatos sociológicos singulares à civilização e às culturas radicadas e desenvolvidas na vida social brasileira e americana. Traz à baila sua visão das características dos homens, dos grupos sociais e dos estados americanos em seu esforço incessante para alcançar o progresso, bem como as contribuições da França para a cultura da América Latina, além das influências da Inglaterra na arquitetura da América anglo-saxônica.

Ao traçar um panorama da situação social do país, expôs sua posição quanto à política educacional que considerava conveniente ao Brasil. Defendeu que deveria proporcionar a harmonia entre o regionalismo e o nacionalismo, tão

debatidos na época, a fim de garantir o entendimento e promover a paz entre os homens.

É importante destacar que, ao nos referirmos à política educacional necessária ao país, não tratamos de um sistema particular de governo, reportamo-nos à maneira de organização pensada por ele para atingir a sociedade que o período exigia, no seu entendimento, uma sociedade equilibrada e harmoniosa não só internamente como nas relações estabelecidas com as nações externas. Não via isto como difícil, pelo contrário, não somente o regionalismo e o nacionalismo poderiam ser harmonizados, como estes e o internacionalismo. Justificava tal possibilidade pela própria índole dos brasileiros:

O espírito brasileiro está sempre aberto às influências estrangeiras. Sua tolerância natural leva-o a compreender e a amar as grandes conquistas intelectuais, sociais e morais que lhe vêm de fora e aceitar os pontos de vista que não são sempre os seus, permanecendo entretanto fiel à sua personalidade. (LEÃO, 1958, p. 69).

Entendia que a ideia de pertencer a vários meios já estava admitida pelos indivíduos. Os homens aceitavam os laços de cidadão de sua povoação, de sua cidade, de sua província e de seu país. “Um esforço mais e não lhe será difícil sentir-se ligado a um outro meio mais largo e mais universal: – à sociedade das nações” (LEÃO, 1958, p. 69). Era preciso prover meios pra que esses homens se sentissem engajados nesta estrutura.

Com vistas a tal política, o nacional e o universal eram relevantes, porque ajustariam a atitude dos homens ao seu grupo imediato e aos grupos mais amplos. Entretanto estabelecer esta conexão entre os indivíduos e outros povos não significava desconhecer o que era regional, mas ter como fundamento “[...] que o todo é a resultante plena e harmoniosa das partes” (LEÃO, 1958, p. 69-70). Esquecer o regionalismo implicaria “[...] a perda dos valores inerentes às peculiaridades locais, o empobrecimento do todo [...]”, já o combate ao internacionalismo “[...] importaria na sobrevivência dos exclusivismos, das barreiras, das alianças, das ilusões perigosas de superioridade, nos conflitos, nas guerras, na destruição” (LEÃO, 1949, p. 1689-1690).

Era conveniente, naquele momento histórico, o ajustamento pleno dos homens. Ele esperava que a criação da Organização das Nações Unidas e da Unesco afirmasse e perpetuasse o entendimento e a paz entre os homens. Alcançar este objetivo significava contribuir substancialmente pela causa da paz, já que “[...] o regional e o internacional aliam-se e completam-se” (LEÃO, 1958, p. 70). Para o encaminhamento do país na direção almejada, todavia, era indispensável conhecer a “área de cultura”, sua significação e sua importância. Carneiro Leão (1958, p. 70) assim a define:

Temos por “área de cultura” a zona de um território ou de um país com características específicas, representadas nas tradições, nos costumes, nos hábitos, no regime de vida. Cultura aqui não significa apenas apuro de saber nem mesmo desenvolvimento mental cujo valor no caso seria insuficiente.

Ele se refere a uma espécie de comportamento como um todo, numa perspectiva ampla, considerando aspectos psicológicos, antropológicos e sociológicos que envolvem o mental, o moral e o social. Pressupõe a soma de todas as atividades do grupo, levando em conta todos os fatores materiais e imateriais, tais como o conjunto de tradições e práticas morais, organização política e jurídica, religião, arte, literatura, enfim, tudo que constitui seus padrões de vida.

Percebemos, em *Panorama Sociológico do Brasil* (1958), ao escrever sobre a significação e importância da ‘área de cultura’, a sua preocupação com a tolerância e a não discriminação. Afirmava que “[...] estas tradições e estas práticas variam, segundo as latitudes e segundo as épocas [...]” (LEÃO, 1958, p. 70), ou seja, de acordo com cada momento histórico e cada região. Incentivava o respeito ao vizinho que não possui os mesmos hábitos e costumes que nós e a compreensão não apenas do que nos parece longe, mas do nosso próprio meio e do nosso próprio “eu”.

Avaliamos que esta não seria uma tarefa fácil, porque, mesmo na atualidade, encontramos muito desrespeito e discriminação com os seres humanos e com a vida. No intuito de enfrentar esta batalha e influenciado pelos

estudos relacionados à escola sociológica de Chicago¹⁰, caracteriza a Ecologia Humana como um “[...] sistema de relações íntimas entre o homem, a terra, a planta, os animais, os outros homens da mesma região, que dão vida e forma à ‘área de cultura’” (LEÃO, 1958, p. 71). Ele explica que a referida escola tem o mérito de elevar as relações supramencionadas à categoria de ciência, conduzindo os estudiosos da Sociologia nos Estados Unidos, por meio da observação e da localização dos agregados humanos, à orientação das correntes imigratórias.

Compreendemos que, para o autor, a vida em grupo exigia um bom comportamento ecológico dos indivíduos. Suas relações com o próprio grupo, com o clima, com a vegetação e com fauna eram essenciais para a convivência nas diferentes regiões. Aspectos como a pressão atmosférica incidem sobre as condições físicas e fisiológicas, repercutindo, inclusive, no regime de trabalho. Como salienta:

Os climas frígidos e os climas tropicais impõem exigências marcadas sem a satisfação das quais a vida humana degenera e se estiola. A dieta, a vestimenta, a habitação, e o regime de trabalho atuam, de maneira decisiva, para a boa expansão do homem nos variados meios físicos. É verdade que a capacidade de acomodação do ser humano se vai tornando prodigiosa, não porém ao ponto de desconhecer ou descurar a importância do influxo do meio físico e do meio cultural na adaptação e no ajustamento dos indivíduos e dos grupos. Para aconselhar ou não a imigração de grupos humanos para certas regiões, é mister conhecê-los em seu *habitat* de origem, conhecer-lhes a cultura. É mister verificar se o clima, as plantas, os animais da nova região são ou não favoráveis às relações com os recém-vindos (LEÃO, 1958, p. 72).

Ao considerar tais fatores, as adaptações eram fundamentais e explicam a defesa de Carneiro Leão a respeito do conhecimento do *habitat* de origem dos emigrantes, para que se pudesse aconselhá-los quanto às regiões favoráveis ou não às relações que estabeleceriam. Evidencia sua inquietação sobre a necessidade de haver um ajustamento ao meio social, considerando a cultura de cada país de origem.

¹⁰ No início do século XIX, professores e estudantes da Universidade de Chicago desenvolveram um conjunto de pesquisas de cunho sociológico, estruturando um campo fértil de estudos sobre os fenômenos urbanos. Especialmente nas décadas de 1920-30, predominou uma orientação caracterizada por uma Ecologia Humana e uma Psicologia Social (EUFRASIO, 1995).

Para o autor, seria válido aproveitar as culturas externas, extraindo delas o que pudesse ampliar e enriquecer, mas sem sufocar a cultura brasileira.

Ter-se-á assim de exigir, de um lado, aproveitamento inteligente do meio natural e, de outro, adaptação do ser humano a seu meio físico, desenvolvimento de sua capacidade de fixação, de habilidade de exploração com o conseqüente despertar de uma vida social variada e progressiva. Sobretudo porque essa preocupação regional não dispensa a internacional, ao contrário, leva-lhe elementos próprios, enriquecedores do patrimônio geral da humanidade, tornando-se, deste modo, um fator incontestável de progresso, um elemento de compreensão e de harmonia entre o regional e o internacional. (LEÃO, 1958, p. 74).

Carneiro Leão insistia sobre a necessidade de ajustamento social de todas as pessoas vindas de outras regiões, enfatizando a área de cultura como fator a ser considerado para que a integração ocorresse de forma eficaz.

Compreendemos que as discussões sobre o regionalismo e o nacionalismo, bem como a importância da área cultural e da Ecologia Humana no processo de mobilidade do homem e sua adaptação são relevantes para o entendimento de como ele se posicionou sobre a política educacional que considerava necessária à sociedade brasileira. Defendia uma política de entendimento entre os indivíduos e os povos, baseada na livre expressão do pensamento, na livre crítica e na liberdade de crer e agir sem desrespeitar os direitos alheios, uma política fundamentada na união do regionalismo, do nacionalismo e do internacionalismo (LEÃO, 1958).

Discute as questões supracitadas de forma ampla. Discorre sobre a questão da cultura de diversos países se entrecruzando por meio da imigração, colocando a necessidade de ajustamento social e, para tanto, desenvolve a temática internamente, criticando a falta de interesse dos senhores rurais em relação aos ambientes em que viviam. As famílias, despojadas de suas propriedades, saíam à procura de empregos públicos ou ocupações parasitárias, tornando-se causa das dificuldades econômicas enfrentadas pelo país, além disso, as grandes casas tornavam-se moradias coletivas com o empobrecimento de seus donos (LEÃO, 1958).

Diante desta situação, ele aborda a problemática da despreocupação dos senhores rurais pelos lugares onde seus antepassados conseguiram seus

sustentos, apontando-a como fator que colocava as riquezas brasileiras em mãos estranhas.

Nossa despreocupação, se não nosso desprezo pelo meio em que nasceram e viveram nossos antepassados, vai entregando a mãos estrangeiras as nossas indústrias e grande parte de nossas terras: _ as melhores fontes de nossa riqueza. Eis aí a explicação da penúria da nossa técnica, da fraqueza de nossa estrutura econômica, e mesmo de nossa economia flutuante e boêmia, a formação defeituosa de nossa juventude, a ignorância de nossos problemas, nosso urbanismo excessivo e o abandono de nossos meios rurais. (LEÃO, 1958, p. 80).

O autor defendia que, se fossem vinculados os grupos regionais uns aos outros, eles se constituiriam em comunidades nacionais e, fazendo-se os ajustamentos sociais necessários, seria possível construir uma sociedade internacional.

Deste modo, seria interessante aos senhores rurais considerarem a sua área de cultura, a realidade do seu ambiente para que houvesse o ajustamento das comunidades regionais umas com as outras, constituindo a comunidade nacional e, como consequência, a sociedade internacional, porque “o ajustamento dos indivíduos aos grupos mais estritos é a maior garantia do equilíbrio entre os grupos mais largos da nação e do mundo” (LEÃO, 1958, p. 81). Deveriam eles agir contra o urbanismo excessivo e o abandono dos nossos meios rurais se almejassem chegar à civilização.

Na perspectiva do autor, era importante estabelecer uma política que destruísse o conceito de nacionalismo exclusivista, fonte geradora de conflitos, visto que revelava a pobreza cultural de uma nação que desconsiderava o externo, por ser egoísta, trancada em si mesma, favorecendo apenas o seu grupo e a sua área de cultura. Uma política que formasse, na medida do possível, o indivíduo para atuar em seu meio, desenvolvendo um papel construtivo para o bem estar da humanidade e o progresso da nação. Desta forma, uma política regional que voltasse o olhar para as áreas de cultura só poderia ser benéfica. Orientado por esta reflexão, Carneiro Leão (1958, p. 81) alertou:

Ou o homem limita sua preocupação regionalista ao assinalamento, ao aproveitamento, ao desenvolvimento de

características especiais, de elementos próprios e exclusivos às localidades, visando ao progresso do ambiente em que vive, oferecendo nova contribuição à vida nacional e internacional, ou arrisca-se a fechar-se num círculo estreito e irrespirável na comunhão mundial, dia a dia mais avassaladora.

Em decorrência disso, observa-se que, na posição do autor, caso o homem não estivesse apto a lidar com suas realidades regionais num espírito de cooperação, de solidariedade, de entendimento, de bem estar social e de amor ao próximo, não poderia ser empreendida no Brasil uma civilização. O homem deveria ser capacitado para os enfrentamentos que levariam a sociedade brasileira ao triunfo, direcionado para a formação de uma mentalidade altruísta que salvasse a civilização e a cultura. De tal posicionamento, depreende-se um projeto educativo movido pela aflição de se construir um país perfeito, evidência que liga Carneiro Leão ao positivismo. No Brasil que o autor projeta, não existem conflitos étnicos ou econômicos, já que nega as diferenças raciais e defende o equilíbrio econômico entre as regiões mediante investimentos distribuídos. Diante de tal projeção, somos levados a questionar: As relações capitalistas não são competitivas? Não existe luta de classes?

Vale reafirmar que, para a realização da política educacional por ele defendida, esperava a união do regionalismo, do nacionalismo e do internacionalismo, depositando sua fé na criação da Organização das Nações Unidas e da UNESCO. Deixou claro que eram “[...] essas as aspirações e esperanças do Brasil e da América, cuja política e cujo comportamento se dirigem, com a convicção e ansiedade, para sua definitiva realização” (LEÃO, 1958, p. 86).

Diante do exposto, podemos concluir que a situação socioeconômica brasileira, no final do século XIX e, em especial, na primeira metade do século XX, momento em quem Carneiro Leão aprofundava seus estudos sobre a educação brasileira, é representativa nas discussões dos intelectuais do período que debatiam a educação rural. A sociedade passava por transformações e, para não ficar à margem do desenvolvimento em relação aos países desenvolvidos, precisava de estratégias para a alteração de sua estrutura social, econômica e cultural. A educação, de maneira geral, tinha como referência o espaço urbano e suas relações como símbolos de desenvolvimento e progresso, motivo pelo qual

Carneiro Leão, ao lado de outros intelectuais, como Sud Mennucci, Lourenço Filho, dentre outros, questionavam esta máxima, uma vez que entendiam o espaço rural como significativo nesse processo.

Nesta direção, entendemos que a criação dos grupos escolares, ocorrida sob formas específicas em cada estado brasileiro – a Constituição da República brasileira de 1891 delegou aos estados a difusão da educação mediante a organização do ensino primário –, acabou por caracterizar uma nova forma de organização do ensino, corroborando com as ideias de sua disseminação para toda população. Esclarece Souza (2006, p. 35) que

Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular. Ao implantá-lo, políticos, intelectuais e educadores paulistas almejavam modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos.

De acordo com Souza (1998), a primeira implantação desse modelo no país ocorreu em São Paulo, em 1893, e, paulatinamente, foi ganhando espaço em outros estados, como resultado do Sistema Público de Ensino introduzido pelo regime republicano. Para a autora, os grupos escolares foram criados com o objetivo de reunir em um só local diversas salas de aula, ou as chamadas escolas isoladas, além de organizar o ensino escolar em séries, conforme o nível de conhecimento, dividir o trabalho escolar em diversas funções, tais como de diretor, professor, zelador, dentre outras, e distribuir melhor o tempo e o conteúdo (SOUZA, 2004).

Esta organização do ensino, no entendimento de Souza e Farias Filho (2006), atendia às demandas do período em questão, quais sejam, a necessidade de civilizar a nação, moralizar os costumes, disciplinar a classe trabalhadora e inserir valores cívicos e patrióticos. Estava, portanto, diretamente vinculada aos ideais republicanos de modernização da sociedade brasileira, considerando-se que a preocupação era difundir o ensino primário de forma geral.

Neste contexto, estava travado o debate sobre o papel do urbano e do rural na constituição da nacionalidade brasileira e muitas foram as propostas políticas oferecidas ao cenário da época. Carneiro Leão, por sua vez, deixaria suas

contribuições no que, segundo ele, subsidiariam a modernização da sociedade brasileira, como veremos na sequência.

3 AS PROPOSTAS DE CARNEIRO LEÃO COMO SUBSÍDIOS PARA A MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE

Esta seção apresenta uma discussão sobre Carneiro Leão e seu entendimento sobre a formação de professores, assim como ressalta suas concepções de educação e de sociologia da educação, examinando, numa perspectiva histórica, a importância da formação docente voltada às necessidades sociais regionais. Inclui a abordagem sobre o debate acerca da adaptação do ensino ao meio rural nas primeiras décadas da República brasileira, por considerarmos tais propostas como contribuições para a modernização da sociedade no período em questão.

Para tanto, contextualizamos o momento com um histórico das demandas que promoveram o desejo de modernizar/organizar a sociedade e tratamos sobre os conceitos de moderno e modernização como subsídios para a compreensão da construção do pensamento de Carneiro Leão com relação à formação de professores, a qual se fundamenta em uma concepção de educação pautada em questões sociológicas, refletindo a forma como o autor concebe a necessidade de adaptação do ensino ao meio rural.

As ondas de expansão econômica do final do século XVIII, momento pelo qual alguns países passaram por transformações amplas e profundas, estimularam um novo dinamismo na organização internacional, alterando a ordem e as hierarquias sociais e mudando hábitos, convicções e percepções. Neste período, o progresso foi incorporado nos discursos dos intelectuais, convertendo-se “[...] em um credo que os constantes avanços tecnológicos ratificavam ao criar produtos e serviços que se transformavam em objeto de desejo e símbolos do progresso” (DUPAS, 2006, p.6).

Em fins do século XVIII e durante o século XIX, um ideal de progresso se fez presente nas sociedades ocidentais. As inovações científicas trouxeram um novo olhar sobre as mudanças culturais, incitando o despreço pelo antigo, pelo obsoleto e valorização do *moderno*.

As discussões recorrentes nas primeiras décadas do século XX percorreram especialmente a questão da modernização da sociedade brasileira.

Era preciso organizar o espírito nacional para que o país obtivesse o desempenho e o progresso necessários aos olhos da época, a exemplo de outros países, desenvolvendo-se nos mais diversos setores (LEÃO, 1924). Tal tarefa não seria fácil, mas não faltavam intelectuais dispostos a pensar o Brasil que se tinha e o Brasil que se queria: um Brasil *moderno*.

Ao analisar a etimologia da palavra moderno, encontramos que vem do latim *modernus*, que significa algo que é novo, recente, do tempo presente. É tomada, usualmente, em oposição ao antigo. Na opinião de Japiassu e Marcondes (1996), historicamente, fatos que ocorreram por volta dos séculos XV e XVII, como as grandes navegações, a descoberta no Novo Mundo, a reforma protestante, dentre outros, já traziam uma nova visão de mundo em contraposição à visão medieval, caracterizando o surgimento do mundo *moderno*. Nesta perspectiva, o *moderno* está ligado ao progresso e à ruptura com o passado. A modernidade poderia ser traduzida como uma mudança daquilo que não é tão bom para aquilo que é melhor para o momento.

O termo 'modernização' denota um conceito amplo quando analisado sob o ponto de vista da expansão territorial, abarcando os aspectos de infraestrutura econômica e produtiva de um lado e políticos e ideológicos de outro. Fundamentados em Marx e Engels (1998, p. 13), entendemos que pode ser considerado como resultado do processo capitalista na ação de suas classes hegemônicas, haja vista que "[...] a burguesia não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade". Entretanto trabalhamos com a evidência da racionalidade. Em outras palavras, observamos em 'modernização' um projeto pautado em uma ideologia desenvolvimentista, de progresso, proveniente da intencionalidade da razão, da modernidade. Como produção humana, é imprescindível que sua análise contemple a crítica dos desdobramentos que desencadeia, como a exclusão e/ou a marginalização social. Os termos apresentados por Berman (1988) correspondem melhor às nossas referências, uma vez que observa a interdependência entre modernização e modernismo, fusão que denomina modernidade.

Nossa visão de vida moderna tende a se bifurcar em dois níveis, o material e o espiritual: algumas pessoas se dedicam ao modernismo, encarado como uma espécie de puro espírito, que se desenvolve em função de imperativos artísticos e intelectuais autônomos; outras se situam na órbita da modernização, um complexo de estruturas e processos materiais – políticos, econômicos e sociais – que, em princípio, uma vez encetados, se desenvolvem por conta própria, com pouca ou nenhuma interferência dos espíritos e da alma humana. (BERMAN, 1988, p. 129).

Concordamos com a maneira como Sellaro (2000) sintetiza os conceitos de modernização, modernismo e modernidade ao estudá-los. Assim os relaciona:

[...] pode-se admitir que a *modernidade* se constitui das experiências cotidianas dos indivíduos no processo de *modernização* e das maneiras como eles percebem e expressam essa realidade, sob as mais variadas formas, inclusive na literatura e nas artes em geral, que compõem o *modernismo*. (SELLARO, 2000, p. 34).

Nos anos de 1920 e 1930 no Brasil, os paradoxos próprios da modernidade foram vivenciados de forma intensa. O velho e o novo, o tradicional e o moderno eram relacionados ao atraso e ao progresso respectivamente. Para Larocca (2009), na busca pelo progresso, os políticos e intelectuais brasileiros estabeleceram alianças estratégicas para explicar o “atraso” brasileiro e apresentar ideias sobre as possibilidades de civilizar o país. As ideias eram inspiradas em países europeus e propostas ao cenário brasileiro na crença de que, por meio delas, houvesse a redução das disparidades aqui existentes em relação àqueles países.

Entretanto alterar os hábitos e inserir tecnologias não seria suficiente para produzir a nação desejada, uma vez que a estrutura brasileira era diferente. Seria preciso levar em conta, entre outros fatores, “[...] a capacidade do ser humano usar a razão para assumir a direção de sua vida social com impacto na marcha nacional rumo ao futuro” (LAROCCA, 2009, p. 12). Para tanto, duas coisas eram fundamentalmente necessárias aos olhos da época: a higienização e a educação.

As duas preocupações, higienização e educação, se fizeram presentes nos estudos de Carneiro Leão, com destaque para a educação, tema central em muitas de suas publicações, tais como *Educação* (1909), *O Brasil e a Educação*

Popular (1917), *Pela Educação Rural* (1918), *Problemas de Educação* (1919), *São Paulo em 1920* (1920), *O Ensino na Capital do País* (1926), *A Organização da Educação em Pernambuco* (1929), *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária* (1936), *Sociedade Rural, Seus Problemas e Sua Educação* (1940a), entre outras. Nelas, identificamos algumas reflexões que se configuram sugestões e/ou projetos de ações políticas e sociais que consideramos subsídios para a modernização da sociedade. Nesta perspectiva, trabalha a questão da formação de professores, em especial daqueles que atuariam nas escolas interioranas, analisando o papel deste profissional como um transformador da base social no tratamento dado a ele pelo Estado brasileiro e como deveria ser sua atuação nesta conjuntura. Consideramos que conhecer estes aspectos sobre o pensamento do autor proporcionará o entendimento das finalidades de suas propostas.

3.1 Carneiro Leão e a Formação de Professores

Preocupações com a questão educacional eram muito presentes nos escritos de Carneiro Leão. É destaque em várias de suas publicações já citadas anteriormente neste estudo, sempre ressaltando a relevância de uma formação adequada ao profissional que atua neste setor, seja no campo ou na cidade. Para trazer ao leitor de que maneira Carneiro Leão deixa emergir sua posição no que tange a esta formação, procuramos organizar a exposição de modo que se tenha clara a concepção de educação que adotou, a importância que imprimiu à sociologia da educação para a realização do processo educacional, bem como a importância da adaptação docente ao meio rural para sua efetivação. Suas análises nos permitem observar a configuração de um pensamento e a construção de propostas que levariam a sociedade brasileira ao desenvolvimento e ao progresso.

3.1.1 Concepção de Educação em Carneiro Leão

Da conferência produzida por Carneiro Leão no salão nobre do Ginásio São Bento, em São Paulo, por ocasião do Primeiro Congresso Brasileiro de Estudantes, foi gerado o seu primeiro livro, intitulado *Educação* (1909). Ele dá forma a alguns pensamentos construídos ao longo de seus estudos sobre a temática, considerada por ele de interesse geral.

Para o autor, a compreensão de todo e qualquer fenômeno exige conhecer completamente seu processo evolutivo (e aqui podemos inferir que sinaliza uma concepção de história). Orientando-se por este pressuposto, apresenta suas ideias iniciais por intermédio de um esboço histórico, o qual mostra a corporificação da educação ao longo do tempo; num segundo momento, contempla a supremacia da educação frente a outros fenômenos; passa pela discussão da soberania da educação física para o desenvolvimento dos povos; ressalta a educação sociológica, a regeneração das classes e crenças miseráveis como fatores do mal-estar social; e, por fim, trata da educação e da instrução nacional.

Carneiro Leão foi um intelectual engajado com as discussões de seu tempo, na opinião do pesquisador André Paulilo (2004), uma vez que comungava da concepção de que a escola pública seria um mecanismo capaz de transformar a sociedade, atingindo sua base e provocando o desenvolvimento. O estudo da história de vida deste intelectual possibilita observar uma atuação significativa na vida política, com participação ativa, especialmente por meio dos atos oficiais de sua administração, que tinha como foco a defesa de uma escola pública e gratuita, uma educação popular.

Para a compreensão da concepção de educação de Carneiro Leão, é importante nos reportarmos à sua concepção de sociedade. Esta era pensada por ele como um todo harmônico, no qual cada pessoa teria um papel específico para o desenvolvimento social. Para atingir o bem-estar coletivo e o desenvolvimento almejado, seria preciso a disseminação ampla da cultura por meio da divulgação do conhecimento. Esta universalização se daria pela imprensa, em conferências, em congressos, entre outros meios, de modo que fossem socializadas as experiências de todos. Tal fato nos leva à observação de uma contradição nos

seus escritos, uma vez que, naquele momento, a cultura era vista por ele como erudição, diferentemente do que verificamos posteriormente, quando o autor realizou estudos sobre as “áreas de cultura”, atrelando-as aos hábitos, costumes e modos de vida do povo.

A sociedade brasileira em 1909, porém, não vivia a harmonia almejada por Carneiro Leão. A cultura¹¹ era privilégio de poucos e, para ser vista como caminho para o desenvolvimento de um país, muito teria que se percorrer, já que a educação brasileira era extremamente limitada, literária e teórica, restrita a vinte por cento da população instruída e culta, habilitando apenas para a carreira pública (LEÃO, 1917).

O intelectual José Veríssimo, em *Educação Nacional* (1906), foi um dos contemporâneos de Carneiro Leão que destacou a importância da educação para a nacionalização de um país, teoriza que, “[...] para reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra” (p. 43). Fator que ratifica a informação de Paulilo (2004) sobre o engajamento de Carneiro Leão no pensar do período, sobre a capacidade de a educação provocar as mudanças julgadas necessárias.

Sob este direcionamento, Carneiro Leão demonstrou sua preocupação e defesa em relação à educação na conferência anteriormente citada. É importante salientar que as inquietações do Curso de Direito emergiam mediante as reflexões no que tange à criminalidade, mas acabavam recaindo sobre educação.

O autor demonstrava estar ciente da importância de intelectuais como Montaigne (1533-1592), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Alexandre Bain (1818-1903), Le Bon (1841-1931), Arnol Dodel (1843-1908), Spencer (1820-1903) e da diversidade de trabalhos produzidos sobre a temática, mas considerava que eles não exploravam todas as possibilidades de discussão proporcionadas. O fenômeno educativo deveria ser destacado dentre outros meios de progresso social, algo que, no seu entendimento, não ocorria nos autores supracitados. Sua exposição foi diferente, apesar de afirmar que não estava expressando tudo o que pensava: “[...] procuro mostrar muitas verdades

¹¹ É importante ressaltar que, neste momento, Carneiro Leão não se refere à cultura como erudição, mas como a formação prática dos indivíduos, levando em conta a interação com o meio em que viviam.

tristes, no entanto muito teria a dizer ainda, muito mais, se não fosse, violentamente, emudecido por este meu pudor cívico fatal” (LEÃO, 1909, p. 12).

A fim de demonstrar a superioridade que conferia à educação, primeiramente, abordou, de forma breve, como foi que ela se configurou ao longo da história. Fez referência às primeiras manifestações de inteligência, quando o panteísmo congraçava tudo, mas nascia à luz do espírito humano, ao Código de Manú, com uma educação exclusivamente religiosa ao Egito, à Índia e à Pérsia. Segundo ele, nos primórdios das nações, a educação era instintiva, fundamentada “[...] no desejo de conservação da vida, no aperfeiçoamento animal, na agudez da tática perversa e traiçoeira” (LEÃO, 1909, p. 28). Salientou que, no Egito, a educação tinha cunho sacerdotal. Já, na Grécia, o espírito filosófico começou a se desprender da religião. Em Roma, se a educação tinha o princípio marcial, aos poucos foi se tornando intelectual, mas, tempos depois, retrocedeu ao sacerdócio. Entretanto a ciência se libertaria e a educação ressurgiria promissora no progresso ascendente que produzia a Inglaterra e a Alemanha. Entendemos que tais abordagens demonstram sua erudição e orientado por quais estudos foi construindo suas aceções sobre a educação.

Num segundo momento, trouxe à luz sua concepção de educação como fator supremo frente a outros meios de progresso social, como os fenômenos da hereditariedade e das condições mesológicas nas elaborações sociais. Essas questões eram muito debatidas em Direito, na tentativa de compreender as causas que levavam o homem à criminalidade. Permeava a discussão da influência da potência biológica da hereditariedade ou do meio em que se vive com o envolvimento no crime, concluindo que “[...] é mais o resultado da educação, do ambiente intelectual que o cerca, no momento social que o envolve, do que da herança” (LEÃO, 1909, p. 45). Neste sentido, afirmou: “Hoje, a educação, incoerentemente sonogada pela obcecação materialista, é uma determinante mesmo da existência social” (LEÃO, 1909, p. 37). Para tal asserção, fundamentou-se em autores como Locke, que apregoara sua onipotência; Stanley Hall, que a chamara de eixo da humanidade; Diderot, que a apresentara como alavanca da civilização, dentre outros.

Em crítica à Spencer e seus companheiros, os quais caracterizou de materialistas, Carneiro Leão (1909) escreveu que se, por um lado, defendem que

o homem não interfere na marcha social, que o sociólogo é como um astrônomo, apenas observa, não é capaz de nada mais, por outro, educam seus filhos e escrevem sobre educação porque certamente acreditam que, desta forma, mudarão o caráter e as condições de vida desses homens.

Na opinião de Carneiro Leão (1909, p. 46), os materialistas eram incoerentes, porque, se fossem filósofos, e a filosofia era coerente, certamente notariam que “[...] a educação é adaptação”. Não a adaptação às conveniências sociais, mas à harmonia perfeita com a verdade. Assim, podemos compreender que a educação, para o autor, possibilita ao indivíduo conhecer a verdade e separá-la do erro, preparando-o para ascender à felicidade. Seria “[...] a representação real da existência na consciência”. O indivíduo, na atração pelo prazer e repulsa pela dor, foge do erro e busca a verdade.

Nas suas reflexões sobre a supremacia da educação com relação a fatores como a hereditariedade – que, segundo seu entendimento, certamente não tiveram grandes influxos no Brasil, visto que a mistura de tantas raças só poderia trazer um ser “mediocre” – e as condições mesológicas, podemos observar sua preocupação com a questão física. Considerava-a um fator máximo para o desenvolvimento vital, intelectual e moral dos povos fortes, tanto que ressalta, em sua conferência, a grandeza da educação física. A sentença educativa “*Mens sana in corpore sano*” é entendida por Carneiro Leão como uma verdade. A saúde física é importante tanto para o desempenho intelectual quanto para o aperfeiçoamento da agilidade e da inteligência muscular. E, para atender à sociedade neste aspecto, seria preciso que fosse reformulado o ensino nas duas modalidades, intelectual e moral, além dos métodos de ensino.

Defendia a urgência de uma educação em sintonia com as necessidades do Brasil, em processo de industrialização e urbanização, contrapondo-se à educação tradicional, cuja veiculação impossibilitava o estabelecimento de uma educação científica, prática e integral, imprescindível para a formação de alunos que contribuíssem para a modernização. Nesta direção, reformular métodos de ensino implicaria em alterar a maneira como se ensinava, ou seja, pôr em prática novas ideias que evitassem a dor e o mal e tornassem os homens felizes.

É mister que se faça a educação mais racional e biológica possível, que se abandonem os artifícios inúteis, as decorações fantásticas, os despautérios pedagógicos, para se atingir uma instrução de fundo exclusivamente naturalístico e humano na satisfação das exigências e necessidades psicológicas dos homens. (LEÃO, 1909, p. 73).

Apresentava a educação como condição de existência, devendo ser de utilidade aos homens para que vivessem altruisticamente. A pedagogia antiga não serviria, era preciso que as novas ideias de ensino, baseadas na instrução naturalística e humana, fossem postas em prática. Desta forma, as exigências psicológicas dos homens seriam respeitadas, bem como a escala evolutiva do desenvolvimento psíquico infantil.

De tal concepção, podemos depreender a aproximação do autor com as ideias de Pestalozzi¹², intelectual propenso ao pensamento naturalista, com um método que partia do simples para complexo, da observação da ascendência e disposição psicológicas das crianças. Sua inclinação à pedagogia humana de Pestalozzi torna-se evidente em trechos como: “Infelizmente, porém, ainda hoje, não se praticam as suas doutrinas [...]” (LEÃO, 1909, p. 74), ao lamentar a ausência de tais ensinamentos.

Esta concepção de educação propõe um equilíbrio, o mais harmônico possível, entre a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação e a emotividade, respeitando as tendências intelectuais dos educandos. Trata-se de uma educação fundamentada no desenvolvimento natural da criança, cujo cultivo da cultura física e dos métodos experimentais de ensino, como “[...] visitas a oficinas e fábricas, os

¹² Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), de acordo com Zanata (2012), nasceu em Zurich, na Suíça, vivenciando momentos significativos da história do pensamento alemão e da formação, em 1815, da Confederação Germânica. Desde os tempos de estudante, esteve engajado em movimentos de reforma política e social, chamando a atenção mundial por sua ação como mestre, diretor e fundador de escolas. *Leonardo e Gertrudes*, publicado em 1781 e *Como Gertrudes instrui seus filhos*, de 1801 estão entre suas principais obras. Para a autora, as ideias de Pestalozzi “[...] demarcam a vertente da pedagogia tradicional, denominada Pedagogia Intuitiva, cuja característica básica é oferecer, na medida do possível, dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Essa pedagogia fundamentava-se na psicologia sensualista, cujos representantes afirmavam que toda a vida mental se estrutura baseando-se nos dados dos sentidos, ou, empregando um vocabulário pedagógico, valendo-se do concreto” (ZANATA, 2012, p. 106). Sua proposta pedagógica foi fundamentada em Jean Jacques Rousseau (1712-1768), que observava a educação como processo que deve seguir a natureza e se pautar em princípios como a liberdade, a bondade inata do ser e a personalidade individual de cada criança. Esta era concebida como um organismo que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas, trazendo consigo as capacidades da natureza humana observadas na unidade entre mente, coração e mãos.

trabalhos manuais, a disciplina de amor e de liberdade, a atividade e a iniciativa individuais, a instrução profissional e técnica e uma formação de bondade, perfeitamente social e humana [...]” (LEÃO, 1941, p. 172), eram fatores importantes, identificados nas ideias de Pestalozzi. Privilegiava uma educação não repressiva, o ensino como possibilidade de desenvolvimento das capacidades humanas e o cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Tinha como finalidade conhecer as leis que proporcionassem o completo desenvolvimento da criança, estabelecendo uma educação que contemplava os aspectos intelectual, profissional e moral, ligados entre si (PESTALOZZI, 1946).

No livro *Ideais e preocupações de uma época*, Carneiro Leão (1941, p. 171-172) expressa sua compatibilidade com o pensamento de Pestalozzi.

Evidentemente, não há na história nada mais decisivo ao desenvolvimento das ideias e das práticas modernas de educação do que a obra de Pestalozzi. Foi ele quem, de modo sistemático, começou a educar a criança como um todo – físico, mental e moral – fazendo trabalhar o cérebro, o coração e as mãos. Não somente as qualidades intelectuais de percepção e de raciocínio, mas ainda as possibilidades físicas e as forças morais eram desenvolvidas na escola. Baseando sua obra educativa no estudo dos objetos reais pelos sentidos, na expressão individual das ideias, na própria atividade infantil e no desenvolvimento das energias internas da criança, ele formulou todos os princípios guias da escola nova, quando se considera, sobretudo, a confiança no poder da educação como um meio de regeneração social.

Educar, segundo os pressupostos pestalozzianos, seria uma tarefa de intensa dedicação, uma vez que priorizava mais a formação do caráter e a superioridade do valor do ser humano do que a aquisição de conhecimentos, de conteúdos culturais. Nesta perspectiva, Carneiro Leão insistiu que os responsáveis pela orientação sobre o pensamento dos intelectuais das futuras gerações precisavam adotar novas práticas, educar a mente e a moral de seus alunos. Uma das primeiras preocupações deveria ser o fomento e a proteção ao sentimento de liberdade e do cumprimento do dever para a glória da pátria. Daí a defesa do pressuposto de corpo e mente sadios.

Ao proferir a conferência *Educação*, Carneiro Leão dedicou parte de suas reflexões à educação sociológica, a qual, no seu entendimento, seria o único

fenômeno capaz de dignificar o homem e regenerar os povos. A educação sociológica traria a convivência pacífica entre os homens, possibilitando o bem-estar social. A formação de professores fundamentada na Sociologia encaminharia à construção de um novo modelo de sociedade, porque, por meio dela, seria possível conhecer a realidade na qual se atuaria, possibilitando moldá-la com base nas exigências impostas pelo momento histórico.

Nesta perspectiva, destacou o Contrato Social de Rousseau, o qual nasceu da necessidade de o homem se defender de seus inimigos. Para o autor, os princípios utilizados no referido Contrato são egoístas, por estarem voltados para a satisfação pessoal. O indivíduo é solidário com o próximo não por compaixão, mas por não querer criar um desafeto.

Estabelecer uma normalização para a convivência social, entretanto, era preciso, assim como eram necessárias novas orientações à sociedade, com transformações em suas condições econômicas, políticas e morais. Tinha como entendimento que estas mudanças acabariam com grandes problemas sociais, fontes de criminalidade, como o alcoolismo, por exemplo. Mas só seriam possíveis com a mudança do meio, educando o povo, transformando suas condições de formação.

Sobre este aspecto, o autor demonstra a preocupação com a formação durante o período da infância, defendendo que, biologicamente, é melhor que se eduque desde a mais tenra idade do que na velhice. E faz um apelo para que incitem a educação e “[...] amparem esta infância abandonada e doente, que se fará uma humanidade nova e se criará uma felicidade desconhecida” (LEÃO, 1909, p. 111).

Além de outros argumentos dos quais não nos ateremos aqui, Carneiro Leão, em sua conferência de 1909, configurou uma acepção de educação como suprema entre outros meios de progresso social. Esta educação, para ocorrer de modo perfeito, deveria desenvolver a moralidade, instigando o instinto de associação e proporcionando, de forma segura, a harmonia entre os homens. Deveria priorizar o desenvolvimento físico, o cultivo intelectual, o aperfeiçoamento ético, a solicitude social e o patriotismo. José Veríssimo (1906), em consonância com esta ideia, defendeu que a educação era o meio mais propício para corrigir a sociedade brasileira e sua responsabilidade deveria ficar a cargo do Estado.

Outros intelectuais da época, tais como Luiz Pereira Barreto (1896) e João Alberto Sales (1929), apesar de apresentarem algumas divergências em relação às defesas de Carneiro Leão sobre a educação, concebiam a organização da sociedade civil por meio dela também.

Observamos que, inicialmente, Carneiro Leão tratou a educação em seus aspectos gerais, mais como uma crítica ao que ele, assim como outros intelectuais da época, tais como Lourenço Filho e Sud Mennucci, consideravam ‘atraso educativo’, sobretudo em regiões interioranas do país. Desde o Império, este atraso era propalado, como podemos observar, dentre outras situações, pelo balanço da educação do período, realizado por Rui Barbosa em seus dois pareceres, um sobre o ensino secundário e superior, outro sobre o ensino primário. De acordo com Machado (2010, p. 42), os pareceres mostravam a fragmentação do ensino e o descaso pela educação popular “[...] apresentavam a educação como questão de vida ou morte”.

Em 1917, com a publicação do livro *O Brasil e a Educação Popular*, que reúne algumas de suas conferências proferidas em São Paulo e no Rio de Janeiro, Carneiro Leão começou a expor de forma mais contundente como o Brasil deveria lidar com sua educação de modo específico.

No referido trabalho, o autor destaca a importância da educação popular, colocando a educação profissional e técnica como meio de progresso fundamental ao país. Necessário seria que esta educação fosse pautada em princípios cívicos, já que entendia que “a educação cívica deve ser a preocupação primordial de um povo que se educa. Ele deve saber como se formou, para que se formou, quais os seus deveres e direitos consigo mesmo e em relação com os outros” (LEÃO, 1917, p. 125). Era imprescindível para ele que, naquele momento, fosse desenvolvida uma consciência nacional e que se intensificasse o amor à pátria.

Em 1919, ao intensificar seus estudos sobre a causa educacional, Carneiro Leão procurou relacionar o desenvolvimento dos grandes povos modernos e o progresso da educação no texto publicado em *Problemas de Educação*. Neste livro, apresentou e discutiu o problema educativo brasileiro nas suas várias modalidades, evidenciando o analfabetismo e a ignorância como fatores comprometedores da economia do país.

A civilização do período, de acordo com seu ponto de vista, caracterizava-se por uma cultura generalizada e intensiva, de cunho econômico. Assim, quanto mais ricas e aperfeiçoadas fossem as fontes de economia de um povo, mais forte este seria. Entretanto a riqueza econômica só seria possível por meio da formação de pessoal capacitado para pensar e executar.

Se não há riqueza econômica sem inteligência cultivada, que a dirija e sem braço hábil, que a edifique, a nação mais abastada e mais poderosa há de ser a que tenha uma educação popular mais difundida, produzindo maior número de inteligências cultas e de braços capazes. (LEÃO, 1919, p. VII-VIII).

No referido livro, expressa a visão de que a educação se trata de uma questão de adaptação. Seu intuito era orientar o gênero de cultura que deveria ser formado no Brasil para que fosse alçado ao nível dos países considerados modernos, bem como “[...] evidenciar a evolução humana, mostrando o papel da educação nesse desenvolvimento, para indicar os processos de adaptação brasileira à hora presente no mundo” (LEÃO, 1919, p. VIII).

Seus escritos chamam a atenção para os problemas presentes na educação nacional e sugerem os meios a empregar para “[...] a criação de uma completa instrução popular no Brasil” (LEÃO, 1919, p. IX). Para tanto, o intelectual observa dois Estados brasileiros, de forma mais específica, com propostas de organização: primeiro para São Paulo, por entender que o Estado era o mais adiantado e culto do período, todavia com o analfabetismo longe de findar, e segundo Pernambuco, por compreender ser a região brasileira na qual a educação pública era a mais deficiente. Em Pernambuco, como na maior parte do país, a educação precisava ser disseminada, porque “uma criatura que não sabe ler nem escrever, na época de cultura intensiva que atravessamos, não pertence precisamente à espécie humana, é alguma coisa de intermediária entre o pithecanthropo e o homem” (LEÃO, 1919, p. 20). Observamos aqui uma forte crítica com relação à incapacidade dos não alfabetizados interagirem com o mundo à sua volta, de se desenvolverem, de produzirem e de fazerem o país crescer por meio de sua produção. Consideramos que, em tal afirmação, ele releva aquilo que, em outros textos, como *Sociedade rural seus problemas e sua educação*, por exemplo, argumenta como área de cultura, caracterizada pelos

costumes, crenças, tradições, concepções morais, entre outras, nas quais “as relações íntimas entre o homem, a terra, a planta, os animais, os outros homens da mesma região que dão vida e forma à área de cultura, fazendo-a uma e não outra” (LEÃO, 1940a p. 181).

É certo que, no contexto em que o autor escreve, a última afirmação ressalta a questão do ajustamento social, da necessidade de se estabelecer políticas educacionais para os meios rurais, entretanto equilibrando a vivência desse povo em seu meio para que ali todos subsistam, aproveitando seus conhecimentos prévios e aprimorando-os para ali se manterem.

Sobre o Estado de São Paulo, seu grande defeito estava em não atribuir a importância merecida ao ensino rural:

[...] onde as escolas, mal localizadas, muitas vezes, com mestres, na sua generalidade, cuja maior preocupação é preencher formalidades, para obterem promoções e atingirem, enfim, as cidades, não satisfazem de modo algum, os desejos do governo e as necessidades do povo (LEÃO, 1919, p. 98).

Uma possível solução era indicada pelo próprio governo, segundo o autor, qual seja, a melhoria da situação do professor rural e um alojamento adequado às escolas, além de mudanças nos programas, com o objetivo de diminuir a carga horária dos filhos dos pobres para que eles pudessem auxiliar suas famílias. Todavia, para Carneiro Leão, empreender tais mudanças seria insuficiente, já que o Estado carecia de muitas outras, como a obrigatoriedade do ensino primário, em escolas devidamente equipadas para exigir tal frequência. O governo deveria fornecer tudo que fosse necessário, desde livros, materiais e transportes escolares até roupas, calçados e alimentação aos alunos que precisassem, caso contrário jamais conseguiria que crianças pobres frequentassem as escolas. Para além das questões estruturais, o professorado deveria ter atenção especial e, para sua formação, oferecer aprimoramento no exterior.

Contraditório, a nosso ver, que, ao escrever *São Paulo em 1920*, publicado um ano depois de *Problemas de Educação*, referindo-se ao operário rural e ao urbanismo, Carneiro Leão (1920, p. 87-88) tenha afirmado:

Não se pode desejar uma política mais promissora ao desenvolvimento cada vez maior do Estado, sobretudo quando se compreende que S. Paulo é um dos mais belos exemplos do amor à terra e há de vir de lá a reação contra o urbanismo nacional. Sente-se a população que cresce e se desenvolve vinculada à terra, amiga do trabalho, cultora do bom renome e da honra do país. É nas populações do centro que se forma o verdadeiro brasileiro, a reserva do nosso mais fecundo nacionalismo, sem demagogia nem exageros extravagantes. Certamente, para que ele dê de si tudo quanto pode e quanto deve à formação da grande pátria, é necessário que os responsáveis pelo nosso futuro melhor salvaguardem os seus interesses e a sua vida. Não será deixando-o entregue a sua sorte, principalmente ao indígena, sem assistência social, nem moral, nem higiene, nem justiça, nem educação que edificaremos de tais elementos, uma forte nacionalidade. Nenhuma parte da população brasileira é menos protegida nas suas necessidades, do que essa que é o real sustentáculo da pátria. Enquanto o espírito generoso do brasileiro e os poderes públicos, criam, estimulam e amparam, institutos de assistência social, instrução, hospitais para os pobres da cidade, para os operários urbanos, os infelizes trabalhadores rurais, elementos sempre ordeiros e patriotas, ficam inteiramente abandonados, sem escolas, sem remédios, sem proteção, sem nada. S. Paulo, faz, contudo, exceção à regra geral. Ele tem um código de higiene, com sérias preocupações rurais, grande cuidado pela instrução pública, e, nas fazendas, escolas apropriadas, com mestres fornecidos pelo Estado, para o aprendizado, a nacionalização e a educação popular.

De um estado que não dispensava um tratamento adequado às escolas rurais em 1919, para um estado modelo, com grande cuidado pela instrução pública em 1920, o salto foi surpreendente. Tal fato sugere haver motivos mais basilares para a mudança de postura observada. Em seus escritos encontramos que, apesar dos “defeitos” de São Paulo, era o estado que fazia progredir a República, evidenciando que sua preocupação com a educação era desde 1890. Carneiro Leão via com simpatia a fundação da Escola Normal, por Prudente de Moraes e Bernardino de Campos, segundo os moldes modernos, orientando a instrução de São Paulo na direção do ensino americano, com Caetano Campos e Miss Browne (LEÃO, 1919). Podemos afirmar que, com base nesse direcionamento do ensino primário, a preocupação com o trabalho e as escolas agrícolas e profissionais, São Paulo era visto como um estado superior em relação aos demais, visto que o caráter utilitário do ensino seria essencial para o desenvolvimento, tão almejado pelos pensadores da época.

Com relação a Pernambuco, bem como à maioria dos estados brasileiros, três preocupações foram destacadas por Carneiro Leão (1919): o saneamento, a educação e o desenvolvimento da economia. Atentar para estes fatores significaria incrementar as fontes de produção do país. Os cerca de oitenta por cento de analfabetos aqui residentes, além de não contribuírem para o desenvolvimento da nação por não saberem ler e escrever, não conhecerem um ofício e não terem uma profissão, seriam um ônus para o país caso permanecessem da mesma forma, uma vez que estariam mais suscetíveis às doenças e à incapacidade produtiva.

Entretanto, sobre os dados apresentados por Carneiro Leão (1919), Lourenço Filho (1965) ao analisar a redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960, traz em números oficiais alguns indicadores com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), organizados na tabela a seguir:

Tabela 1: Indicadores Demográficos e Econômicos

Indicadores e taxas de alfabetização, 1900/1950	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Percentual da população urbana	10	16	31	36
Percentual da população rural	90	84	69	64
Percentual de analfabetos com 15 anos ou mais	65,3	69,9	56,2	50,0

Fonte: Lourenço Filho, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965.

Os dados demonstram mudanças significativas na população rural e urbana no período em questão e que o maior contingente populacional brasileiro encontrava-se na zona rural nas primeiras décadas do século XX. Quanto ao analfabetismo, o estudo trata do percentual de idade igual ou superior a 15 anos, não esclarecendo os dados abaixo dessa idade. Todavia, observamos que ratifica

os escritos de Carneiro Leão sobre a maioria desse público não residir na zona urbana. Na opinião de Leão (1919), uma das soluções para tal realidade seria aumentar a verba para a instrução pública com a criação de um fundo escolar, cujas destinações deveriam ser asseguradas. Os funcionários públicos e os empregados do comércio e indústria, por meio de taxas, contribuiriam para o desenvolvimento da educação popular e eles próprios se beneficiariam com o fortalecimento das forças de produção.

No referido estado, Carneiro Leão apontava a educação como imprescindível. Sua organização deveria se iniciar pela criação de uma Escola Normal realmente formadora de mestres, com um curso modelo, em anexo, para a prática de ensino. Desta forma,

[...] em pouco tempo, dois ou três anos, havendo o mestre hábil e conhecidos os métodos mais próprios, poder-se-á, com uma utilidade manifesta, praticar a difusão do ensino, porque neste momento instrução se confundirá com educação e escola pública serão grande fator da nacionalidade e da pátria (LEÃO, 1919, p. 131-132).

Após a criação dessa escola, seriam criados os grupos escolares, para substituir as escolas isoladas aonde fosse possível. Carneiro Leão não pensava em suprimi-las, mas melhorá-las, a fim de que não ensinassem apenas ler e escrever, mas pudessem solidificar a nacionalidade pela **educação cívica**.

Em 1924, reafirmou, dentre outros aspectos importantes, a necessidade nacional de uma educação de bases cívicas, caso contrário o que se produziria aqui seria apenas uma vida nacional deficiente.

Acredito que, nesta época de civilização de base científica, onde tudo se procura fazer pela cultura, a educação é a maior necessidade do Brasil. No nosso país precisamos de cultura, por toda parte, e para tudo: cultura física, higiênica, profissional, mental, social, política e cívica. Quem diz educação, diz formação, diz organização, diz adaptação. Formar a nacionalidade e o país, organizá-los e adaptá-los à hora atual do mundo são os fins da cultura que proclamo. (LEÃO, 1924, p. 18).

Era favorável à difusão de uma educação voltada para a consciência nacional, por entender que um povo vale o que vale sua mentalidade. Se o povo

brasileiro cuidasse de sua mentalidade, abastecendo-se de conhecimento, de cultura, de educação em todos os seus aspectos: primário, secundário, profissional e superior, abrangendo todos os estágios mentais das classes que estavam no que chamou de “funcionamento social”, o futuro do país estaria garantido, porque suas forças se desenvolveriam.

Para tanto, os brasileiros, as novas gerações precisavam atentar para seus deveres: “[...] estudar e conhecer a alma nacional, as possibilidades nacionais, as necessidades nacionais, discernindo, na multidão das organizações educativas dos povos mais cultos, os modelos que mais digam conosco, para a elaboração do Brasil” (LEÃO, 1924, p. 23). Era preciso olhar para as nações desenvolvidas, sua organização, sua educação, sua cultura e trazer para o Brasil aquilo que mais conviesse para esta realidade, que suprisse suas necessidades, qual seja, uma educação integral “[...] desde a formação do indivíduo físico – sadio, inteligente, capaz – até a organização cívica, política, e social, passando pela preparação profissional e técnica, literária e científica” (LEÃO, 1924, p. 24). Isso significava um espírito novo, revigorante para a vida nacional e o mundo contemporâneo.

O autor ressalta a importância da história da educação para o julgamento de uma civilização. A cultura de um povo, no seu entendimento, mostra e define a história da civilização e das intenções nacionais, expressando como os povos se esforçam para manter suas tradições e ideais (LEÃO, 1936). A educação tem papel fundamental no processo cultural de um povo, mas ela, por si só, não seria a solução. Precisava de uma escola capaz de conferir o bem estar e o desenvolvimento das personalidades, de forma natural, de acordo com os interesses dos indivíduos e fundamentada em algumas ciências.

A sociologia educacional, servida pela sociologia aplicada e pela sociologia experimental, observa os meios, analisa-lhes os defeitos, sonda-lhes as necessidades e as exigências e indica o caminho. A psicologia educacional, servida pela psicologia aplicada e pela psicologia experimental, estuda o indivíduo para acompanhá-lo em seu crescimento físico, mental, moral e social. A filosofia da educação e a administração escolar auscultam as aspirações humanas e procuram descobrir rumos e aplicar processos de orientação e direção. (LEÃO, 1936, p. 50)

A defesa da harmonia entre os elementos indivíduo e comunidade demonstra que os sistemas educacionais, na sua acepção, inspirados na filosofia, especialmente na sociologia e na psicologia, atenderiam às necessidades sociais brasileiras. Pautada em tais pressupostos, a educação não contrariaria o desenvolvimento natural do indivíduo, uma vez que o processo educativo ocorre por toda vida. A aprendizagem

É a atividade pela qual o homem cresce, mesmo quando seu desenvolvimento biológico de há muito se completou. Não se deve nunca perturbar esse crescimento com tarefas escolares contrárias ao modo de ser, às necessidades e aos interesses individuais. (LEÃO, 1936, p. 53).

Para ele, cada indivíduo é responsável pela própria educação. A escola e o professor são meios facilitadores do seu processo de aprendizagem. O indivíduo só aprende aquilo que quer aprender, que se interessa em aprender. Se não houver esse desejo inicial, não há aprendizagem, não há apropriação do conhecimento, da cultura.

Contudo, na obra de Carneiro Leão, prevalece uma concepção de educação cujo maior objetivo era a formação moral do educando. Ligada ao civismo e ao trabalho, a educação, custeada pelo Estado para todas as classes sociais, proporcionaria o desenvolvimento que o país precisava. A educação do povo brasileiro deveria ser uma preocupação contínua, a exemplo de São Paulo, onde perceberam que sua riqueza seria consistente e real quando se tornassem uma verdadeira força produtora e compreenderam que somente a educação traria essa capacidade (LEÃO, 1941). Entretanto era necessário um novo sistema educacional (LEÃO, 1917), bem como planejar muito bem os encaminhamentos, tendo em vista que “um bom planejamento é a garantia ou, pelo menos, um dos mais decisivos fatores de êxito da ação” (LEÃO, 1942, p. 27), além de conhecer e reconhecer as diferentes realidades de um país com tamanha dimensão territorial, cujos caminhos passavam pela Sociologia (LEÃO, 1963), como discutido na sequência.

3.1.2 A Sociologia da Educação na Perspectiva de Carneiro Leão

Se temos que um bom planejamento é um dos fatores de êxito de uma ação (LEÃO, 1942), as ações a serem implementadas na sociedade brasileira precisam ser bem fundamentadas. Tais fundamentos, para Carneiro Leão, passavam pela Sociologia, uma vez que as novas demandas do período exigiam um olhar diferenciado para os diversos setores sociais.

As transformações políticas, econômicas e sociais, pelas quais passou o Brasil no início do século XX, marcaram uma nova fase para o pensamento educacional brasileiro. Se, antes, a educação era privilégio de poucos, passou a ser um fator considerado, teoricamente, para toda a sociedade, afinal, um país que almeja a modernização e o progresso precisa educar seu povo, ter características próprias, valorizar sua cultura, algo que não se via por aqui.

Carneiro Leão (1918) entendia que o problema educativo era o maior problema do Brasil e, no processo educacional, apontava a disciplina de Sociologia como a mais adequada para alcançar a organização que se esperava para a nação brasileira. Neste sentido, consideramos pertinente abordar a concepção de Sociologia de Carneiro Leão ligada à educação, por ser evidente que trabalhava com uma perspectiva de Sociologia Educacional. Trata-se de uma disciplina que, naquele momento histórico, contribuiria, sobremaneira, para explicar, compreender e conduzir a vida em sociedade (LIMA, 2011). O entendimento de seu pensamento com relação à Sociologia da Educação nos proporciona compreender a estruturação de suas propostas em benefício da modernização social.

Para Carneiro Leão (1918), era necessário preparar o povo para uma verdadeira construção econômica e social, para tanto seria preciso trabalhar o maior problema do Brasil, o educativo. De acordo com os seguintes moldes:

É preciso trabalhar, sem lazes, para sua imediata solução. Mas é indispensável uma educação prática, uma educação profissional, uma educação que corresponda às aspirações e aos destinos da nacionalidade brasileira, para a definitiva organização social e econômica da pátria, para a solução do grande problema de onde sairá o magnífico o Brasil de amanhã. (LEÃO, 1918, p. 22).

Associar a alfabetização à educação profissional e à preparação para o trabalho prático, na opinião do autor, seria uma medida que poderia elevar a riqueza do Brasil. Todavia nossa realidade estava bem distante disto, sendo necessário adaptar o ensino às demandas da vida moderna para que o país conquistasse seu espaço no cenário mundial.

Moderno e modernização foram termos muito utilizados neste período histórico e os projetos reformadores elaborados priorizavam a defesa da homogeneização da escola. Para Mate (2002), o que se viu após os anos 1930 esteve além de políticas públicas, foi um projeto de reforma cultural, no qual a escola teria papel central na padronização de costumes. Considera que foi um momento de construção de um novo modo de pensar e solucionar os problemas pedagógicos, o escolanovismo. Os países nos quais este ideário foi gerado passaram a receber a atenção dos líderes educacionais brasileiros, queriam compreender como se deram as questões sociais e educacionais para “seguirem” seus exemplos.

Sobre o escolanovismo, Lemme (1984) auxilia a compreender que não foram apenas ideias novas que chegaram da Europa, denominadas “escola nova” ou semelhantes, que impulsionaram as reformas de ensino do início do século no Brasil. Elas emergiram, sobretudo, de causas objetivas, ligadas aos acontecimentos econômicos, políticos e sociais ocorridos no próprio interior do país, como o movimento, especialmente da mocidade militar, contra as oligarquias agrárias, a Coluna Prestes, a revolução de 1930, a Semana de Arte Moderna, entre outros. A agitação nacional do período, bem como as ideias de renovação do ensino advindas da Europa pós-guerra não poderiam deixar de atingir o setor educacional, fazendo com que a organização escolar do país fosse questionada, inclusive os métodos e processos de ensino que adotava, dando início a um ciclo de reformas na educação e no ensino.

Dentre os reformadores que atuaram neste período esteve Carneiro Leão. Convidado pelo então governador, Dr. Estácio Coimbra, elaborou e implementou a reforma educacional do Estado de Pernambuco em 1928. Referiu-se a ela nestas palavras:

De acordo com as instruções recebidas do governo, foi preparada uma reforma, na qual se ajustassem todas as partes do

aparelhamento escolar. A tarefa não era fácil. Fazia-se necessário um estudo acurado do meio e das possibilidades locais. Com esse fim, visitei as escolas da capital e de grande parte do sertão. Do que observei não será exagerado concluir que o professorado tem trabalhado inteiramente entregue a si mesmo. Há falta de um órgão técnico de direção e orientação, os professores não têm tido para quem recorrer quando necessitam de esclarecimentos. A inspeção no seu sentido técnico não existia. Os inspetores não orientavam o professor, não o guiavam, nem esclareciam. Quase não tinham outra missão além de uma fiscalização de ordem administrativa. (LEÃO, 1929, p. 7).

Desta forma, o autor demonstra preocupação com a situação do professor, uma vez que considerava fundamental para uma organização moderna de educação a preparação e a valorização do professorado: “Dize-me quem é teu mestre, que te direi qual é a tua educação, – Nenhuma educação será possível se os educadores forem criaturas secundárias, sem preparação, sem cultura, sem estímulo, sem prestígio” (LEÃO, 1929, p. 11).

Para preparar o professorado, propôs, na referida reforma, a inclusão da didática e da sociologia. A primeira era considerada por ele como a “[...] cadeira por excelência preparadora do mestre”, capaz de capacitá-lo do ponto de vista técnico. Já a segunda “[...] alarga-lhe os horizontes e integra-o definitivamente como o fator mais inestimável da sociedade” (LEÃO, 1929, p. 17). No seu entendimento, a sociologia faria da escola um laboratório social e do educador o elaborador autêntico da sociedade em marcha, ou seja, colocava o professor com um papel fundamental na nacionalização do país.

Atento aos movimentos sociológicos externos ao Brasil, percebeu que, nos Estados Unidos, esses movimentos realizavam-se nas escolas de professores (LEÃO, 1926). Ante esta constatação, preocupou-se em mudar a característica do currículo escolar brasileiro que, por ser inspirado em programas estrangeiros, considerava vazio de ação construtiva. Entendia que a reforma deveria atingir as escolas de professores, partindo do seu próprio interior.

A reforma propunha mudanças significativas com relação ao professorado. Por meio dela, seriam aceitos somente alunos maiores de 14 anos e não mais de 11 ou 12 anos para a Escola Normal, por não apresentarem “[...] cultura, experiência, madureza de espírito e até desenvolvimento físico e mental suficiente

para suportarem o esforço e tirarem, das matérias técnicas estudadas, todas as vantagens que elas poderiam oferecer” (LEÃO, 1929, p. 15).

Pelos pressupostos da reforma, o curso seria dividido em dois ciclos: geral e profissional. O ideal, no entendimento de Carneiro Leão (1929), seria uma escola totalmente profissional. A cultura geral seria feita em ginásios ou colégios secundários. Idealizava que, na Escola Normal, houvesse apenas o profissional, com as matérias técnicas, assim, haveria muita economia na manutenção, além da vantagem de verdadeiros laboratórios de pesquisas pedagógicas. As matérias técnicas sofreriam transformações e seriam criadas mais quatro cadeiras: inglês e anatomia e fisiologia humanas no curso geral e didática e sociologia no curso profissional.

A sociologia, por trazer à escola um papel de “oficina social”, nas suas palavras, absorve uma significação relevante na medida em que remete a uma acepção de sociologia e de escola adotadas pelo autor. Seria um instrumento capaz de tornar a escola uma dependência, ou melhor, um local de trabalho destinado à manutenção ou reparação da sociedade.

Nesta perspectiva, é relevante mencionar que a sociologia defendida por Carneiro Leão (1928, p. 18) não era qualquer sociologia, não poderia ser doutrinária, um estudo das razões ou uma espécie de filosofia da história. A Sociologia necessária “[...] a uma Escola Normal é a que trate dos problemas sociais, sobretudo contemporâneos. É uma experimentação social”. Da doutrina deveria conservar apenas o que fosse indispensável para a compreensão de sua função científica.

É possível inferir que o autor confere grande importância à inserção da Sociologia na Escola Normal desde que se volte ao estudo dos problemas sociais existentes na época pelo método da experimentação. Com os avanços da ciência e o conhecimento das anomalias sociais, bem como suas causas, a escola perceberia importância decisiva na organização da própria sociedade, cabendo à Sociologia nas Escolas Normais a tarefa de orientar a educação neste sentido. Para ele, era preciso que os brasileiros estudassem o Brasil para conhecê-lo e poderem educar seus filhos com segurança científica e no sentido de nossa própria civilização. Diante disto, considerava que disciplina alguma seria “[...] mais adequada à orientação de tais objetivos do que a sociologia” (LEÃO, 1963, p. 13).

Defendia que somente à luz da sociedade em que se vive é que se poderia organizar a educação do povo. Os movimentos sociológicos nesta direção deveriam ocorrer nas escolas de professores, por serem capazes de colocar o futuro educador diante de situações sociais que o levassem a ver, a observar, a viver experiências que proporcionam o conhecimento necessário à educação para a sociedade e para a vida. A escola era a única instituição em que o Estado e a sociedade poderiam influir para sua própria construção e atender às necessidades do seu tempo (LEÃO, 1963). Entretanto precisavam conhecer essas necessidades de modo que a educação pudesse ser organizada para atingir tais finalidades.

Tão importante quanto as escolas de formar professores, a educação secundária era considerada uma grande preocupação para os países interessados no desenvolvimento de um verdadeiro sistema de educação no período em questão. Este era um interesse brasileiro, visto que a educação era observada como fator essencial para a modernização do país. O livro *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária – Aspectos da Sociologia Educacional*, de Carneiro Leão, publicado em 1936, contribui para avaliarmos seu posicionamento frente a educação secundária, bem como o papel da Sociologia neste contexto.

Na opinião do autor, dois eram os motivos para aumentar e facilitar a educação secundária naquele momento: a educação elementar já não atendia às exigências da sociedade moderna e, em um sistema seletivo, esta educação favoreceria apenas uma minoria, deixando grandes talentos abandonados. Seria preciso articular o ensino elementar e a escola secundária para que as demandas sociais fossem supridas.

Nas propostas de Carneiro Leão (1936) sobre a escola secundária, fica claro seu entendimento de que somente uma educação com base na tradição e na rotina não resolveria a questão brasileira, uma vez que a preocupação da escola deveria ser a de conferir o bem estar, o desenvolvimento das personalidades, de forma que, naturalmente, os indivíduos fossem se desenvolvendo de acordo com seus interesses, sem a imposição de fatores externos. Esta diretriz vinha sendo traçada na obra de pioneiros em Psicologia Genética, Sociologia, Administração Escolar e Filosofia da Educação. Sobre estas obras enfatizou:

A sociologia educacional, servida pela sociologia aplicada e pela sociologia experimental, observa os meios, analisa-lhes os defeitos, sonda-lhes as necessidades e as exigências e indica o caminho. A psicologia educacional, servida pela psicologia aplicada e pela psicologia experimental, estuda o indivíduo para acompanhá-lo em seu crescimento físico, mental, moral e social. A filosofia da educação e a administração escolar auscultam as aspirações humanas e procuram descobrir rumos e aplicar processos de orientação e direção. (LEÃO, 1936, p. 50).

Nas finalidades expressas pelo autor com relação à Sociologia, à Psicologia, à Filosofia da Educação e à Administração Escolar, podemos observar uma concepção de que a sociedade deve ser coesa, atendendo ao indivíduo em suas particularidades, mas mantendo um equilíbrio social. Nas palavras do autor: “É na harmonia entre os dois elementos – indivíduo e comunidade – que se encontrará certamente a solução do problema do bem estar humano” (LEÃO, 1936, p. 50). Acreditava que os sistemas educacionais que fossem inspirados, em especial, na Sociologia e na Psicologia poderiam formar uma sociedade coerente, na qual o indivíduo tivesse personalidade naquilo que lhe fosse peculiar.

Os interesses individuais aparecem frequentemente nos estudos de Carneiro Leão. A educação não deveria contrariar o desenvolvimento normal do indivíduo, tendo em vista que o processo educativo ocorre por toda a vida. Cada indivíduo, seguindo seu ponto de vista, era responsável por sua própria educação, sendo a escola e os professores meios que facilitariam seu processo de aprendizagem.

Neste momento de reflexão sobre os interesses peculiares de cada aluno, uma vez que só ocorreria a aprendizagem se este assim a desejasse, o autor remete a discussão do papel da escola primária para a renovação da escola secundária. Destaca a importância de haver uma articulação entre ambas e de que a escola secundária tivesse a flexibilidade como característica, para que a mobilidade dos estudantes, de acordo com seus interesses, fosse facilitada.

Ao publicar o livro *Fundamentos de Sociologia* (1963), um conjunto de lições sobre o tema, ratificou a relevância que atribuía à Sociologia na formação dos professores que atuavam nas escolas brasileiras. Seu intuito específico era familiarizar os estudiosos de Sociologia com as técnicas sociológicas que

considerava mais adequadas, além de atrair a atenção para os problemas sociais mais prementes da época. Declarou sua satisfação em perceber que a tendência em tornar a Sociologia uma ciência experimental se universalizava. O movimento era percebido pela adesão de instituições como a Escola de *Le Play* e *Demolins* e a criação de associações como a *Société Française de Sociologie Appliquée*, na França. Aumentavam este número os Estados Unidos, com diversas sociedades de pesquisas sociológicas; o México, com o Instituto de *Investigaciones Sociales* e o Seminário Mexicano de Sociologia; no Peru, com o Instituto Peruano de Sociologia; dentre outras instituições no continente em países como Argentina e Brasil. O crescente reconhecimento da importância da Sociologia experimental deu a certeza para Carneiro Leão de que seguia uma diretriz correta para seu ensino e o fez publicar o referido livro para que a pesquisa de fundo sociológico fosse melhor empreendida.

Na concepção de Carneiro Leão (1963), os *Fundamentos de Sociologia* deveriam ter tópicos para estudo e discussão, além de pesquisas e relatórios, com bibliografias sugeridas para consulta dos estudantes e dos mestres. Na organização do livro, priorizou os seguintes assuntos: Sociologia – conceito e evolução; Sociologia Regional ou Ecologia Humana; Sociologia Rural; Fatores Genéticos e Meio Cultural; Distância Social; Isolamento; Contato Social; Interação; A lágrima como expressão; Interação por sentimentos e ideias; A opinião pública; Adaptação, acomodação e assimilação; Controle Social; Métodos; e Técnicas do Caso Sociológico. Estes temas foram escolhidos por ele porque tocavam nos problemas básicos das relações sociológicas dos grupos humanos.

Vale ressaltar que para uma cadeira de Sociologia, de acordo com Carneiro Leão (1963), ninguém melhor que Gilberto Freyre, o primeiro professor a realizar trabalhos de caráter sociológico com seus alunos no Brasil. Este seria a pessoa mais indicada para assumi-la, visto que era de uma cultura sociológica incomparável, feita no convívio dos melhores mestres. Ou seja, era reconhecido como uma referência em estudos sérios e cientificamente orientados de Sociologia, não somente em Pernambuco, mas no Brasil.

Ao tratar da Sociologia como disciplina do currículo escolar, Carneiro Leão (1963) relata que o que se busca é o conhecimento do sociológico que provém da

inferência de princípios e de métodos fundamentados na observação e na experiência. Não se pode contentar com a filosofia social, apenas no domínio do pensamento abstrato, a ênfase deveria recair na experiência da vida social em movimento. E acrescenta:

E uma vez que a Sociologia é o estudo dos fatos sociais, orientado nos princípios e nos métodos que permitem explicá-los e utilizá-los para compreender e conduzir a vida em sociedade, disciplina alguma será mais necessária à formação da juventude da hora atual. (LEÃO, 1958, p. 17).

É com esta visão da disciplina de Sociologia que o autor defendeu sua importância e a utilidade nos cursos secundários e nas escolas de formar professores. A construção de uma Sociologia seguramente científica, todavia, não era garantida pelo método exposto pelo autor, uma vez que a observação e a interpretação dos fenômenos sociais traziam a subjetividade do observador. O sentimento tende a se sobrepôr à verdade. Carneiro Leão (1958, p. 20) demonstra estar ciente disto ao escrever que não é possível negar que

[...] a crença, o subjetivo sejam forças soberanas, capazes de fazer face à evidência e dela triunfar muitas vezes. Mas se pretendemos construir uma sociologia que seja ciência, devemos construí-la com base na experiência e nos métodos lógicos.

Consideramos que esta é uma expressão de concepção de Sociologia da Educação, haja vista que, ao observar as tendências da escola secundária e os fundamentos de Sociologia, ele objetiva sugerir a organização de um sistema de educação tão rico quanto as individualidades e aptidões dos brasileiros. Afinal, um país como o Brasil, em toda sua grandeza, para considerar, conhecer e compreender as especificidades do seu povo precisa de uma fundamentação rigorosa e científica, que, por diversas vezes, o autor afirmou como características da Sociologia. Possibilitar à população brasileira, nas mais longínquas regiões, este conhecimento estava nas mãos dos professores. A estes, no entendimento do autor, seria preciso proporcionar uma preparação adequada às demandas do período, conforme observamos na sequência.

3.1.3 Formação de Professores e a Adaptação do Ensino ao Meio Rural

No decorrer desta seção, observamos como Carneiro Leão segue na construção de suas acepções sobre a formação de professores, verificando sua concepção de educação, bem como a importância que dá ao uso da Sociologia relacionada ao ensino. Dada esta conjectura, priorizamos, neste subitem, compreender as razões que o levaram à configurar a ideia de que o ensino no meio rural precisava de adaptações.

Conforme nos reportamos anteriormente, no início do século XX, a questão educacional esteve em alta nos debates sobre a modernização do Brasil. Neste período, ele demonstrava preocupação com sua organização e ciência do papel do Estado neste processo: “[...] é necessário que o governo e os particulares isocronamente se movam, com o fito único e sincero do alevantamento da raça” (LEÃO, 1909, p. 120). O país estava longe da educação perfeita, mas, com uma educação de cunho sociológico, acreditava que as mudanças poderiam começar a acontecer.

Uma das grandes inquietações da época, tendo em vista que o Brasil deixou de ser colônia, foi a consolidação na nacionalidade do ponto de vista político. Com a estabilidade da República, far-se-ia necessário consolidar a nacionalidade do ponto de vista econômico, uma vez que, com a crise do trabalho, causada pela abolição de escravos de forma ampla, e, posteriormente, com a crise do café, a situação do país, neste setor, era cada vez mais grave.

Para Carneiro Leão (1918), a grandeza de uma nação estava em sua capacidade produtiva, assim como o progresso estava diretamente relacionado à maneira como as inteligências seriam empregadas. O Brasil, em toda sua extensão territorial, não tinha a mesma educação. O litoral vivenciava uma situação de privilégio em matéria de instrução comparado ao interior do país, que era o centro da produção nacional. Conclusão: era preciso investimentos na educação nessas regiões e o emprego da Sociologia:

[...] estudo das origens, da estrutura, das mudanças, do desenvolvimento nas relações sociais, tem de manter-se em contato íntimo com a sociedade em que é ministrada ou falta-lhe nexos num currículo escolar. Outro não é o motivo por que uma escola sociológica, e das mais ilustres dos Estados Unidos – a

Escola de Chicago – vê, no estudo das relações entre o homem, a terra, a planta, os animais e os outros homens, da mesma região, a finalidade primeira das ciências sociais. (LEÃO, 1963, p. 14).

A reformulação do ensino era interessante para o momento. Mas o conteúdo deveria ir além da cultura clássica, porque o passado não deveria se consubstanciar em um molde para o presente e sim ser estudado como um estágio de evolução humana. Os currículos precisavam de plasticidade para variar segundo as solicitações individuais e sociais, não devendo se limitar à alfabetização (LEÃO, 1936).

O autor entendia que a alfabetização precisava ser acompanhada de educação, caso contrário produziria males, iludindo a ignorância do alfabetizado. Alude às palavras de Pestana quando este se refere ao “Jeca-Tatu”¹³, personagem criado por Monteiro Lobato em sua obra *Urupês*, de 1918, que, embora alfabetizado continuaria na enfermidade, mas, se fosse educado, seria transformado. Entretanto alfabetizar era válido aos governantes da época que, com isso, teriam seu eleitorado avolumado. Carneiro Leão (1936, p. 39) era contrário a este tipo de escola, “[...] não podemos mais conservar a ideia de que a função única da escola seja ensinar ler e escrever”.

Ele admitia a existência de casos em que a educação rudimentar proporciona ascensão e aquisição de cultura, mas os indivíduos que se apropriam apenas de conhecimentos como ler, escrever e contar, acabam sendo vítimas de suas leituras, crendo em tudo o que está escrito, como se as palavras visualizadas não fossem passíveis de questionamentos, ou seja, tomam como verdades absolutas. O autor faz uma crítica aos considerados “semicultos” por não analisarem o que leem, nada enxergam além das palavras impressas.

Observamos que Carneiro Leão defendeu uma educação que fosse além da alfabetização, mas, para isto, a escola deveria ser organizada de modo a preparar os indivíduos para as necessidades sociais: “[...] 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, 1936, p. 41). Sob esta perspectiva, os professores precisavam estar aptos a oferecerem

¹³ Esta personagem representou o típico caboclo do sertão, pobre, mal vestido, avesso aos hábitos de higiene, dentre outras características, e “[...] se tornou símbolo de preguiça, fatalismo, sonolência, imprevisão, esterilidade e tristeza” (MACHADO, 2002a, p. 5).

à juventude as conquistas da civilização, para isto era essencial que estudassem e conhecessem as necessidades materiais, sociais e morais do ambiente em que atuariam.

Ocorre que, muitas vezes, o professor, especialmente com relação à educação no campo, era desambientado. Recebia sua formação nos grandes centros urbanos e, ao retornar, não conhecia as necessidades do povo que ali vivia, o que causava o desinteresse e o afastamento dos alunos pelas questões do campo. De fato, este era um grande problema. O desinteresse pelas questões do campo incitava a busca por coisas novas, pelo moderno, por melhores condições de vida. A adaptação do ensino ao meio rural tornara-se imprescindível. Assim como o ensino no meio rural era capaz de influenciar a educação da comunidade, a sua adaptação precisava ser feita de modo inteligente, cativando o homem ao meio em que vivia, para não instigá-lo a partir para outro lugar, mas a garantir seu sustento com dignidade e proveito em sua terra natal (LEÃO, 1936).

A educação a ser ofertada ao interior do país deveria proporcionar um aprendizado que capacitasse o homem a explorar os recursos que a terra lhe oferecia, a criar um ambiente agradável, sociável, de bem estar tanto individual quanto coletivo, indispensável à vida moderna. Mais que uma escola para ensinar a ler, escrever e contar pelos mesmos livros, programas e 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, 1936, p. 41-42). Essas escolas, do campo e do sertão, requeriam programas de dupla finalidade: “Seus professores necessitam levar à juventude as conquistas da civilização, mas também estudar e conhecer as necessidades materiais, sociais e morais do meio no qual vão trabalhar” (LEÃO, 1936, p. 42). Entretanto somente um professor adequadamente formado, conhecedor das realidades brasileiras, poderia proporcionar esta educação.

Na reforma de Carneiro Leão em Pernambuco, verificamos uma tentativa de preparar o professor para esta educação, a qual se pode considerar regional, traçada no plano das Escolas Normais. Em nível federal, tal iniciativa viria apenas pela Reforma Capanema, com o Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal. A estabilidade do professor no interior era vista como

um problema em magnitude, uma vez que aspirava a possibilidade de ir para a Capital, local com mais recursos e melhor qualidade de vida. Por que um professor bem formado ficaria no sertão?

Carneiro Leão salienta que alguns estados propuseram a instalação de Escolas Normais no interior para a solução deste problema. Ele, porém, não via esta alternativa como interessante, porque, se já era difícil conseguir que o professor do ensino primário se fixasse no sertão, quão difícil não seria que o professor da Escola Normal o fizesse. Sua proposta foi diferente:

A providência recomendada pela reforma é a criação, em Recife, de um curso anexo à Escola Normal, funcionando no regime de internato, para fazer professores dos filhos do interior. Esse curso deve ser rápido, em três anos, um geral e sintético e outro profissional – ministrado às moças que tenham recebido educação primária integral. Para isso pelo menos na sede dos municípios, deve haver um Grupo Escolar, com estágio de sete anos. Os diplomados nesses cursos hão de ser, então, os professores do interior, nomeados tendo-se em vista sempre a região natal. (LEÃO, 1929, p. 21).

Poderia esta não ser uma ótima solução, mas considerava-a exequível e, diante da falência das outras, seria conveniente que fosse experimentada. Tinha consciência de que mesmo tais implementações não seriam suficientes para capacitar o professorado de forma imediata, seriam precisos aproximadamente dez anos para que os resultados começassem a serem vistos. A formação de quatro ou cinco turmas possibilitaria observar transformações nas práticas escolares.

Era evidente que não seria possível garantir que as mudanças aconteceriam, especialmente pelo fato de que, no Brasil, as políticas implementadas se caracterizavam como políticas de governo e não políticas de Estado. O próprio Carneiro Leão (1929, p. 21) reconheceu como um problema a falta de continuidade na administração pública brasileira: “[...] o prurido dos novos administradores em passar uma esponja sobre o nome e a obra do antecessor, criando coisa nova, unicamente sua, com direito a diploma de invenção, compromete, se não anula inteiramente a reforma mais salutar”. Orientando-se pelas reflexões sobre a conjuntura brasileira, o autor posiciona-se com relação aos encaminhamentos para o país se constituir enquanto nação. A percepção de

que o entrave para o seu desenvolvimento estava em sua capacidade produtiva levou-o à conclusão de que somente a educação rural poderia elevar a cultura do povo, fazê-lo conhecer suas possibilidades e levar o Brasil ao progresso. Nesta direção, propôs a organização educacional rural estudada na sequência.

4 O PROJETO DE CARNEIRO LEÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE

Carneiro Leão foi um intelectual de expressividade no cenário brasileiro no início do século XX, conforme salientamos anteriormente. Grande parte de sua vida dedicou à análise de questões sociais, em especial de questões educacionais do país, as quais se materializaram em ações políticas implementadas por meio de atos administrativos oficiais, bem como reformas na estrutura e funcionamento do ensino. Dedicou-se ao estudo da formação de professores, concebendo concepções de educação, de Sociologia da Educação, bem como avaliando a demanda de adaptação do ensino ao meio rural para que as mudanças necessárias ao país pudessem ocorrer.

Dentre os diversos aspectos aos quais foram dedicados o seu pensamento e a sua ação, ater-nos-emos, aqui, às reflexões efetuadas sobre o desenvolvimento da educação rural brasileira. Parte-se do pressuposto de que sua postura com relação ao referido processo teve papel significativo no desdobrar do paradigma “moderno” esboçado à sociedade no período em questão. Considera-se que, ao configurar suas análises, Carneiro Leão compõe uma conjuntura de ideias que se consubstancia em um projeto de desenvolvimento para a educação rural brasileira, com reflexos na popularização da educação e, conseqüentemente, na modernização do país.

Como este intelectual pretendia contribuir para a modernização da sociedade brasileira pela implantação de um projeto de desenvolvimento para a educação rural do país? Em alguns estudos, podemos observar que o discurso recorrente nas primeiras décadas do século XX, bem como as estratégias utilizadas pelo Estado para a “civilização” priorizavam a ampliação do espaço urbano industrial (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994).

Para compreendermos como decorreu esta estruturação, consideramos importante, frente às argumentações do autor nas discussões de seu tempo, analisar o seu posicionamento acerca da sociedade rural, com ênfase nos enfrentamentos e embates que a mesma apresentava em relação à educação,

evidenciando sua crítica à “hemiplegia nacional” e defesa acerca da necessidade de se estabelecer sistemas escolares e construir currículos que visassem à otimização do meio físico e da área de cultura. Para tanto, organizamos as discussões de forma a destacar, num primeiro momento, o posicionamento do autor sobre os problemas levantados acerca da sociedade rural; posteriormente, observar a relevância que dá à área de cultura e aos problemas que identifica na escola; na sequência, analisar sua perspectiva com relação à sociedade rural no estrangeiro e no Brasil; por fim, investigar sua proposta para a organização da educação rural brasileira.

4.1 Carneiro Leão e a Educação Rural Brasileira: um projeto modernizador

Carneiro Leão, em diferentes estudos, tais como *Pela Educação* (1918), *Sociedade Rural, seus problemas e sua educação* (1940a), *O Sentido da Evolução Cultural do Brasil* (1946), *Panorama Sociológico do Brasil* (1958), dentre outros, estabeleceu um posicionamento acerca a educação rural brasileira, bem como os enfrentamentos e embates que passara nos dois primeiros períodos da República brasileira, visto que as políticas educacionais não tinham como prioridade o investimento em escolas destinadas à população rural. Ao configurar suas análises sobre os problemas e a educação desta parcela da sociedade, estruturou um conjunto de ideias que avaliamos como um projeto de desenvolvimento para a educação rural brasileira, no qual defendeu uma educação popular em um contexto social mais amplo, considerando o país em sua totalidade.

A maneira como organiza suas ideias remete-nos a aspectos fundamentais da educação, intrinsecamente ligados ao progresso, à riqueza, à cultura do povo brasileiro e ao futuro do país. Estão expressas, especialmente, em *Sociedade Rural, seus Problemas e sua Educação* (1940a) e divididas em quatro grandes partes. A primeira realiza um levantamento sobre a sociedade rural e seus problemas, identificando os fatores que, no limiar do século XX, impediam que os trabalhadores rurais tivessem condições dignas de sobrevivência. A segunda observa a área de cultura e o problema da escola, demonstrando a diversidade

dos meios brasileiros e sua conseqüente variedade sociológica, além do conceito de cultura relacionado à educação moderna. A terceira trata a sociedade rural no estrangeiro e no Brasil, com destaque à Sociologia Rural, que estuda a vida e os fenômenos no campo nas universidades e colégios de países como os Estados Unidos, México e Chile. A quarta propõe uma organização para a educação rural brasileira, observando as finalidades desta na escola e sua importância em outras agências de educação. São estes os pontos dos quais nos dedicamos na seqüência.

4.1.1 A sociedade rural e seus problemas

A fertilidade do solo brasileiro e as riquezas nele presentes nas primeiras décadas do século XX, confirmadas por pesquisadores como Lopes e Guilherme (2007), Vechia e Lorenz (2009), dentre outros, não foram capazes de ofuscar algumas situações contrastantes desta terra. Muitos eram os setores que se defrontavam com realidades chocantes no cenário nacional, entretanto a sociedade rural chamou a atenção do professor Carneiro Leão de maneira peculiar, provocando muita inquietação e publicações repletas de denúncias no período em questão. Seus escritos demonstravam indignação com o estado em que se encontrava esta parcela da sociedade brasileira:

Não haverá brasileiro de nossa geração que não esteja farto de ouvir proclamar a fertilidade e a riqueza maravilhosa de nossa terra, a pujança sem par de nossa raça, a inteligência de nossa gente, a doçura de nosso clima. Não faltará também dentro dela quem se tenha intrigado com o contraste flagrante entre a afirmativa auspiciosa e a realidade chocante que nos defronta, em inúmeras regiões do país (LEÃO, 1940a, p. 15).

Evidencia os contrastes existentes na realidade e que são vivenciados pela sociedade do período, uma terra tão extensa e com tantas riquezas que não avançava como outras nações. Frequentemente, comparava-a com base em parâmetros externos:

Por que e como, apesar de tamanhas riquezas e dons tamanhos e não obstante os nossos oito milhões quinhentos e onze mil e cento e setenta e nove quilômetros quadrados e quase quarenta e três milhões de habitantes, ainda não conseguimos, em nossa balança comercial, resultado equivalente ao da República Argentina, com pouco mais da terça parte de nosso território e um terço de nossa população?

Por que e como ainda hoje a nossa renda nacional per capita, em libras esterlinas, é de 6,5 enquanto a da Alemanha é de 44,9, a da França de 45,5, a da Inglaterra de 97,2 e a dos Estados Unidos de 136,0? (LEÃO, 1940a, p. 15-16).

Em face de tais comparações, o autor ressaltava que nosso patriotismo deveria “sangrar” diante dos resultados obtidos. Diversas regiões do país precisavam de um olhar atencioso, uma vez que, embora possuíssemos muitas terras produtivas, outras muitas careciam de trabalho penoso para sequer se pensar em produzir algo. Existiam tantas regiões de escassas camadas aráveis como sobravam terrenos asfixiantes, revelava ele.

Quanto ao clima brasileiro, de maneira geral, era favorável à produção, haja vista que não agredia o homem e nem as plantações, mas o país era carente de políticas que proporcionassem coisas básicas, como saneamento, medicação, alimentação, enfim, o que se via era a ausência de profilaxias indispensáveis à saúde humana. Uma mudança seria possível somente mediante “[...] uma obra construtiva bem planejada e bem empreendida” (LEÃO, 1940a, p. 17).

O Brasil, segundo o autor, apesar de ser essencialmente agrícola, deixou-se fascinar pela fácil adaptação de grande número de indústrias e não considerava o meio rural. Os dirigentes daquele período priorizavam as cidades do litoral em detrimento do interior, com exceção de São Paulo, que mantinha o crescimento com relativo equilíbrio entre as cidades litorâneas e interioranas. Com relação a tal afirmação, o autor destaca que, com cerca de 42.395.151 habitantes, em dezembro de 1937¹⁴, somente o Rio de Janeiro e São Paulo contavam com mais de um milhão de habitantes cada, sendo que o Rio de Janeiro, capital do país, era a maior e chegava aproximadamente dois milhões.

¹⁴ Destacamos que os dados apresentados por Carneiro Leão (1940a) correspondem aos publicados pelo IBGE na Separata do Anuário Estatístico do Brasil – ano V – 1939/1940, em 1941.

Apesar desses dados, a maioria da população se encontrava na zona rural, fato que não era suficiente para que os olhares se voltassem ao interior. Descreve como se encontrava a situação de seus habitantes:

Hoje, sem recursos médicos, sem farmácia acessível, sem a cozinha da casa grande, sem o poder protetor do potentado rural, o trabalhador do campo e do sertão vive, em boa percentagem, à mercê das endemias, das doenças de carência, da cachaça, do cangaço e da miséria. Seu esforço para povoar o interior, contribuindo para a riqueza nacional é deveras heroico. Enternece sua coragem, sua paciência, sua resignação, sua teimosia, acossado pelo flagelo das secas, pelo banditismo, pelas doenças evitáveis, pela ausência de educação para os filhos, pela falta de comunicação e de transportes. (LEÃO, 1940a, p. 18).

Observa-se que a má distribuição populacional implicava, diretamente, no cenário expresso por Carneiro Leão. A situação exigia administração, uma vez que quarenta e três por cento de toda a população do país estavam concentrados em três Estados – Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo – e no Distrito Federal. Significa que a densidade populacional variava entre onze a quarenta e três habitantes por quilômetro quadrado nas cidades litorâneas, enquanto que, no interior, este número caía para quatro, havendo, entretanto, extensões em que a densidade era de um habitante para cada quatro quilômetros quadrados (LEÃO, 1940a).

Os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, com relação à população do país e estatísticas vitais do início do século XX, ressaltam as causas das elevadas taxas de crescimento populacional. Observa-se que a migração internacional contribuiu significativamente para tal crescimento desde o final do século anterior até as primeiras décadas do século XX, uma vez que, considerando as taxas de crescimento natural (saldo entre nascimentos e mortes), a migração externa respondia por 10% do crescimento populacional no período. Para Silva e Barbosa (2006), tal impacto teve origem na abolição formal da escravatura, em 1888, e em um esforço tanto da iniciativa privada quanto dos governos federal e estadual em suprir a carência de mão de obra agrícola. Estima-se que

[...] um total de quase 5 milhões de pessoas emigraram para o País entre 1887 e 1957, sendo este contingente formado em cerca de 32% por italianos, 31% por portugueses, 14% por espanhóis e 4% por japoneses. O pico deste influxo imigratório se deu na última década do século XIX, quando mais de 1 milhão de imigrantes (majoritariamente italianos, com destino a São Paulo) aportaram aqui, estimando-se que isto representou quase um quarto do crescimento populacional total no período (SILVA; BARBOSA, 2006, p. 34).

Segundo Carneiro Leão (1940a), no desenrolar do decênio 1910-1920 o Brasil cresceu 14,9 % sobre a população global. A população urbana cresceu 18,8% enquanto a rural 3,2%. Ao lado dessa disparidade, salientou a discrepância acentuada do solo, da fisiografia e do clima, verificando “[...] não haver uma zona rural no Brasil, mas muitas zonas rurais, variadas e incomparáveis, correspondendo cada qual a um tipo de sociedade distinta” p. 36-37).

Estes dados são substanciais para a compreensão de que as condições muito variáveis do meio físico, aliadas à diversificação do meio social, com diferentes regimes de vida e de trabalho, criavam sociedades que, mesmo sendo consideradas rurais, eram dissemelhantes em sua essencialidade. Para o autor, as condições do meio físico e as orientações econômicas das diferentes sociedades influíram significativamente para o aspecto de vida coletivo. Para ilustrar esta diferenciação, fez uso do Esquema da Especialização Econômica das Diversas Regiões do País, o qual traz um relatório das regiões brasileiras, identificando a produção de cada uma, bem como a base de sua economia.¹⁵

Da vida associativa do grupo decorre a evolução cultural na opinião de Carneiro Leão (1940a), e, nesse sentido, fez um levantamento dos principais problemas da sociedade rural, estando entre eles o valor do homem e o problema da saúde. Para ele, os defeitos do país se deviam mais à miséria e à doença que à ignorância. Muitas eram as raças que viviam no sertão, como brancos, mulatos, cafuzos, índios, negros e mamelucos, gente que estava sempre emigrando em busca de terras mais férteis e condições de vida mais humanas, incluindo entre eles a “elite” mental e não apenas o trabalhador braçal.

Com base em suas argumentações, evidencia-se a valorização que ele imprimia ao homem de todas as regiões do Brasil pelas dificuldades enfrentadas,

¹⁵ Ver Anexo 1.

como a nutrição, o regime de vida e de trabalho, fatores de deficiência da condição humana. Entretanto defendia que a aliança da “[...] engenharia sanitária, da higiene, da eugenia e da educação solucionará o problema da capacidade do homem e do seu bem estar numa grande porção da terra brasileira” (LEÃO, 1940a, p. 42).

No seu entendimento, seria apressada a conclusão de que os povos do Nordeste, do extremo Norte ou do Centro fossem incapazes de grandes empreitadas. Os problemas econômicos brasileiros estavam estritamente ligados ao que o trabalhador rural vinha realizando, atos heroicos que incorporavam os sertões, aos quais chamou de patrimônio das atividades produtoras do país. Os trabalhadores da lavoura, do garimpo ou do armazém, apesar de enfrentarem dificuldades como as endemias, que afetavam de maneira ferrenha seu rendimento, produziam. Entre todas as raças que “[...] laboram essas regiões, encontram-se tipos perfeitamente eugênicos, capazes dos maiores esforços continuados e produtivos” (LEÃO, 1940a, p. 43).

Carneiro Leão ressaltou os povos cuja decadência resultava do seu estado de saúde, aproximadamente oitenta por cento dos naturais da terra, trabalhadores e pobres, denotavam uma fisionomia de desolação. Apesar de muitos viverem em meio à exuberância de uma natureza acolhedora, com uma temperatura agradável e solo fértil, a saúde não era das melhores e não se sabia o porquê. Só com a campanha de Osvaldo Cruz¹⁶ é que se descobriu que o trabalhador rural do país era vítima do amarelão. Tal prejuízo, na opinião do autor, atingia os organismos que estavam fracos e corroídos pela miséria, uma consequência da falta crônica de saúde.

Com enfoque idêntico, temos as reflexões de Monteiro Lobato. Se, em 1918, caracterizava o trabalhador rural como “Jeca-Tatu”, parte de uma raça inferior e símbolo da preguiça, em *O Problema Vital*, publicado em 1919, constatou o problema enfrentado pelo povo. Na referida publicação, deslocou o fator raça para o fator saúde, reconhecendo que:

¹⁶ O médico sanitário Osvaldo Cruz empreendeu uma campanha para livrar a cidade do Rio de Janeiro da varíola, doença que assolava a população do período. Em sua primeira campanha, a cidade acabou se tornando um palco de batalhas, fato que ficou conhecido como “a revolta da vacina” (SEVCENKO, 1993).

A nossa gente rural possui ótimas qualidades de resistência e adaptação. É boa por índole, meiga e dócil. O pobre caipira é positivamente um homem como o italiano, o português, o espanhol. Mas é um homem em estado latente... É assim porque está amarrado pela ignorância e falta de assistência às terríveis endemias que lhe depauperam o sangue, catequizam o corpo e atrofiam o espírito. O caipira não é assim. Está assim. (LOBATO, 1957, p. 285).

Um segundo problema da sociedade rural, levantado por Carneiro Leão, referia-se ao homem do campo e sua dieta. Comparou a alimentação deste trabalhador com a dos escravos, que, por sua vez, eram alimentados por seus proprietários da melhor maneira possível, visto que esta era uma forma de defenderem seu capital. Apesar de não terem qualidade, com uma dieta pobre em frutas e legumes, tinham a quantidade, podendo comer até saciar a fome. Já o trabalhador pobre da zona rural, e até mesmo o da cidade, apenas “enganavam a fome”.

Os escritos do autor nos leva a observar o caráter eugênico contido em suas obras, especialmente no documento que registra a reforma de Pernambuco em 1928. Não seria o homem do campo capaz de movimentar a economia e levar a sociedade brasileira à modernização por suas “inferioridades” em relação ao homem da cidade? Ora, as afirmativas do autor levam a crer que o brasileiro gabaritado para tal fim deveria ser branco e anatômica e fisiologicamente sadio. Para quem tivesse este perfil, a sociologia experimental expressa na referida proposta de reforma contribuiria sobremaneira.

Observamos que tal direcionamento, provavelmente, tem suas bases na formação do autor, visto que o momento histórico em que assim se manifesta estava sob a influência de valores culturais europeus e norte-americanos, fomentando à indústria nacional uma nova etapa do capitalismo, além da identificação com o positivismo. Segundo Araújo (2009, p. 123), este ideário marcou o Brasil e aportou na Faculdade de Direito do Recife, na qual Carneiro Leão se formou em 1911, pela *Escola do Recife*, “produto do positivismo aplicado ao Direito”, da qual o autor era considerado um autêntico fruto.

Entretanto, seguindo um posicionamento generalizado sobre o homem do campo, para fins de comprovação da desnutrição a que eram expostos os seus trabalhadores, ele alude ao inquérito dirigido por Josué de Castro, em Recife, que

abrangia três grandes zonas da capital de Pernambuco – Torre, Encruzilhada e Santo Amaro.

O trabalhador aí vence um salário médio de 3\$700 (três mil e setecentos réis) diários com o qual tem ele de subscrever as despesas de sua família, composta, em média, de 5,7 pessoas, número esse um pouco mais elevado que o universalmente assente como padrão (cinco pessoas). (LEÃO, 1940a, p. 56).

Entretanto a família operária utilizava em média 3\$866 (três mil e oitocentos e sessenta e seis réis) para sua manutenção, o que significava um déficit permanente, por ser o gasto maior que o ganho. A alimentação reunia 71,6% dos gastos totais, restando apenas 28,4% para todas as outras despesas. Dessa forma, as famílias obrigavam-se a ter uma alimentação à base de feijão, farinha, charque, pão, café e açúcar, ou seja, insuficiente. De acordo com Carneiro Leão, Josué conclui seu estudo colocando que a dieta analisada fornece apenas 1645 calorias diárias, enquanto o trabalhador necessita de três a quatro mil.

Os dados demonstrados pelo autor confirmam a defasagem alimentar do trabalhador brasileiro, sobretudo os mais pobres. No quadro a seguir, fundamentado no inquérito oficial realizado por Evaristo Leitão, Rômulo Cavina e Soares Palmeira, podemos verificar a diferenciação de condições de vida de alguns trabalhadores.

Quadro 4: Salários do trabalhador agrícola

SUL DO PAÍS		
1º Grupo	Salários médios em 1934	
Carpinteiros		
Marceneiros		
Ferreiros	Mínimo	Máximo
Pedreiros	6\$500	10\$500
Mecânicos		
Aradores		
2º Grupo	Salários médios em 1934	
Carroceiros		
Carreiros		
Carreteiros		
Comboieiros		

Peões	Mínimo	Máximo
Retireiros	3\$000	5\$000
Trabalhadores agrícolas		
Trabalhadores de animais		
Tropeiros		
Vaqueiros		
NORTE DO PAÍS		
1º Grupo	Salários médios em 1934	
Carpinteiros		
Marceneiros		
Ferreiros	Mínimo	Máximo
Pedreiros	5\$000	10\$500
Mecânicos		
Aradores		
2º Grupo	Salários médios em 1934	
Carvoeiros		
Carreiros		
Carreteiros		
Bombeiros		
Peões	Mínimo	Máximo
Retireiros	2\$000	3\$500
Trabalhadores de enxada		
Tratadores de animais		
Tropeiros		
Vaqueiros		

Fonte: LEÃO (1940a, p. 57-58).

Nota-se que os trabalhadores agrícolas de especialização definida, tanto no Sul quanto no Norte do país, constantes no primeiro grupo, possuíam salários mais elevados que os trabalhadores sem especialização, apresentados no segundo grupo. Para o autor, o custo de vida subira consideravelmente nos últimos treze anos, tornando o aumento do salário deficiente se comparado ao período de 1921, quando a libra estava a 16\$623, menos da terça parte de seu valor em 1934. Além disso, os trabalhadores rurais estavam sujeitos à vontade dos proprietários rurais, conhecidos como coronéis. Estes disponibilizavam em suas terras barracões, vendas ou armazéns fornecedores de mantimentos, nos quais os empregados eram compelidos a abastecer-se, registrando uma dívida progressiva.

As condições às quais os trabalhadores rurais eram submetidos são classificadas como desoladoras, segundo o registro de Carneiro Leão (1940a). Com base no relatório que estudou, a cota alimentar estava acima da média

normal, entre 50% e 55%, atingindo 65% do orçamento total do trabalhador e restando apenas 35% para outras despesas, como vestuário, combustível, luz, casa, dentre outras. É importante ressaltar que, apesar de alguns alimentos serem produzidos em terras brasileiras, tinham valor muito elevado, algo que afetava inclusive a qualidade da alimentação das famílias ricas do interior. A alimentação é uma questão de sobrevivência. O trabalhador rural, como qualquer outro, necessitava reservar renda suficiente para manter a si e sua família. Todavia outras necessidades básicas precisavam ser supridas, afetando a qualidade de sua alimentação e, conseqüentemente, de sua saúde.

Para melhor compreensão da importância da dieta nas condições de saúde e resistência dos homens, Carneiro Leão trata de outro problema sobre a sociedade rural, as doenças de carência. Causadas pela ausência de algumas vitaminas no organismo, as doenças de carência estão diretamente relacionadas à qualidade da alimentação e afetam o sistema imunológico das pessoas. Alguns exemplos são: a hemeralopia, uma espécie de perturbação da visão, advinda da falta de vitamina A; o beri-beri, ligado à atrofia dos membros inferiores e superiores, decorrente da ausência de vitamina B; o escorbuto, atribuído à falta de vitamina C, manifestado, dentre outras formas, pela inchação e sangria das gengivas, hemorragias, anemia e fraqueza progressiva; os distúrbios profundos, como o raquitismo na criança e a descalcificação no adulto, causados pela falta de vitamina D (LEÃO, 1940a).

Outro problema abordado, de fundamental importância para a saúde e a vivacidade do homem, foi a habitação. Cada meio natural, no entendimento de Carneiro Leão (1940a, p. 81), “[...] necessita de um tipo determinado de habitação. Só assim o homem pode se defender dos malefícios advindos das diferentes modificações do clima”. Por isso, cada moradia a ser construída deveria ser estudada, compreendendo a região em que se localizaria, bem como as imposições climáticas, a distribuição da água e a fertilidade do solo, dentre outros fatores.

Baseado em tais recomendações, observa-se a impossibilidade de padronização das habitações brasileiras, uma vez que existem regiões com climas e solos muito diferenciados do extremo Norte ao Sul do país. Nossa realidade era inadequada, os senhores de posses moravam em residências do

estilo colonial português, com paredes grossas, cercadas de árvores e com um pátio interno que abrigava da luz e do calor. Já o escravo vivia na senzala, geralmente construída de pedra e cal, próxima à casa do senhor. O pobre trabalhador livre, residente do campo ou da cidade, morava conforme a região, em casas feitas com os materiais disponíveis e de acordo com suas possibilidades. Conforme apresenta Carneiro Leão (1940, p. 84-85), com base nos estudos de Bezerra Coutinho (1909-1997) e Émile Marchoux (1862-1943), médicos estudiosos da higiene da habitação:

- 1) – palafita – à margem dos grandes rios, lagos e pântanos;
- 2) – mucambo – de palha ou de sapê;
- 3) – mucambo de taipa – coberto de palha ou zinco;
- 4) – casa de taipa coberta de telha;
- 5) – casa de madeira coberta de palha;
- 6) – casa de madeira coberta de madeira;
- 7) – casa de pau a pique coberta de zinco, palha ou madeira.

Com relação à diversidade de moradias espalhadas pelo Brasil, Carneiro Leão fez alusão às palavras de Guenther, um conhecido fito-patologista do período, o qual reconheceu que, quanto menor a influência da civilização europeia em determinadas regiões brasileiras, mais adequadas eram suas moradias. Sobre tal entendimento, Carneiro Leão relatou que Gilberto Freyre se manifestou, concluindo que a predileção do cientista germânico no Brasil foi a casa do caboclo:

[...] a casa de palha, saneada e com piso e mesmo a atual sem piso e sem saneamento, quando em terreno seco, suplanta, talvez, em qualidades ecológicas e condições de higiene à casa de porta e janela, de pedra e cal, de material de construção considerado mais nobre, coberta de telha, mas com os quartos de dormir no interior, escuros e abafados. Muito morador de casa de palha vive melhor que a grande parte dos pequenos funcionários públicos, gente miúda dos escritórios, moradores de ruas de casa de porta e janela, de paredes unidas umas às outras numa economia de espaço terrivelmente anti-ecológica. O que desvaloriza a casa de palha, tornando-a indesejável, é a exploração exercida pelos proprietários de terrenos que, de 10 em 10, de 20 em 20 anos, empurram para a lama habitantes pobres cujas casas de palha desempenham o papel de saneadoras e valorizadoras de terrenos a princípio maus ou inhabitáveis para a população burguesa. (Freire, *apud* LEÃO, 1940, p. 85-86).

O principal problema das habitações era a localização. Geralmente, eram fixadas em lugares insalubres, como podemos verificar nos escritos do autor, sem janelas, com falta de asseio e higiene de seus moradores, inclusive mantendo animais domésticos, tornavam-se propícias para a proliferação de insetos transmissores de doenças graves, ameaçando a saúde e o vigor de seus habitantes. Para ele:

O problema da casa de habitação ou de trabalho é um dos mais importantes por toda parte e muito especialmente no meio rural, em que a higiene e o saneamento ainda são precaríssimos. É obra de civilização e deve ser cuidado pertinaz da educação e da escola (LEÃO, 1940a, p. 95-96).

Neste trecho, fica evidente a fórmula solucionadora da questão da habitação na perspectiva do autor, a saber, a educação e a escola. Se às moradias faltavam higiene e saneamento, o que dizer dos locais de trabalho? Decorre daí outro problema da sociedade rural, o regime de trabalho.

No Brasil, o sistema de trabalho variava conforme as zonas. No Nordeste, por exemplo, o labor agrícola era realizado sob um sol escaldante, mas em parte do dia soprava uma brisa fresca e contínua. As temperaturas mudavam muito numa mesma região, expondo o homem a diferenciações climáticas significativas, como podemos observar no depoimento abaixo sobre uma viagem que fez da Cachoeira de Paulo Afonso à cidade de Garanhuns, em pleno verão, com clima seco.

Saídos pela manhã, de automóvel, da “Cidade da Pedra” após havermos visitado a Cachoeira, atravessamos, vestidos de linho branco – como convinha àquela zona sertaneja, – uma vasta região da catinga semiárida. O calor durante o dia era grande e o próprio ar morno e quase desagradável em certa parte da viagem. Ao atingirmos o planalto de Garanhuns, às 20 horas e meia, a temperatura começou a mudar rapidamente. Às 22 horas ela descera tanto que nos forramos de jornais e, ainda assim, chegamos à cidade, às 2 horas da manhã do dia seguinte, verdadeiramente transidos de frio. Havíamos passado de uma temperatura máxima à sombra de 31,50 à mínima de 12 graus centígrados, em automóvel aberto e com roupas de verão. (LEÃO, 1940a, p. 100).

Ele não discute a capacidade de adaptação do homem à instabilidade dos climas, mas ressalta a importância de que a engenharia sanitária, a higiene, a

alimentação, as vestimentas e o regime de trabalho sejam compatíveis às condições de vida às quais estão expostos. Somente proporcionando situações condizentes com o ambiente em que o matuto ou o sertanejo vivia é que se poderia exigir mais do que ele dava, mais do que produzia, ou seja, uma colaboração maior para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Para o autor, o regime de trabalho depende da observação das condições mesológicas e culturais. Faz referência, a título de exemplo, ao cooperativismo desenvolvido em São Paulo e Rio Grande do Sul, que, fundamentado nos trabalhos de Fábio Luz Filho¹⁷ referentes à ação reabilitadora nos grandes países da Europa e da América, servia de estímulo e esperança para os meios rurais brasileiros incrementarem decisivos instrumentos de associação, de riqueza e de vida, como a reabilitação do trabalho e das condições econômicas, sociais, mentais e morais do campo e do sertão.

Ao observar a sociedade rural do Brasil, Carneiro Leão levanta o sentido rural da civilização brasileira como um problema. Considerava o país essencialmente agrícola, visto que sua economia, sua vida, sua civilização, até 1888, quando foi abolida a escravatura, refletia o prestígio da vida rural. Considerava que tudo aqui contribuiu para que o campo fosse visto como eixo da civilização. A cana de açúcar, por exemplo, monocultura que primeiro foi economicamente estabilizada no país, foi administrada pelas mãos dos senhores rurais. A administração, o governo, o poder público ficava no litoral. No campo, os senhores rurais eram chefes de família, de trabalho, governantes, juízes e autoridades policiais, ou seja, tudo que ali ocorresse era por eles que seria resolvido.

Para estudar este fator na sociedade brasileira, como de costume, Carneiro Leão (1940a) a compara com o exterior, neste caso, com os Estados Unidos, colonizado por anglo-saxônicos. No seu entendimento, o referido país passou por uma transplantação de uma sociedade ciosa por liberdade de pensamento e de crença. Isso fez com que se instalasse ali uma sociedade de sentimentos apurados, embora rígidos e intransigentes. Os emigrados se inspiravam no

¹⁷ Fábio Luz, filho foi um militante do cooperativismo, professor e Presidente do Centro de Estudos Cooperativos em meados do século XX (DOMINICIS, 2009). Carneiro Leão (1940a) refere-se especificamente a trabalhos como *Aspectos Agro Econômicos do Rio Grande do Sul*, *Sociedades Cooperativas*, de 1930, *Cooperativismo Escolar*, s/d e *Rumo a Terra* 1935.

respeito ao direito individual¹⁸, estabeleciam-se nas terras novas de acordo com seus costumes, uma sociedade organizada com governo próprio, igreja, justiça e escola, ou seja, era tudo ali “[...] resultante de seus próprios desígnios. Queriam viver em sociedade legalmente constituída” (LEÃO, 1940a, p. 108-109). Votavam em seus governos, seus magistrados e seus professores. Conforme adentravam o interior do país, eram acompanhados pelo poder público.

Observa-se, nos Estados Unidos, um anseio de construir o novo. No entendimento de Tocqueville (1987), os americanos cultivam a terra para, em pouco tempo, enriquecerem, transportam o espírito do negócio para a agricultura e suas paixões se evidenciam neste setor assim como em outros. A este respeito, escreve que as inquietações e o desejo do homem americano de construir riquezas é que garantia aos Estados Unidos um futuro promissor e pacífico, uma vez que o “[...] desejo de bem estar tornou-se uma paixão inquieta e ardente, que aumenta à medida que se satisfaz” (TOCQUEVILLE, 1987, p. 218).

Tocqueville (1987) assevera que, devido à participação dos cidadãos norte-americanos no governo, o homem compreende que o bem estar do seu país está diretamente relacionado ao seu próprio bem estar. Nesta perspectiva, o trabalhador observa que as leis lhe permitem contribuir com a prosperidade, trabalhando para sua promoção por dois motivos: o trabalho traz benefícios a ele e a prosperidade do país é parte do seu trabalho. Para o autor, o comportamento norte-americano relacionava-se aos hábitos e costumes de seus colonizadores, os quais pertenciam a classes independentes no seu país de origem. Colonos com certo nivelamento social de riquezas, inteligências e talentos que vinham para o Novo Mundo não porque eram obrigados a deixar a Inglaterra por necessidades econômicas, mas porque aspiravam à prosperidade e liberdade para praticarem sua fé religiosa.

Já no Brasil, colonizado pelos portugueses, pensava-se na exploração da terra com vistas ao lucro para os colonos e para a metrópole. Segundo Holanda (2014), na economia agrária aqui estabelecida, eram comuns métodos danosos, rudimentares e orientados para o proveito de quem os aplicava; por isto, para

¹⁸ Carneiro Leão faz referência ao apanágio da Inglaterra, observando em nota: “É expressiva a respeito a conhecida frase de Montesquieu: ‘quando um homem na Inglaterra tivesse tantos inimigos quantos são os fios de cabelo que tem na cabeça, ainda assim nada lhe aconteceria’”. (LEÃO, 1940a, p. 108).

suplantar esses “maus” métodos, era preciso uma energia paciente e sistemática. Entretanto

O que, com segurança, se pode afirmar dos portugueses e seus descendentes é que jamais se sentiram eficazmente estimulados a essa energia. Mesmo comparados a colonizadores de outras áreas onde viria a predominar uma economia rural fundada, como a nossa, no trabalho escravo, na monocultura, na grande propriedade, sempre se distinguiram, em verdade, pelo muito que pediam à terra e o pouco que lhe davam em retribuição. (HOLANDA, 2014, p. 59-60).

Os donatários de capitanias ou concessionários menores de terras detinham toda a autoridade. Os senhores rurais é que governavam suas terras, inclusive julgando e punindo quando consideravam necessário. Quanto mais distante do litoral, mais se afastavam do poder público (LEÃO, 1940a). Nessa direção, Holanda (2014, p. 94) confirma que, nos “[...] domínios rurais, a autoridade do proprietário de terras não sofria réplica. Tudo se fazia consoante sua vontade, muitas vezes caprichosa e despótica”. Acrescenta Holanda (1995, p. 49), na colonização do Brasil, o português tinha como objetivo, “[...] sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho”. Neles, estava o espírito aventureiro, que legou características próprias do seu país de origem à formação cultural e política do Brasil.

Observa-se que os métodos colonizadores utilizados nos Estados Unidos e no Brasil foram diferentes porque os objetivos eram diferentes. Os portugueses, sem condições de promover a luta, o policiamento e o desbravamento do interior brasileiro, deixaram a tarefa para os senhores rurais. Sobre este fato, Carneiro Leão (1940a, p. 115) comenta que foi cômodo e barato, além de ter sido “[...] o único meio de conquistar o Brasil, dadas a escassez de homens e as preocupações do governo português, com as riquezas fáceis das Índias”.

Após alguns meses da abolição dos escravos, o eixo da civilização brasileira sofreu alterações, se, antes, estava concentrado no campo, com a República, começava-se a vislumbrar a cidade. Os senhores rurais, empobrecidos pela perda não indenizada dos escravos e sem trabalhadores para cultivar suas lavouras, saem à cata de alternativas de sobrevivência, com destaque para a

venda ou o arrendamento das terras e a transferência de residência para a zona urbana.

Sobre esta questão, Oliveira Vianna¹⁹ (1924), salienta que todas as classes sofreram uma profunda perturbação na sua estrutura, a agrícola de forma direta e outras de forma indireta, com a repercussão do abalo causado na primeira. Neste período agitado, os meios de vida da aristocracia nacional foram desorganizados, era preciso uma nova base econômica.

Essa nova base econômica foi a indústria do emprego público, que o novo regime fundou e que se tornou para a grande aristocracia nacional mais vantajosa e lucrativa do que a velha indústria da exploração de terra, então profundamente desorganizada. O novo regime, aliás, pelo seu caráter democrático, como pelo seu espírito descentralizador e federativo, multiplicara prodigiosamente, na União, nos Estados e nos municípios, os cargos administrativos e os cargos de representação; de modo que a elite política, constituída justamente, na sua maioria, pelos <desplantados> da abolição, orientou-se toda para as funções eletivas e administrativas e fez do emprego público o polo de todas as suas aspirações. (VIANNA, 1924, p. 143-144).

Nas diferentes regiões do país, o processo descrito por Vianna se deu paulatinamente. Nas regiões com imigração mais intensa, segundo Carneiro Leão (1940a), formou-se uma grande população rural “alienígena”, com muita variação no regime de trabalho. Em alguns locais, foi utilizado o sistema de admissão do colono como trabalhador, recebendo um salário específico e podendo, algumas vezes, plantar numa pequena parte da terra. Em outros, instalou-se o sistema de parceria, no qual o colono ficava com uma parte da colheita. Houve a venda de terras para empresas ou indivíduos, além da organização de cooperativas, como no Rio Grande do Sul e em São Paulo.

O êxodo para a cidade, especialmente em meados do século XX, ocorreu por vários motivos, como a entrega, pelos senhores da terra, dos engenhos aos correspondentes, negociantes que emprestavam dinheiro para as safras com juros muito altos; a venda da terra aos comerciantes ricos ou instalação de

¹⁹ Oliveira Vianna (1883-1951), um dentre importantes intelectuais da rede de sociabilidade de Carneiro Leão, tais como Pontes de Miranda, Tristão de Ataíde, Gilberto Amado e Ronald Carvalho que observavam e interpretavam o período em questão, os quais foram convidados a comporem o livro *À Margem da História da República* (1924).

usinas, que, ao serem inauguradas, venciam o engenho, impondo o latifúndio em detrimento da pequena lavoura; os negros, por questões psicológicas, não queriam mais viver em terras onde foram escravos e migravam para as cidades. A lista das causas do despovoamento do campo era grande:

a) a predominância dos latifúndios sobre as pequenas propriedades, as grandes sobre as pequenas lavouras – e o fenômeno tem aumentando com a organização das usinas e das fazendas sob a direção de companhias que adquirem e emendam engenhos, compram terras, tangem as famílias dos velhos senhores, padronizam a produção, aperfeiçoam maquinismos, diminuem a mão-de-obra, despedem pessoal; b) o clima, a inundação, as endemias, as secas em grande parte do território; c) a má organização econômica da agricultura, sem organização de crédito, sem facilidades; d) o transporte difícil e caríssimo; e) a lentidão com que chega nas regiões do interior o menor benefício da civilização; f) a escassez e a impropriedade da educação fornecida pelo Estado. (LEÃO, 1940a, p. 142-143).

Este processo advém de fatores externos e é preciso perceber o movimento mundial que o provocou para que se tenha melhor entendimento. O capitalismo europeu enfrentou uma fase conhecida como Imperialismo, na qual o capital concentrava-se cada vez mais nas mãos de poucos. Este momento caracterizou-se pela crise do capital *versus* trabalho. De um lado, o desenvolvimento industrial e os monopólios provocaram grande crescimento na produção e um grande excedente de produtos. De outro, a oferta de trabalhadores para as indústrias era farta, ocasionando baixos salários, desemprego e muita pobreza. Entende-se que a exportação de capital financeiro e humano para países não industrializados, como o Brasil, foi uma estratégia utilizada pelos países europeus para a manutenção do sistema capitalista. Entretanto as grandes potências entraram em conflito, ocasionando a Primeira Guerra Mundial (LEMME, 1984).

Em decorrência da guerra, o Brasil encontrou dificuldades para exportar, fato que favoreceu o crescimento industrial interno, a necessidade de mão de obra e a preocupação com a educação dos trabalhadores, uma vez que a instrução era essencial para a realização do trabalho, além de dar direito ao voto, o que poderia mudar os caminhos da política e favorecer a burguesia. O desenvolvimento do capitalismo no país intensificou o movimento imigratório,

refletindo no crescimento das cidades e no desenvolvimento da consciência de classe operária (SILVA; MACHADO, 2004).

A fim de manter o capital, reconstruindo as indústrias e as cidades, no período pós-guerra, muitos países europeus importavam produtos dos Estados Unidos, que se manteve em pleno desenvolvimento durante a guerra. Esta situação começou a mudar nos anos 1920, quando os referidos países conseguiram se restabelecer e diminuíram as importações norte-americanas. Conseqüentemente, houve um acúmulo da produção estadunidense, provocando uma grande queda no valor das ações de suas indústrias e a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929, levando seus proprietários à pobreza, fato conhecido como “A Grande Depressão”. No mercado internacional, a cotação do café caiu a valores insustentáveis, afetando a economia brasileira, que tinha os Estados Unidos como maior importador do café.

Segundo Carneiro Leão (1940a), com a retirada dos senhores da terra para os centros urbanos, os adventícios, alemães, japoneses e italianos, dentre outros, passaram a ter cada vez mais espaço. É este o momento em que, no Brasil, começa-se a perceber a ruína iminente dos senhores rurais, bem como a desnacionalização de grande parte da economia rural brasileira. Inicia-se uma preocupação com sua nacionalidade, materializada pelo governo federal com a assinatura dos Decretos de “Reajustamento Econômico”. Parte do Decreto nº 24.233, de 12 de maio de 1934, nos auxilia na análise das providências tomadas:

Art. 1º - Fica reduzido de cinquenta por cento nos termos deste decreto o valor, em 1º de dezembro de 1933, de todos os débitos de agricultores contraídos antes de 30 de junho do mesmo ano, quando tiverem garantia real.

Art. 2º - Fica igualmente reduzido de cinquenta por cento, também nos termos deste decreto, o valor, em 1º de dezembro de 1933, dos débitos de qualquer natureza, de agricultores a bancos e casas bancárias, desde que tenham sido contraídos antes de 30 de junho de 1933 e seja o patrimônio do devedor inferior ao total do seu passivo.

Art. 3º - Incluem-se também, nas disposições deste decreto, os débitos que constituam novação ou reforma dos anteriores a 30 de junho de 1933.

Art. 4º - Como indenização do prejuízo sofrido pelos credores em virtude do disposto nos artigos 1º e 2º, ser-lhes-ão entregues, pelo

seu valor par, apólices da Dívida Pública Federal, ao juro de 5 % ao ano, do valor nominal de 1:000\$000 ou de 500\$000 cada uma, para cuja emissão fica autorizado o ministro da Fazenda até o limite de quinhentos mil contos de réis. (BRASIL, 1934a).

Esta medida conservou boa parte das propriedades ameaçadas em mãos brasileiras, entretanto não foi capaz de impedir o êxodo das populações rurais e a mobilidade deste povo continuou a crescer, com destaque para o Nordeste brasileiro, que era visto por Carneiro Leão como outro problema da sociedade rural.

O Nordeste era uma região com grande taxa de natalidade, mas, com o passar dos anos, diminuiu significativamente. Se, em 1872, a população nordestina cresceu 46,5%, em 1890, este índice baixou para 41,9%, chegando a 36,7% em 1920, segundo o autor. Tais dados demonstram que os nordestinos não estavam satisfeitos com sua morada. Saíam todos os dias, particularmente em direção ao Sul, em busca de melhores condições de vida e de trabalho, uma vez que as frequentes secas sofridas pela região dificultavam a prosperidade dos sertanejos. Mas estavam por toda parte “[...] como elementos energéticos de atividade e de vida: o cearense, o pernambucano, o alagoano, o baiano, o filho do Nordeste, em geral” (LEÃO, 1940a, p. 133).

Daquela região, vinham braços fortes, que desbravavam o país de Norte a Sul. Para o autor, o Nordeste era um celeiro de homens capazes de trabalhar as terras brasileiras. Assim fizeram na Amazônia e, de igual modo, faziam em São Paulo nas lavouras cafeeiras, sobretudo após a proibição da imigração na Itália e na Alemanha e as restrições em Portugal. Ressalta-se que não eram apenas os trabalhadores manuais quem imigravam, mas a elite intelectual deixava o Nordeste rumo à capital da República.

Dentre os fatores responsáveis pela mobilidade do nordestino para outras regiões brasileiras, mormente cidades do litoral, destaca-se o costume dos senhores rurais de enviarem seus filhos para as cidades a fim de que tivessem boa formação acadêmica, literária e artística. Carneiro Leão (1940a) afirma que as famílias dificilmente mantinham suas propriedades no campo por mais de três gerações e, quando o faziam, eram deixadas nas mãos de administradores, indo

apenas em época de veraneio. Sobre o êxodo das propriedades no campo, salienta:

Os trabalhadores, não raro, tangidos pelas endemias, pelo desejo de uma vida mais fácil, para as capitais, tudo preferem a voltar à existência afanosa da lavoura ou da criação. As cidades são um foco perene de atração, um sugador implacável dos campos, máxime daqueles nos quais o trabalho é primitivo, o clima insalubre, a vida áspera. (LEÃO, 1940a, p. 136).

Observa-se que Euclides da Cunha (1901) compartilha o pensamento de Carneiro Leão sobre a importância do sertanejo, porque, apesar de considerá-lo com aparência fatigada e descrevê-lo com as seguintes características: “Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo: na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude” (CUNHA, 1901, p. 48), salienta que “[...] é, antes de tudo, um forte” (p. 47). Considera que toda a aparência de cansaço ilude, uma vez que:

Nada é mais surpreendedor do que vê-lo desaparecer de improviso. Naquela organização combalida, operam-se, em segundos, transmutações completas. Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormecidas. O homem transfigura-se. Empertiga-se, estadeando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros possantes, aclarada pelo olhar desassombrado e forte; e corrigem-se-lhe, prestes, numa descarga nervosa instantânea, todos os efeitos do relaxamento habitual dos órgãos; e da figura vulgar do tabaréu canhestro, reponta, inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente, num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias. (CUNHA, 1901, p. 48).

Se tantos eram os problemas da sociedade rural, o que se fazia para mudar a vida dessa população? Eis mais uma dificuldade, a “hemiplegia nacional”, critica veementemente Carneiro Leão (1940a). Com exceção das obras contra as secas, implementadas pelo presidente Epitácio Pessoa (1919-1922), no seu entendimento, a política vivia num estado de paralisia com relação ao interior do país, atendendo apenas as cidades do litoral e outras grandes cidades.

Na década de 1920, estando o Brasil entre os países dominados pelas potências vencedoras da Primeira Guerra Mundial e sentindo os efeitos da crise

capital *versus* trabalho, paulatinamente, foram surgindo estudos sociológicos e teorias que pudessem explicar e solucionar a crise, assim como correntes ideológicas e culturais, muitas advindas dos países europeus. Formaram-se movimentos políticos e sociais, como o sindicalista, o nacionalista, o anarquista, o católico, o modernista, o qual realizou da Semana de Arte Moderna em 1922. Pensava-se em modernizar o país, necessidade que colocou muitos intelectuais e políticos brasileiros favoráveis à educação como solução para a problemática existente. Foi um período de entusiasmo de educadores pelas reformas estaduais²⁰, a fim de atender às demandas do novo sistema econômico, sobretudo pela reestruturação do ensino.

Para Carneiro Leão (1940a), faltava a materialização de ações que efetivamente mudassem a realidade do interior do país. Em suas palavras:

[...] as capitais e as cidades litorâneas, em geral, acompanham a civilização que se desenvolve lá fora. O interior, salvo exceções edificantes em certos pontos do Sul, especialmente S. Paulo, Rio Grande, Paraná e Santa Catarina, vegeta há trinta, há cinquenta anos e mais do dia em que vivemos. O grande problema político e econômico do Brasil futuro é ajustar esse mundo, infestado de malfetores, abandonado a si mesmo, órfão de conforto e de vida, quase combusto pelo sol implacável, anos a fio, na civilização do litoral (LEÃO, 1940a, p. 138).

Para o autor, as iniciativas de mudança deveriam ser implementadas a começar pelos cargos de administração estadual e federal, que seriam ocupados apenas por pessoas com experiências vivenciadas de forma cuidadosa pelo interior. Entendia que, somente conhecendo os problemas reais de todo o território brasileiro, os administradores poderiam estar aptos a tomar decisões, fazer assertivas e empreender projetos que pudessem cooperar decisivamente na construção da nacionalidade.

Compreendia que parte do fenômeno do abandono das terras interioranas se devia à falta de estímulos e preparo dessa gente, por faltarem políticas que incentivassem sua educação. A alfabetização era insuficiente para capacitá-los a

²⁰ Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1922-23); Francisco Campos, Minas Gerais (1927-1928); Fernando de Azevedo, no antigo Distrito Federal (1927-30); Anísio Teixeira, na Bahia (1924) e no Distrito Federal (1932-1935); Lisímaco Costa, no Paraná (1927-28); Carneiro Leão, no antigo Distrito Federal (1922-26) e em Pernambuco (1928-30) (LEMME, 1984).

tornar suas terras produtivas e sustentáveis. Todavia os proprietários das fazendas tinham sua parcela de culpa, visto que as abandonavam, não plantando e nem permitindo que seus homens, aqueles que fossem capazes, plantassem.

Tendo em vista o aspecto alarmante do êxodo dos campos em todo o Brasil, em especial no Nordeste, na reforma da educação que implementou em Pernambuco, Carneiro Leão (1929) procurou minimizar esta situação determinando a criação de uma escola normal que funcionasse em regime de internato para que o professor rural pudesse ser bem preparado. Nela, seriam estudados trabalhos manuais e conhecimento sobre a agricultura, três horas por semana, durante todo o curso.

Naquela ocasião, o autor colocou em prática políticas que considerava conveniente à sociedade do campo, como a obrigatoriedade de escolas para os engenhos, usinas, fábricas, fazendas, enfim, todas as que tivessem mais de 40 trabalhadores a seu serviço. Refletindo sobre a sociedade brasileira, preocupou-se com a elaboração de propostas que pudessem subsidiar seu desenvolvimento e modernização. Destacam-se suas concepções sobre a educação, a sociologia da educação, a formação de professores, bem como a adaptação do ensino ao meio rural, conforme discorreremos na seção anterior.

Significativo seria o papel da educação na preparação do povo interiorano para o desenvolvimento do país, particularmente no extremo Norte e Nordeste, que, no seu entendimento, vivia situações peculiares e naturais, como o banditismo, por exemplo, produto do ambiente físico e social do sertão.

A aspereza da terra, fornecendo energia e resistência orgânica sem par, o insulamento, impregnando de primitivismo a alma do homem, o regime de injustiças humanas, pela falta de um poder público consciente, e de injustiça dos elementos, pela calamidade das secas, saturando tudo de um fatalismo, ora violento, ora resignado, a existência de inimizades tradicionais entre famílias e entre indivíduos, os ódios políticos, a natureza do terreno, favorável às tocaias e às escapadas fáceis, a impunidade frequente, a ausência de comunicações, tudo isso, junto a uma psicologia na qual comumente predomina uma mentalidade pré-lógica, uma sensibilidade exaltada, uma emotividade excessiva, prestes ao fanatismo como ao crime, constitui o alimento propício à explosão e ao crescimento do banditismo sertanejo. (LEÃO, 1940a, p. 146-147).

Carneiro Leão e Euclides da Cunha, dentre os diversos autores que estudaram as regiões sertanejas, salientam a exploração da psicologia desse povo tanto de forma construtiva como destrutiva. O próprio Carneiro Leão (1940a) destacou nomes, como o de Antônio Conselheiro – Antônio Vicente Mendes Maciel – e do Padre Cícero Romão, como aliciadores de adeptos que conduziram muitos sertanejos por caminhos difíceis, como o episódio de Canudos²¹, e bandidos como Cabeleira, Antônio Silvino e Lampeão. Em *Os Sertões*, Euclides da Cunha (1901) relatou ter conhecido um caboclo, preso no final da Campanha de Canudos, o qual testemunhava que Antônio Maciel “[...] impressionava vivamente a imaginação dos sertanejos” (p. 68).

Neste sentido, entende-se que Carneiro Leão acreditava na possibilidade de trabalhar a mente do sertanejo, do povo do interior, mudando seus hábitos e costumes, para que se fixassem no campo, aumentassem a produção, melhorando a economia do país e, conseqüentemente, promovendo um amplo desenvolvimento. Para tanto, seria necessário trabalhar a escola que se tinha, visando à área de cultura, como observamos a seguir.

4.1.2 A área de cultura e o problema da escola

A imensa extensão territorial do Brasil contribui para que apresente diferentes identidades culturais, mesmo que aparentemente haja uma unidade política. Nossos colonizadores, preocupados em alargar os domínios da terra, estimularam a dispersão das populações para o interior do país, diversificando expressivamente os aspectos sociológicos e culturais do povo brasileiro.

Na opinião de Carneiro Leão, o povoamento intermitente trouxe duas conseqüências: nossa riqueza geográfica e nossa pobreza social. Tais fatores contribuíram para discrepâncias significativas existentes entre os meios rural e urbano, sendo este um espaço privilegiado no que se refere aos investimentos nos diversos setores, em especial o educacional. Os homens do interior, sem

²¹ O episódio conhecido como Campanha de Canudos, ocorrido na comunidade de Canudos, interior da Bahia, se deu por meio de um enfrentamento do Exército Brasileiro com integrantes de um movimento popular de vertente sócio religiosa, liderado por Antônio Conselheiro. Euclides da Cunha descreve o fato detalhadamente em *Os Sertões* (1901).

comunicação direta com os habitantes das regiões litorâneas e sem troca de produtos, não progrediam, apenas “[...] guardavam o patrimônio para os descendentes” (LEÃO, 1946, p. 181).

Para o autor, as razões para esta forma de ser são históricas – uma vez que a colonização foi realizada por setores separados e estanques em relação uns aos outros: Maranhão, Bahia e Pernambuco, São Vicente e São Pedro do Rio Grande do Sul – e são naturais – pela ampla variedade de aspectos físicos e de contatos com indígenas de culturas diferenciadas. As diferenças eram exacerbadoras, explicitando porque, de maneira geral, o país apresentava uma unidade nacional fragilizada, já que era mantida convenientemente apenas pela religião e pela língua. No entanto, nem a primeira e nem a segunda poderiam anular ou atenuar as grandes diferenciações. Decorre daí as aspirações de uma organização federativa, um espírito regionalista.

Nesta perspectiva, o discurso de Rui Barbosa, na sessão da Constituinte de 16 de dezembro de 1890, torna-se relevante e esclarecedor, uma vez que ressaltava ser a primeira necessidade, quando propôs adotar a forma federativa, assegurar a existência independente da União Federal. Para isto, seria importante que os estados vivessem federativamente, de modo a constituir a União como uma aliada e não inimiga.

No referido discurso, Rui Barbosa (1999, p. 91-92) assevera que deveriam partir da seguinte preliminar: “[...] os estados não de viver na União: não podem subsistir fora dela. A União é o meio, a base, a condição absoluta da existência dos estados”. A União seria a substância organizada dos estados, equilibrando as forças de todos.

Na opinião de Carneiro Leão (1940a, p. 164), seria necessário “[...] não esquecer a unidade nacional, mas sem desconhecer as diferenças naturais de regiões naturalmente dissemelhantes”. A primeira necessidade do país, diante do objetivo de construir uma nacionalidade eficiente, seria demarcar e estudar as principais áreas de cultura espalhadas por todo o território. Caberia à escola investigar, conhecer, renovar e, dessa forma, agir para a construção nacional na direção das nossas realidades.

Nesta perspectiva, destacou como exemplo as iniciativas de Gilberto Freyre, Djacir Menezes, Agamenon Magalhães, Araújo Lima, Oliveira Viana e

Alfredo Elis Júnior. Eles desenvolviam investigações no Nordeste, na Amazônia, no Sul e em São Paulo, embora com orientações diferenciadas e insuficientes para caracterizar fielmente as diversas regiões do país, mas com finalidades mais definidas, no sentido de se instaurar uma autêntica política escolar brasileira.

Para o autor, as civilizações são mantidas pela transmissão da cultura, cujo cerne é a educação. Enquanto não se entra em contato com outras culturas, ainda que por livros ou viagens, não há perigo de desnacionalização. Sob este prisma, a nação “[...] caminha fiel às suas raízes. O crescimento persiste natural, faz-se no sentido do desdobramento das próprias forças, no desabrochar das próprias energias latentes” (LEÃO, 1940a, p. 165). Defende que os povos primitivos em contato com povos de cultura apurada ficam desorientados e se degradam, visto que têm sua cultura e desenvolveram-se de acordo com as necessidades mesológicas às quais estiveram expostos, deste modo, não estão preparados para sobreviver diante de outros hábitos e costumes.

Como exemplo das influências prejudiciais de uma cultura sobre a outra, pode-se destacar a imposição das vestimentas europeias aos índios brasileiros, acostumados à nudez. Conforme destaca Gilberto Freyre (2003, p. 180), a imposição do vestuário “[...] aos indígenas pelos missionários europeus vem afetar neles noções tradicionais de moral e de higiene, difíceis de se substituírem por novas”. A essa imposição atribuíam-se o desenvolvimento de doenças da pele e dos pulmões, que dizimaram populações por volta dos séculos XVI e XVII de maneira agressiva.

Apesar dos perigos de desnacionalização, o contato com outros povos era visto por Carneiro Leão como um ampliador de possibilidades e um criador de valores, tendo em vista que, deste processo social, decorreria a educação por meio das intercomunicações. É nesta perspectiva que enfatiza as ideias de John Dewey como um conceito moderno de educação, o qual se espalhava e influenciava o pensamento universal.

A educação, segundo a filosofia de Dewey (1978, p. 17), “[...] é o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Assim, a educação se dá quando ocorrem modificações provenientes do processo de ação e reação, dirigido pelas

faculdades intelectuais. Para a análise da aprendizagem, seria preciso conhecer a situação anterior e posterior à experiência, ou seja, observar os avanços de forma integrada à vivência, considerando as realidades físicas e sociais.

Carneiro Leão apresenta-se fiel ao pensamento de Dewey à medida que critica os que o rotulam de unilateral, de não ver no processo educativo senão uma finalidade social. No seu entendimento, o sentido social da educação defendido por Dewey está no fato de ser participativa, uma conquista de um modo de agir comum. Como salienta Teixeira (2010, p. 44):

A educação verdadeira deve, porém, levar a criança para além dessa aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições também duramente externas. A criança deve associar-se à experiência comum, modificando, de acordo com ela, seu estímulo interno e sentindo, como próprio, o sucesso ou o fracasso da atividade.

O autor alinha-se, de forma coerente, com as ideias de Dewey, visto compreender que, em consequência do processo educativo pelo qual passamos, tornamo-nos mais capazes para as escolhas que precisamos fazer no decorrer da vida. Porém a educação só é possível se as modificações que vivenciamos forem dirigidas pela inteligência, que a considera um “[...] processo individual e social. É social porque não se realiza fora da sociedade e é individual porque se opera sobre o indivíduo modificando-o constantemente” (LEÃO, 1940a, p. 173).

Explicita que o indivíduo tem responsabilidades sobre seu aprendizado, uma vez que as modificações a serem realizadas por intermédio das experiências vividas somente ocorrerão se houver esforço e interesse individual. Para tanto, alude às palavras de Dewey quando enfatiza que a atividade educativa “[...] não se processa no vácuo, independente de objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive” (LEÃO, 1940a, p. 174).

Com base nos direcionamentos do pensamento do autor, observa-se que, à escola, é conveniente um planejamento educacional funcional, de acordo com as possibilidades e aptidões individuais para que ocorram mudanças no homem. Não teria um planejamento fundamentado em tais princípios uma conotação espontaneísta? Podemos inferir que, ao alertar que de maneira nenhuma isso “[...]

significa que o indivíduo deve fazer o que quer, mas *deve querer o que faz*, coisa muito diversa” (LEÃO, 1940a p.174-175, grifo no original), ele estabelece justamente os parâmetros sobre esta questão.

Diante da afirmação supramencionada, compreende-se que o processo educacional não pode ser delegado somente à escola, é da alçada do indivíduo, intrínseco às suas possibilidades. Esta corresponsabilidade não isenta o professor de motivá-lo, colocando-o em situações que o leve a praticar aquilo que se espera dele. Deste modo, os processos educativos devem estar voltados à vida, considerando as condições e exigências do meio. Na opinião de Carneiro Leão (1940a, p. 175-176), pensar sobre tais fatores traz:

[...] maior clareza ao conceito científico do processo educativo, para deixar antever quanto o *socius* participa da vida de seu grupo e ao mesmo tempo quanto o grupo necessita de modificação do *socius*, sem deformá-lo mas respeitando-lhe a personalidade no sentido da expansão natural e do progresso de ambos. Do contrário o primeiro não responde às solicitações do segundo e o segundo definha e se degrada si a orientação seguida por aquele é uma traição à sua maneira de ser. Isso não quer dizer que existam situações estratificadas, cristalizações sociais, senão que a interação indispensável com outras áreas de cultura, a influência útil, si bem orientada, de outros centros culturais, jamais pode implicar o alheamento das características reais do meio dentro dos quais se atua. (Grifo do autor).

É evidente que o autor considera o contato com outras culturas um fator estimulante e enriquecedor, indispensável à civilização e ao progresso. Todavia as características próprias de cada área de cultura devem ser preservadas e a cultura regional mantida. Há que se ter cautela com os estrangeirismos, para que não se dissolvam essas peculiaridades, inclusive as dos sistemas escolares.

Como ajustar o homem brasileiro à civilização se o grande contingente populacional está na zona rural, local muitas vezes de difícil acesso e comunicação, de pouco contato com diferentes culturas? (LEÃO, 1940a). Se tomarmos o pensamento de Euclides da Cunha (1901), o qual considera o sertanejo o homem que está em função imediata da terra, bem como a concepção de Carneiro Leão (1918) de que o progresso de um país está relacionado à sua capacidade produtiva, podemos compreender a importância da proposta deste intelectual em se conhecer os meios natural e cultural com os quais esse homem

vem se identificando há tempos. Entende que a educação somente se fará de maneira adequada às populações interioranas do Brasil se for considerada a visão do habitat, do meio natural, da área de cultura.

Na sua interpretação, ao serem fixadas as áreas culturais e precisado o conceito de cultura, os problemas da política educacional dos meios rurais no país se tornariam mais visíveis. A cultura que defende não se trata simplesmente de “[...] acumulação de noções, armazenamento de saber, cujo valor seria pequeno porque não implicaria em alteração essencial do indivíduo nem do meio, mas de fenômeno de alcance muito mais amplo e muito mais profundo” (LEÃO, 1940a, p. 180).

A cultura sustentada pelo autor é de caráter mais amplo, de cunho antropológico e sociológico, proveniente da ação total do homem, considerando os aspectos: físico, mental, moral e social. Nas palavras dele:

É a soma de atividades, é todo o equipamento material e são todos os fatores imateriais do grupo. Abrange a vida do indivíduo em relação a si, no passado e no presente, e em relação ao grupo, atual e pretérito. Caracteriza-se pelo conjunto de tradições e práticas morais, religião, usos, técnicas, literatura, arte, organização política e jurídica, tudo afinal, quanto constitui seus padrões de vida. (LEÃO, 1945, p. 129-130).

Considera que as relações íntimas estabelecidas entre os homens da mesma região e elementos como a terra, as plantas e outros animais dão vida e forma à área de cultura. A Ecologia Humana emerge como ciência de grande relevância na condução dos estudos sociológicos, utilizada pela observação e pela localização dos agregados humanos à orientação das correntes imigratórias. O bom comportamento ecológico passa a ser considerado como fator indispensável para se viver em qualquer região. Encaminhar a sociedade brasileira, especialmente a interiorana, para um aproveitamento inteligente do ambiente em que vive se tornara imprescindível. A população carecia de adaptação ao meio, de capacidade de fixação e habilidade de exploração do local onde habitava para que pudesse ter uma vida satisfatória e progressiva.

De fato, agências educacionais, como a Igreja, a imprensa, as associações, dentre outras, poderiam atuar neste sentido, porque entendia que a escola sozinha se apresentava como insuficiente para uma educação integradora

do indivíduo em si mesmo, no conhecimento do seu meio físico e no ajustamento ao meio social.

Ao refletir sobre a questão escolar e o meio cultural, Carneiro Leão deixa evidente a necessidade de se estabelecer sistemas escolares e construir currículos visando ao meio físico e à área de cultura, a fim de que se obtivesse uma educação eficiente. Os currículos e programas a serem ministrados nas escolas precisavam ser capazes de orientar a população a produzir sua subsistência, bem como exportar seus excedentes e explorar recursos indispensáveis à manutenção do bem-estar de todos. Considerava não faltarem matérias que incentivassem tal conquista: trabalhos manuais; aritmética; geometria; geografia; economia doméstica; agricultura teórico-prática; ciências aplicadas ao estudo da natureza.

A comunidade rural precisava ter conhecimento de suas condições mesológicas, perceber o valor que tinha o solo e saber como cultivá-lo para dele tirar seu sustento. Levar em conta tais pressupostos imprime à educação um dos maiores benefícios feitos a uma comunidade. Somente orientada por meio desta organização, a escola seria verdadeiramente adaptadora e ajustadora consciente de uma população civilizada em seu meio natural e cultural.

Constata-se, com base em tais considerações, a funcionalidade atribuída à escola, sobretudo a rural. Transmitir uma educação que possibilitasse tanto às crianças como aos adultos a consciência do valor do lar, da importância de desejar melhorias, de aprender a torná-lo um local agradável, onde se sentissem bem e felizes, seria seu principal papel.

A educação rural que não dê a consciência da terra, de sua terra, que não prepare a sociedade para defender-se das ciladas do ambiente natural, conhecendo e dominando suas forças, não ponha à disposição do homem os elementos capazes de fazê-lo assenhorear-se das riquezas minerais, vegetais e animais de sua região, não o ensine a elevar o ambiente material e moral de seu lar não o solidarize num companheirismo construtivo, não lhe ofereça possibilidades de defender a saúde, de aumentar o vigor físico, de bastar-se a si e aos seus, de socializar-se, de recrear-se, de participar, em poucas palavras, da civilização de seu tempo em seu meio não merece o nome de educação [...] (LEÃO, 1946, p. 187).

Para que a educação rural obtivesse tal sucesso, seria necessário que a organização curricular e os programas de ensino considerassem a relevância da área de cultura neste processo. Embora, anteriormente, observamos uma definição de área de cultura, Carneiro Leão (1940) a entendia como um conceito complexo e que, apesar de estar ligada tanto ao meio natural quanto ao social e de ser condicionada por ambos, nem sempre se confunde com os meios geográficos e administrativos.

O autor chama a atenção para o fato de que, no Brasil, existe muita maleabilidade no estabelecimento das áreas administrativas, ou seja, faltam critérios para determinar tais áreas. Interesses diversos eram priorizados na organização desses limites, como o eleitoral, por exemplo, ou o desejo de aumentar o número de municipalidades. Estabelecidas segundo critérios particulares e de interesse imediato, decorre que havia áreas de cultura que ultrapassam áreas administrativas ou geográficas, bem como áreas geográficas ou administrativas que abarcavam mais de uma área de cultura, impossibilitando conter em fronteiras artificiais fatos que são naturais.

É importante reconhecer, todavia, que o indivíduo, apesar de ter sua mentalidade peculiar, identifica-se com o grupo ao qual pertence. A linguagem dos indivíduos pode ser diferente, mas, no entendimento de Carneiro Leão, é preciso que todos no grupo sejam capazes de expressarem as mesmas emoções e seus ideais. Daí a importância das áreas culturais, porque sem elas generaliza-se um modelo para diferentes regiões. A este respeito, observa o autor:

O grupo ligado pela mesma rede patrimonial de cultura, homogeneizado por ela, desnivela-se e entra em conflito todas as vezes que dentro dele os sócios se desentendem. Isso se verifica ou em virtude do isolamento motivado pela ignorância do meio cultural, impossibilidade de ajustar-se a ele, como no caso dos anormais deficientes, ou pela entrada em contato com áreas culturais muito diversas. (LEÃO, 1940a, p. 198).

Estas questões nos interessam na medida em que possibilitam observar a importância dada ao setor educacional fundamentado no estudo social. Cada área de cultura deve possuir uma orientação educativa específica, com currículos e programas próprios da sua realidade, com métodos e processos assentados na realidade de seu ambiente e na filosofia da vida do respectivo grupo. O autor

entende que o processo educativo conduzido desta forma ajustaria com mais eficácia o indivíduo à sua comunidade, potencializando suas habilidades naturais e a possibilidade de ajustar-se em outros meios. Ao passo que um processo educativo que contrariasse tais princípios estaria “[...] comprometido por uma escola inteiramente alheia às suas forças latentes e a seus próprios problemas” (LEÃO, 1940a, p. 199-200). Tendo em vista a mobilidade entre os ambientes e culturas diferenciadas, desde que não se faça muito acima ou muito abaixo das possibilidades dos indivíduos, considera o reajustamento sempre possível.

Nas reflexões sobre a área de cultura e o problema da escola, Carneiro Leão (1940a) identifica uma grave situação na relação educação e alfabetização. Pondera que a escola não pode ser vista como apenas um lugar onde se ensina a ler, escrever e contar ou mero instrumento para favorecimento de habilidades futuras. Para ele, a escola “[...] tem de se tornar uma agência de desenvolvimento de vocações, de habilidades e de capacidades individuais e sociais, acordes ao educando e aos ambientes nos quais ele evolui” (p. 201). Acrescenta que configura-se em um conjunto de contatos dos *socii*, uns com os outros e deles com o meio natural e cultural, processo que os leva “[...] a uma aprendizagem constante e ininterrupta, capaz de adaptação, de ajustamento e de aperfeiçoamento individual e social” (p. 201).

Neste sentido, a escola rural teria a incumbência de orientar o indivíduo ao controle próprio, modificando a si mesmo, e ao controle do meio. Isto era algo que não ocorria, criticava veementemente Carneiro Leão. A educação, no interior do Brasil, quando acontecia, era ancorada no “empirismo comodista”, distante de qualquer orientação científica, planejamento ou diálogo entre legislador, administrador e mestre, e todo esforço educativo era oposto à relação entre indivíduo, meio físico e meio social. Por isto, era entendido por ele como meio de desintegração do indivíduo e seu desajustamento no grupo.

Estendeu sua crítica à “alfabetização” existente no Brasil, afirmando que era equivocada, já que o programa de governo daquela época previa apenas dois anos letivos de curso para empreender a educação popular, só podia, portanto, esperar por milagres. Denunciava que ensinar simplesmente a “[...] ler, escrever e contar, abandonando as populações à ignorância da vida, à ignorância do meio, à ignorância dos perigos do clima, das endemias, da má nutrição, é deixá-las à

mercê de acontecimentos incertos” (LEÃO, 1940a, p. 204), algo que ameaçava fortemente a população. Com relação à alfabetização, tomou como exemplo a França e a Alemanha, que, com sete anos de educação primária, mantinham seu povo em ajustamento social satisfatório, conhecendo o meio e aproveitando a terra, não se limitando apenas em alfabetizar.

Diante do processo de alfabetização vigente, poderiam ocorrer duas consequências. A primeira seria que o trabalhador rural alfabetizado, se não tivesse o sentimento de pertencimento, o amor ao seu trabalho, certamente abandonaria o campo. Segunda, longe da comunicação e sem livros ou jornais para se atualizar, o trabalhador rural alfabetizado permaneceria assim temporariamente, porque naturalmente o que aprendeu cairia no esquecimento. A experiência mexicana de tentar integrar os povos indígenas por meio de uma obra de alfabetização em massa é ilustrativa sobre tal aspecto, escreve Carneiro Leão (1940a). Nela, foram empreendidos esforços de muitos mestres especialistas na técnica da leitura e da escrita, mas, três anos depois, o problema continuava sem solução. Foi então que iniciaram “[...] uma educação integral dentro das realidades naturais, sociais e nacionais e a transformação não se fez esperar” (p. 205).

No caso brasileiro, a alfabetização da forma como vinha acontecendo, limitada ao ler, escrever e contar, não tinha efeitos construtivos. A aprendizagem do alfabeto desacompanhada de educação não seria capaz de transformar a sociedade. Anísio Teixeira (1954) compartilhava dessa ideia por considerar que a alfabetização por si só não seria capaz de transformar a nação nem habilitar o indivíduo ao progresso ou sucesso individual. Para ele, a escola tinha a função de

[...] ensinar a todos a viver melhor; a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e maior eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o progresso individual, através dos cuidados de higiene e os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento (TEIXEIRA, 1953, p. 62-63).

É evidente que Anísio Teixeira, assim como Carneiro Leão defendiam uma educação de modo a ampliar a inteligência, capacitando o indivíduo para “viver melhor”. Certamente não haviam argumentos contrários a tal defesa, entretanto,

existiam olhares para a educação sob outras necessidades. Autores, como Artur Neiva, Paulo Pestana, Teixeira Freitas e Plínio Fernandes, são citados por Carneiro Leão (1940a) como manifestantes sobre a problemática da alfabetização da população brasileira. O primeiro expressava que ela por si só era ineficaz, servindo para poucas coisas, como o exercício do voto. O segundo declarava que a propagação do semi-analfabetismo, como ele via o ensino do momento, não era solução para a incultura e provocava sérias consequências sociais. Entendia, respaldado em Lobato (1976), que ensinar o alfabeto ao “jeca-tatu” não o modificaria, pelo contrário, continuaria enfermo, ao passo que a educação lhe traria saúde e transformação. Sugeria que a organização do ensino primário seria mais eficiente se distribuída em sete anos, sendo os quatro primeiros para a instrução geral e os três últimos tendentes à formação de uma mentalidade voltada à vocação dos alunos e às necessidades locais.

Para Teixeira de Freitas (1934), a mera alfabetização deveria ser superada, uma vez que a obra educativa da escola não estava ocorrendo de acordo às necessidades do momento, ajustando os indivíduos à vida que lhes cabia. Já Plínio Fernandes, de acordo com Carneiro Leão (1940a), considerava de nada valer o indivíduo saber ler, escrever e contar se não conseguisse compreender, de nada valia ter acesso às informações que não lhe serão úteis, que não o animarão ou lhe estimularão ideais.

À lista de intelectuais que se posicionavam criticamente sobre a simples alfabetização como objetivo escolar, podemos inserir Lourenço Filho. O autor esteve engajado nas questões educacionais do país e preocupado com a forma de aquisição da escrita, ideias expressas de modo especial no livro *Testes de ABC*²² (1969). Suas concepções se materializaram em ações oficiais, como as Reformas empreendidas no Ceará por exemplo, as quais demonstravam sua preocupação com a renovação pedagógica nas escolas.

²² De acordo com Silva e Schelbauer (2007), Lourenço Filho, tentando compreender as causas do fracasso escolar ou mesmo as dificuldades de aprendizagem ressaltou que tais aspectos decorrem de diferenças individuais de nível de maturidade de cada aluno, defendendo que suas peculiaridades deveriam ser respeitadas. Este intelectual “[...] acreditava que era a partir da aferição das potencialidades individuais dos alunos que havia a possibilidade da distribuição das crianças em turmas, as quais eram classificadas conforme o desempenho intelectual apresentada por seus integrantes. Os Testes ABC foram um instrumento essencial para esse trabalho” (p. 125).

A disseminação das escolas rurais pelo país, para a alfabetização de forma apressada, levou Sud Mennucci (1934, p. 47) a tecer críticas:

As classes primárias transformaram-se em polvos sugadores da energia rural, porque envenenam a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhes no íntimo a enganosa e perigosa miragem da cidade. O alfabeto, em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um tóxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola.

Na opinião do autor, os encaminhamentos dados à educação estavam tirando da lavoura, por meio do ensino oficial, o que de mais consistente ela poderia contar para o seu desenvolvimento. Dentre os motivos que apresenta, estava o “preconceito urbanista”, fato de as “escolas da cidade” terem sido implantadas à força na zona rural, as quais se esqueciam dos ensinamentos do campo e ignoravam os labores rurais.

Nomes importantes foram lembrados por Carneiro Leão (1940a) ao refletir sobre a escola e seus enfrentamentos. Um deles o do Presidente Getúlio Vargas, o qual reconhecia que o processo educativo adequado às condições sociais brasileiras era o que preparasse de forma equilibrada espírito e corpo, para que todos tivessem consciência e entusiasmo pelo engrandecimento pátrio. Outro nome foi o do Ministro Gustavo Capanema, que defendia que o ensino primário deveria ser considerado como um verdadeiro instrumento de modelação do ser humano, que, mais do que alfabetização, o interior do Brasil precisava de uma educação capaz de prender o homem ao seu ambiente físico e social, resolvendo os problemas regionais e fazendo-o progredir.

A este respeito, Carneiro Leão (1940a, p. 217) insistia que as escolas interioranas, “[...] do campo e do sertão requerem programas de dupla finalidade. Seus professores necessitam levar a juventude às conquistas da civilização, mas também estudar e conhecer as necessidades materiais, sociais do meio no qual vão trabalhar”.

A escola do interior do país apresentava problemas graves que precisavam de solução urgente. Entretanto a resolução das questões educacionais e sociais não poderiam se dar pela mera alfabetização das massas, visto que a população precisava de conhecimento para melhor canalizar e aproveitar, no interesse

próprio e do grupo, as possibilidades oferecidas pela terra. O país precisava de um ensino que fosse além, que capacitasse para o conhecimento e reconhecimento do meio físico como fator essencial para uma vida equilibrada e produtiva.

Somente um magistério conhecedor das realidades em que atuariam seria capaz de atender com eficiência às necessidades do período, caso contrário sua atuação seria desastrosa, aumentando o esvaziamento rural. O professor desambientado, por estar embebido com os ensinamentos da cidade, traria malefícios. Quanto à escola, se “[...] 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, 1940a, p. 220).

Entendemos que o autor apresenta um posicionamento consolidado frente à sociedade rural e aos problemas que enfrentava em relação à educação. Seu projeto capital era centrado na modernização do país, de modo que pudesse se igualar a outras nações desenvolvidas. Entretanto ele tinha clareza que o progresso de um povo estava ligado à sua cultura, característica escassa no cenário brasileiro. Neste sentido, a popularização da educação foi tomada como estratégia para alcançar o almejado progresso.

Na direção de seus objetivos, Carneiro Leão se mantinha atento às questões sociais e educacionais externas ao Brasil, utilizando, diversas vezes, outras nações como parâmetro de civilização e desenvolvimento. Seu pensamento sobre os caminhos percorridos por outros países rumo à modernização foram expressos em diferentes obras e, na sequência, destacamos sua concepção sobre a sociedade rural e a educação no México, nos Estados Unidos e no Chile presentes na obra *Sociedade Rural, seus problemas e sua educação*. Pressupomos que a compreensão de sua concepção sobre a situação da sociedade rural, bem como dos projetos implantados em cada um desses países pode subsidiar o processo de entendimento das suas propostas no cenário brasileiro.

4.1.3 A sociedade rural e sua educação no estrangeiro e no Brasil

A problemática acerca da educação rural tomou grandes proporções durante a Primeira e a Segunda República. Não se tratava de privilégio brasileiro uma população de baixa escolarização, senão fortemente analfabeta. Os mais diferentes países seguiam a trilha do capital, passando pelo processo de industrialização para fins de modernização e, compreendendo o problema, iniciaram um processo de transformação, rumo à sua solução.

A situação passou a ser observada sob o aspecto sociológico, já que a Sociologia, primeiro como ciência, depois como disciplina, vinha ganhando espaço nos debates da época. Pode-se afirmar que emergiu de forma intrínseca às necessidades de reorganização social. Não adentraremos nas questões que envolvem a trajetória da Sociologia, as quais podem ser observadas em diferentes estudos²³, mas insta salientar que responde a demandas de compreensão e explicação social, de uma busca intensa por mapear a realidade das especificidades de cada sociedade e, por meio disso, propor meios de nela intervir.

Observar a vida em sociedade foi uma preocupação anterior à consolidação da Sociologia como ciência. Era chegado o momento, porém, em que a observação e a descrição passaram a ser insuficientes, uma vez que a sociedade enfrentava intensas transformações, como os antigos “[...] paradigmas da ordem social, onde os lugares de cada um nas esferas de participação social, estavam a priori definidos, não mais davam conta da tarefa” (SILVA, 2007, p. 430).

Os enfrentamentos eram muitos e se colocavam como desafios a serem superados pelos gestores da sociedade. O progresso exigia a substituição do trabalho humano pela máquina e, em busca de outras formas de sobrevivência, a população rural seguia para os centros urbanos, cada vez menos preparados para mais e mais pessoas. Sem maiores delongas era preciso diagnosticar a situação dos fatos sociais em processo.

²³ Pesquisadores como Bottomore (1973), Cohn (1979), Martins (1994), Teske (1999), entre outros, discutem com propriedade tal temática.

Nesta perspectiva, a Sociologia firmou-se como um pensamento científico capaz de fazer tal análise e avaliar as possíveis soluções para os problemas gerados pela industrialização. A sociedade fundamentada na agricultura e no comércio “[...] perturbava-se com o desenvolvimento da civilização industrial que começava a imperar. O fato levaria as grandes inteligências ao estudo dos fenômenos sociológicos” (LEÃO, 1958, p. 48).

Iniciou-se um movimento de estudos no sentido de evidenciar a situação da sociedade vigente e compreender os problemas decorrentes de uma realidade fundamentada na exploração do trabalho e no capital. A Sociologia, apesar de ter suas origens em bases filosóficas, tinha generalização objetiva, por estar ligada à necessidade de conhecer os fatos sociais ameaçadores ou complexos. Sua importância não passou despercebida por Carneiro Leão, que encontrou nela uma alternativa para pensar e agir sobre a realidade social.

Para fundamentar e consolidar suas concepções, estudou sobre diversos temas, tomando sociedades estrangeiras como parâmetro de análise. Em diferentes reflexões, apresentou certo grau de inquietude com relação às situações de enfrentamento sofridas por nações externas. Dentre os países que analisou, podemos citar Alemanha, Áustria, Bélgica, Chile, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, França, Holanda, Inglaterra, Itália, México, Rússia e Suíça (LEÃO, 1936). Entretanto, no que se refere à sociedade rural e sua educação, o autor se aprofundou em países como o México, os Estados Unidos e o Chile, países da América que, assim como o Brasil, aspiravam caminhos para a renovação do seu sistema escolar. Destas análises, evidenciamos os aspectos com os quais o autor se identificou, bem como relacionou a situação do país estrangeiro com o nosso país.

4.1.3.1 O México

Em 1910, teve início, no México, um movimento revolucionário com esperanças democráticas, que culminou em uma ditadura de 33 anos. De acordo com Civera (2007), o grito de “Terra e Liberdade”, de Emiliano Zapata e de muitos agricultores, deu uma guinada de cento e oitenta graus na revolta e na economia

baseada nos latifúndios. A Constituição de 1917 sancionou o direito dos camponeses a possuir a terra “[...] y la figura del ejido²⁴ depositó en el Estado el poder de *conceder* o no, la tierra y el agua a los campesinos” (CIVERA, 2007, p. 425, grifo do autor).

Da revolução mexicana emergiu, segundo a autora, uma mistura de classes, interesses e ideologias, com propostas capitalista, nacionalista, modernizadora, estatista e anticlerical. O Estado foi se fortalecendo mediante um crescente intervencionismo, criação de instituições de massa e incorporação seletiva da cultura popular no discurso revolucionário. Neste contexto, deixar de lado os interesses de alguns setores trouxe fortes contradições, das quais a autora destaca os êxitos e fracassos das escolas centrais agrícolas e das escolas regionais campesinas como parte do projeto revolucionário do governo de modernizar as técnicas de produção no campo, transformar a mente dos camponeses e criar lealdade a ele.

Ao observar tal organização, Carneiro Leão via no México um exemplo típico do que poderia ser feito em prol da sociedade agrária pela obra de educação integral. Caracterizava como educação integral aquela que afugentava a confusão entre educação e instrução verbal, educação e alfabetização. Aquela que, além do ensinar ler, escrever e contar, possibilitava o ajustamento social dos que por ela passavam.

Segundo o autor, no referido país, houve uma reação contra a escola do ler, escrever e contar e, a partir disso, iniciou-se a obra de ajustamento de mais de dois terços da população na civilização. Eis a grandeza da tarefa: oito dos dezesseis milhões de habitantes eram indígenas, pertencentes a diversas tribos, falando inúmeros dialetos e desconhecendo o castelhano, língua tradicional do país. Eram muito diferentes dos indígenas brasileiros, pertencendo em sua maioria aos astecas, povo de notável civilização, embora rudimentar se comparada com a branca.

Com relação aos indígenas supracitados, Carneiro Leão (1940a) destacou o admirável talento artístico, dando como exemplo a bossa mexicana, considerou-a a mais artista da América Latina. Salientou que uma coisa era sua civilização

²⁴ Ejido é a denominação mexicana para uma porção de terra da zona rural de uso coletivo, de grande importância no setor agrícola do país.

rudimentar, guerreira e agrícola, outra era a civilização que a Nação teria que ser amoldada, ganhando representatividade sobre a cultura ocidental do continente, uma vez que, rompidos os “[...] padrões da cultura azteca, tangidos seus representantes para o fundo da vida mexicana, despojados de suas terras, o número dos que soçobriariam teria de ser enorme. A miséria tornara-se condição normal da maioria” e, como resultado, houve “[...] o desconforto, a revolta, a luta constante e secular que ensanguentava a República. E era natural” (LEÃO, 1940a p. 230).

De maneira detalhada, pautada em Ramírez (1938) e Bolaños (1982), Civera (2007, p. 426) escreve sobre o período em questão:

Durante las dos segundas décadas del siglo XX el gobierno revolucionario dio un lugar especial a maestros, ingenieros agrícolas e intelectuales pertenecientes a las clases medias urbanas para articular una amplia política cultural dirigida a la gente del campo. Al igual que em el siglo XIX, los articuladores de la política educativa revolucionaria en los años veinte pensaban que la escuela era central para transformar la mentalidad de los campesinos y de los indios, ya que su ignorancia, la superstición, la pereza y el uso exagerado de alcohol impedían el progreso del país. Sin embargo, también partieron de nuevas inquietudes. Habían vivido diez años de guerra en la cual la participación de los campesinos había sorprendido a las clases medias que buscaban la democratización del país. Ellos debían responder a las necesidades de la gente en el medio rural. Desde luego, ellos decidían cuáles eran esas necesidades e incluso hablaban de “crearles necesidades”, pero em realidad estaban descubriendo a los campesinos, sus miserias y sus necesidades.

Fica evidenciado que a população mexicana não estava apta para o esforço construtivo na direção almejada. Encontravam-se apáticos, sem estímulos a qualquer ação construtiva, já que a tristeza causada pela miséria era maior que seu espírito corajoso e guerreiro, algo que a tornava presa fácil aos demagogos e audazes, vindos de outros lugares para usufruírem da riqueza nacional. Para que esta situação mudasse, far-se-iam necessárias mudanças:

Só uma política que a acomodasse à civilização e lhe espancasse a miséria, que a interessasse na terra e a tornasse construtora, que lhe desse alguma coisa para zelar e defender, seria capaz de transformar o fermento de revoltas em sementeira modesta, mas poderosa e eficiente de estabilidade e de paz. (LEÃO, 1940a, p. 231).

Sob a sua perspectiva, foram muitas as localidades indígenas do México nas quais a instalação da escola foi uma conquista à hostilidade geral. Muitas vezes os professores, ocultando sua condição, infiltravam-se nas diversas regiões para atrair primeiro as crianças, presenteando e contando histórias e, posteriormente, os adultos que acabavam colaborando para a fundação da primeira escola do lugar.

Ele relata que o governo mexicano, ao compreender que o problema não se limitava à escola, mas abrangia a civilização além da obra educativa, empreendeu a obra econômica, fazendo com que o índio se interessasse pela terra. Para isto, distribuiu às populações indígenas, durante onze anos (de 1915 a 1926), os terrenos pertencentes ao governo e a outros desapropriados por não aproveitamento. Só depois da divisão das terras e do interesse pela vida agrária, o esforço voltou-se para a educação.

Para que o processo educativo fosse eficaz, o governo mexicano nomeou professores e homens cultos para as chamadas “Missões Culturais”²⁵. Durante sua realização, eles estudavam em campo como se dava a vida dos indígenas, seus dialetos, costumes e condição social. Desta forma, reconheceram as diferentes áreas de cultura do país e puderam traçar um plano educacional correspondente a cada realidade. Sobre estas missões, Carneiro Leão (1940a, p. 233) comentou:

Não se cifraram todavia ao estudo, procuraram, pela propaganda do novo regime, despertar o entusiasmo nos diversos meios de modo a poderem utilizá-los com o melhor proveito no momento preciso da construção. E, enquanto obtinham o conhecimento exato das condições dos diferentes ambientes, despertavam em todos eles a consciência viva de um alvorecer de melhores dias. Conseguiram uma dupla vitória: a compreensão, por parte de

²⁵ De acordo com Carneiro Leão, as missões culturais eram verdadeiras escolas normais ambulantes. Permaneciam no lugar de três a quatro semanas inicialmente, estendendo-se para cerca de quatro meses quando se percebeu que o tempo era insuficiente. Eram compostas por “[...] um educador, encarregado da filosofia da educação, organização e administração escolar; um técnico em agricultura, com as responsabilidades da preparação das diversas fainas rurais; um professor de educação física para a educação da saúde; uma visitadora social, cuja tarefa ia do ensino da enfermagem, puericultura, economia e artes domésticas, à organização da recreação e da sociabilidade; três instrutores de pequenas indústrias derivadas; um mestre de música e artes plásticas para recreação; e, mais tarde: um médico para dirigir os serviços de higiene e saúde”. (LEÃO, 1940a, p. 235-236).

dirigentes e educadores, da obra a realizar e a colaboração e o devotamento dos grupos humanos com os quais teriam de agir.

Todos os esforços em prol desse projeto de civilização foram reunidos em um Congresso, em setembro de 1922, no qual estavam presentes as missões de reconhecimento e estudo. Carneiro Leão (1940a) relatou que, neste evento, era consenso a terra como fonte suprema do bem estar econômico e moral e que a obra econômica deve vir acompanhada de um melhoramento econômico e de uma educação capaz de promover o aproveitamento dos recursos disponíveis nos lugares mais longínquos do país.

Orientado por esta concepção, o México elaborou seu plano de ação e o principal problema era o professor, visto que o mestre rural precisava ser altamente altruísta e ter vocação à prova de pobreza e sacrifícios, o que seria exigido dele nas diferentes regiões. O governo, correspondendo ao sacrifício, enviou reforços financeiros para a realização de tal obra. Foi criada a Secretaria de Educação Pública, idealizada e organizada por José de Vasconcelos e o Presidente Obregón apoiou com todo o aparelhamento necessário (LEÃO, 1940a). Foi a primeira vez que houve uma tentativa de atingir o país em nível federal:

El ministro José Vasconcelos apeló a los intelectuales y la ciudadanía en general para encabezar una amplia cruzada educativa, formar misiones culturales para fundar escuelas en todas partes, llevar libros, sobre todo los clásicos, a toda la población, fundar escuelas normales para formar a los maestros que se harían cargo de las escuelas rurales. (CIVERA, 2011, p. 13).

O ministro José Vasconcelos, entre suas propostas para o enfrentamento do analfabetismo exacerbado, propôs “cruzadas” para as quais convocou a participarem homens, mulheres e crianças, que responderam com um entusiasmo sem precedentes na história da educação mexicana (LOPEZ, 2007).

As missões tinham papel essencial neste projeto. Fixavam-se em determinados pontos e procuravam atrair os professores ou candidatos a professores das regiões mais próximas. Assim, sabendo o que queriam, fundavam as Escolas Normais, com os objetivos de educar as crianças, ensinar

os adultos a viverem melhor e organizar as comunidades para que conseguissem seu próprio progresso econômico e social.

Tais objetivos eram priorizados por considerarem que as lições deveriam envolver os indivíduos, fazendo com que percebessem a utilidade dos ensinamentos em sua vida prática, caso contrário estariam fadados ao fracasso se não houvesse o acesso a uma gama de conhecimentos com os quais não se identificavam, provocando o desestímulo e afastamento da escola. Era preciso que os professores conhecessem por inteiro o modo de vida do campo e do sertão ou o desentendimento seria completo.

A escola atuava no exame e solução dos problemas da vida familiar. Ir além do ler, escrever e contar, cuidar da saúde, orientar sobre o saneamento, prevenir sobre as endemias, enfim, sociabilizar e viver uma vida mais humana, algo que agradava a todos. Segundo Carneiro Leão (1940a), a função, em palavras oficiais, da escola rural mexicana era:

- 1º - dar às crianças os instrumentos culturais indispensáveis para participarem da vida de seu meio e da vida nacional;
- 2º - ensinar os adultos melhores práticas de vida individual e familiar; ofícios e artes que assegurem o bem estar da família, hábitos mais modernos de lavoura, noções experimentais de puericultura e economia doméstica às mulheres, consciência cívica a todos;
- 3º - organizar as comunidades para melhorar suas condições sanitárias, econômicas, espirituais. (LEÃO, 1940a, p. 239).

Deste modo, a escola funcionava como uma espécie de reabilitador da economia das classes rurais, uma instituição promotora da cultura, do ajustamento social e preparação para a vida. O sistema de escolas rurais do México não obteve êxito total no início, é certo, mas foi se aprimorando desde 1922, quando foi organizado, conquistando todo o país. Carneiro Leão (1940a) ressalta que, a princípio, os professores eram improvisados e o trabalho de orientação e de transmissão de técnicas era realizado pelos missionários²⁶, mas, aos poucos, as escolas normais rurais foram sendo instaladas.

²⁶ Os missionários faziam parte da “Missão Cultural” e eram os responsáveis por visitar os diversos lugarejos, aperfeiçoando e estimulando os professores, levando a cultura e a técnica, bem como a consciência e o conhecimento dos meios natural e cultural, orientando-os a tirar das situações reais da sociedade os recursos que possibilitariam ministrar uma educação para uma vida melhor (LEÃO, 1936).

López (2007), em estudo sobre as representações, práticas educativas e mediação cultural das professoras rurais mexicanas no contexto pós-revolucionário, destaca o papel significativo da mulher²⁷ em benefício do desenvolvimento dos povos indígenas. Acrescenta que foi um período de transformações radicais na política educativa do México, no qual se levantou uma onda de críticas ao atraso da educação no campo e estabeleceu-se uma política de formação para professores e professoras no sentido de articularem uma proposta revolucionária para os camponeses e indígenas.

Civera (2011), com propriedade, resume a situação do período sobre o qual Carneiro Leão se refere:

Durante los años veinte el sistema educativo fue creciendo, inspirado en la escuela de la acción y el objetivo de civilizar a los campesinos, enlazado una fuerte campaña antifanática que culminaría en una guerra civil. En 1934 se modificó nuevamente la Constitución, para estipular que la educación que impartiría el Estado sería socialista y coeducativa, una política que causaría una gran controversia e incluso el sabotaje a las escuelas y el asesinato de maestros. Con la educación socialista y la intensificación del reparto agrario, la revolución llegó a su momento más radical con el presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940). En la década de los cuarenta, entre la guerra mundial y las consecuencias económicas de la expropiación petrolera (1938), iniciaría una época distinta, encausada a la modernización e industrialización, bajo políticas más conciliadoras. En 1942 una ley de educación quitó el carácter co-educativo a la educación y en 1945 un nuevo artículo constitucional eliminó su orientación socialista para volver al laicismo planteado por los constituyentes del 1917 y encausar un proyecto educativo modernizador y uniformador, que eliminaba el carácter especial de la educación rural que se había impulsado desde 1921. (p. 13).

Tal cenário demonstra uma inconstância, com continuidades e rupturas na organização educacional mexicana, diferentemente da maneira como Carneiro Leão deixa transparecer em seus escritos, um projeto educacional e modernizador de modo aparentemente linear.

No entendimento de Carneiro Leão (1940a), os povoados foram paulatinamente se habituando às novas práticas e se envolvendo nas atividades, auxiliando nas construções dos edifícios escolares e se organizando em

²⁷ Para López (2007), o trabalho da mulher foi fundamental para a construção da nação moderna juntamente com as contradições culturais que este processo significou para os grupos étnicos até os dias atuais.

cooperativas. Passaram a conhecer melhor a região em que moravam e como explorá-la para dela retirar seu sustento e desenvolvimento. Tais avanços podem ser inferidos se analisarmos algumas das atividades desenvolvidas pelo que o autor chamou de “obra escolar”: promoção de reuniões de camponeses; vacinação; construção de estradas; exposições; introdução da água potável nas comunidades; campanha contra o alcoolismo; campanha higiênica; promoção de cooperativas adultas e infantis, dentre outras.

Carneiro Leão enalteceu o plano de ação elaborado e implementado pelo México, por ser de cunho educacional e social. Oferece elementos para percebermos que, em muitas situações, o Brasil se assemelhava ao referido país, entretanto um planejamento com tal magnitude dificilmente poderia ser aqui empreendido, tanto que, na Reforma da Educação de Pernambuco, a solução encontrada diante das especificidades do Nordeste brasileiro foi a criação em Recife de um curso anexo à Escola Normal, sob o regime de internato, para que os professores que ali permanecessem se sentissem filhos do interior (LEÃO, 1929).

Evidencia-se, de acordo com o pensamento do autor, que a educação rural do México era uma obra preocupada não apenas com a alfabetização, que deixava as populações mergulhadas na mesma ignorância de vida, mas uma obra de civilização e de progresso. O trecho destacado resume sua opinião sobre a forma como o país trabalhou a problemática:

A lição desse país é de fato magistral. Poucos povos, pelo tamanho de sua população necessitada e bronca, pelo desaparecimento de seus meios rurais, pela ausência de professores especializados, e pelo problema secular de uma raça desgarrada, encontravam-se em situação mais precária para empreender obra de tamanha altitude e repercussão. Não obstante afrontaram as dificuldades e venceram, ou vão vencendo, porque a tarefa é daquelas cujo objetivo absorve a atenção e o tempo de algumas gerações. É que, desde o início, sentiram todos que a educação rural não poderia continuar a permanecer no equívoco de ensinar a ler, escrever e contar, perfunctoriamente, a uma percentagem mínima de crianças, por professores urbanos, livros urbanos, programas urbanos. Sentiram ainda mais que não se tratava apenas de um problema escolar. Tratava-se, sobretudo, de um problema de civilização, reunindo, a um tempo, problemas de educação, de economia e de saúde. (LEÃO, 1940a, p. 248).

O panorama traçado pelo autor sobre o legado do povo mexicano a outras nações ratifica a importância que empregou à forma como o México enfrentou seus problemas em direção à modernização, avaliando a educação integral como chave para o ajustamento social. Entretanto a questão não se limitava à escola, estendia-se à civilização, o que exigia, além da obra educativa, a econômica. Para tanto, foram dedicados muitos esforços, configurando a escola como reabilitadora da economia das classes rurais.

Com relação ao projeto educativo da Revolução Mexicana, especialmente da escola rural mexicana, exaltado por Carneiro Leão, Civera (2011) salienta que foi seguido por diversos países e estudado por historiadores da educação que, nos anos de 1920, avaliavam com, pelo menos, três interpretações gerais:

[...] para una de ellas, el proyecto educativo representaba un proyecto modernizador que fue rechazado por una población campesina que se oponía, sobre todo, al ataque gubernamental a la Iglesia Católica. Para otros, se trató de un proyecto educativo que buscó, en buena medida con éxito, el mejoramiento de las condiciones de vida de los campesinos. Por último, para otros autores significaba sólo una retórica que buscaba la legitimación de los revolucionarios en el poder, con afanes de manipulación ideológica.

Ao que consta, parece-nos que Carneiro Leão era simpatizante da a segunda interpretação exposta por Civera, uma vez que, em seu discurso, avalia o projeto educacional mexicano, aliado ao econômico, como melhoria das condições de vida do homem do campo. Explicou a organização e o desenvolvimento da ação educativa no país nessa direção:

A partir de sua organização, em 1922, o sistema de escolas rurais do México se vem aperfeiçoando sem desfalecimentos. A princípio, improvisavam-se professores, o trabalho de orientação e de transmissão de técnicas era exclusivo às “Missões Culturais”. Pouco a pouco se foram instalando escolas normais rurais. No começo recrutando seus alunos um tanto às tontas e depois nos próprios meios camponeses. Para isso, ao lado da Escola Rural, foi criada a “Escola Regional Campesina”, espécie de curso de continuação para dilatar a cultura rudimentar dada por aquela. Assim, foi possível povoar as Escolas Normais rurais com elementos dos próprios meios nos quais iriam atuar mais tarde como mestres. Em todos os graus a orientação é a mesma, a educação é a mesma. Os mestres ensinam antes de tudo a tirar proveito do trabalho da terra com o fim de não faltar o alimento

necessário em parte alguma. Sua missão é convencer os alunos da necessidade do seu trabalho para que a comunidade não sofra com sua negligência. As raparigas cozinham, lavam, confeccionam e remendam a própria roupa e a roupa de seus companheiros. Os rapazes amassam o pão e cozinham-no, semeiam a terra, trabalham em ferro, em carpintaria, em selaria, etc. E tudo fazem em colaboração, em grupos, num companheirismo que é a fonte do cooperativismo indispensável à organização da vida moderna. Essa é a obra escolar. (LEÃO, 1940a, p. 245-246).

Entretanto, para o autor, não fosse a obra escolar aliada à extraescolar, organizada pelas próprias escolas, o projeto educacional mexicano não teria alcançado tanto sucesso. Para enfatizar essas ações, salienta que as escolas organizavam reuniões com os camponeses, vacinavam muitas pessoas, iniciavam a construção de estradas, faziam exposições, introduziam água potável nas comunidades, promoviam campanha antialcoolismo, campanha higiênica, fundavam cooperativas, dentre muitas outras ações. Contudo, observa-se que o autor era favorável à realização de ações que atingissem os aspectos econômico e educacional de forma conjunta.

Assim como Carneiro Leão posicionou-se sobre o projeto educacional mexicano, indicou suas concepções sobre a educação e a sociedade rural em outras nações. Vejamos, na sequência, seu posicionamento em relação aos Estados Unidos.

4.1.3.2 Os Estados Unidos

Conforme evidenciado anteriormente, Carneiro Leão, ao desenvolver seus estudos sociológicos sobre a realidade brasileira, estabeleceu parâmetros para compará-la com países estrangeiros a fim de enriquecer sua cultura e fundamentar seus argumentos sobre suas concepções sociológicas, em especial com relação à sociedade rural. Os Estados Unidos foi uma de suas fontes de estudo, sobre a qual objetivamos destacar os pontos com os quais ele se identificava.

A finalidade da ação norte-americana no meio rural foi incrementar a produção e aumentar a riqueza, princípio econômico expresso na Lei Smith-

Lever, segundo Carneiro Leão (1940a). Com o passar do tempo, os objetivos foram ampliados e os princípios que, inicialmente, eram econômicos fizeram-se educativos e sociais. À preocupação econômica, juntou-se o propósito de “[...] ajustar uma população imensa, sobretudo de homens de cor, na comunhão nacional, dando-lhe uma vida digna de ser vivida” (LEÃO, 1940a, p. 249).

As universidades aderiram ao movimento e foram criados cursos específicos para prepararem técnicos capacitados para o empreendimento. Relata que o trabalho foi inicialmente de persuasão, porque parecia impossível conseguir a adoção de novos métodos de produção. Houve, então, um interesse pela juventude. O Instituto de Chacareiros incentivou para que 500 crianças participassem de um concurso no qual forneceram sementes para que plantassem e concorressem a prêmios na exposição do ano vindouro.

A ideia foi tão bem sucedida que, no ano seguinte, apresentaram-se mil e quinhentos candidatos para o concurso. Decorre daí a criação do “Clube de Rapazes” e “Clube de Moças”, nos quais tinham acesso a conhecimentos e práticas específicas. Para Carneiro Leão, estes clubes tinham papel primordial na obra de integração dos meios rurais à civilização.

São eles denominados os 4 “Hh” (Head, Heart, Health and Hands) cabeça, coração, saúde e mãos, porque seu escopo é: preparar o cérebro da criança e do jovem dos dois sexos para pensar, planejar, raciocinar; formar-lhes a sensibilidade no melhor sentido de modo a predispô-los ao amor da família, à cooperação com os camaradas, a uma vida comunal melhor; garantir-lhes a saúde, por uma alimentação sadia, uma vida sã e alegre; adestrar-lhes as mãos para torná-los úteis nos labores manuais, indispensáveis ao meio familiar e social em que vivem. (LEÃO, 1940a, p. 250-251).

Os professores de algumas disciplinas específicas, como ciências e artes domésticas dos “Clubes Femininos”, realizaram um trabalho que foi modificando inteiramente as condições de vida de algumas comunidades rurais, de acordo com o autor. Os estudos compreendiam saberes que contribuíam para a melhoria da vida no lar, como a alimentação da família, a variação da dieta, a criação de aves, a conservação dos ovos, a preparação de produtos como a manteiga e o sabão, orientações para o asseio e a higiene, dentre outros. Até mesmo o fato de as reuniões serem realizadas nos lares incentivava para que as mulheres

organizassem bem a casa, realizassem a limpeza, além de prepararem algumas guloseimas.

Ele explica que foi do “Clube de Moças” que derivou grande parte das atividades, como o cultivo de dez metros quadrados de tomates, bem como a fabricação e venda de conservas, que, com o passar do tempo, se transformou na “Extensão Doméstica”, parte de um programa de melhoramento da vida rural. Sua iniciadora, senhora Cromer, que, mais tarde, foi convidada pelo Ministério de Agricultura, em Washington, começou uma obra de “Extensão Rural Doméstica”.

É perceptível a aprovação de Carneiro Leão com relação ao empreendimento realizado nos Estados Unidos. Entendia que, no Brasil, era possível implementar tal projeto, porque, mesmo que o solo não fosse apropriado para o plantio de tomates, poderiam ser plantadas outras espécies de vegetais, como batatas, aipim, feijão, cenouras, entre outros. O que precisava ser feito para que o projeto obtivesse sucesso era a preparação de uma mentalidade para desenvolvê-lo.

Nos Estados Unidos, o empenho se voltou para esta direção. Os governos locais e governo federal, associações particulares e universidades caminharam no sentido de preparar a mentalidade, especialmente do homem do campo, com o objetivo de levar ao seio da família rural ensinamentos e auxílios para facilitar e tornar sua vida mais sadia e, para isto, enviavam fundos e técnicos a cada comunidade. Na opinião de Carneiro Leão (1940a, p. 255), os esforços visavam:

- a) – trabalhos propriamente agrícolas: métodos de produção, distribuição e venda, economia agrária, leiteria, horticultura, patologia vegetal, avicultura, criação de animais, silvicultura, mecânica, engenharia agrícola;
- b) – ciências e artes domésticas para melhorar as condições da vida familiar: habitação, dieta, vestuário, regime de trabalho, tratamento e cuidados às crianças, etc.;
- c) – educação dos adolescentes de ambos os sexos para ensiná-los a defender a saúde, tirar vantagens da vida do campo e radicar-se à terra. Nas populações mais pobres e nos meios negros, o trabalho e os resultados foram os melhores.

Para que os objetivos fossem alcançados, as universidades e colégios agrícolas estavam sempre preparando pessoas idôneas para tais missões. Atraíam os candidatos pela oferta de bolsas de estudo. Os estudantes, ao término

dos cursos específicos, eram enviados a agências centrais. Nelas, praticavam ao lado de técnicos especialistas até serem capazes de trabalhar sozinhos em favor da elevação material e moral dos meios rurais.

Tal organização pode ser compreendida como de cunho tecnicista se observada sob o aspecto da valorização das técnicas a serem utilizadas para a aquisição dos fins. O autor em estudo, entretanto, categorizou a educação rural norte-americana como um educar para a vida, porque atendia às necessidades individuais e, ao mesmo tempo, observava os deveres de cidadania e desenvolvia a capacidade de construção de uma sociedade mais equilibrada. Caracterizou tal processo como uma ação construtiva que partia tanto do poder público quanto das instituições particulares.

Neste sentido, Carneiro Leão (1940a, p. 257) destacou o plano de ação de Edwin R. Embree, presidente da Fundação Julius Rosenwald, no qual expressava que o preparo necessário para a vida rural deve se firmar em cinco itens: “1º Habilidade de ler e escrever com clareza e compreensão; 2º Perícia em cálculos aritméticos; 3º Conhecimentos agrários [...]; 4º Perícia manual, especialmente na manipulação de madeiras [...]; 5º Saúde”. Estes seriam os requisitos para qualquer vida rural ser considerada bem organizada, um ensino ligado ao útil, ao necessário para a vida no campo, não só nas questões laborais, como no asseio para a saúde. Salientou a crítica de Embree ao fato de, apesar dos esforços dos Estados Unidos na obra educacional, as crianças não recebiam a preparação adequada nessas matérias fundamentais.

Parece-nos que Carneiro Leão quer chamar atenção, ao expor o caso dos Estados Unidos, sobre o envolvimento de diversas esferas na mesma questão, bem como a importância da articulação entre o ensino e os aspectos reais da experiência humana, ou seja, a arte de viver.

À escola primária, eram aliados os ensinamentos técnico-profissional e secundário e todos os esforços eram empreendidos para que a educação atingisse as populações interioranas. Exemplo disso é a alusão que ele fez às Escolas Consolidadas, espécies de Grupos Escolares, fixadas nas regiões pouco povoadas, mas em locais estratégicos a fim de atender à região. Entretanto far-se-ia presente a necessidade de transporte, algo em que os investimentos estavam presentes. De forma alguma “[...] a distância e a disseminação de

população constituem empecilho à obra construtiva de uma educação adequada” (LEÃO, 1940a, p. 263).

Ao analisar a evolução educacional, de forma geral, do país em questão, Carneiro Leão (1940b) salientou que nada ali era feito sem uma razão, um objetivo evidente. O trecho, apesar de extenso, que transcrevemos a seguir justifica-se por resumir seus principais aspectos:

Desde os primeiros dias de sua vida social, seu esforço foi para criar a escola reclamada de fato pelas necessidades da gente em seu tempo no seu meio. Mais tarde e sempre, mesmo nos momentos em que a sedução de doutrinas e de práticas mais aperfeiçoadas empolgava os espíritos mais progressistas, como sob a ação de Pestalozzi e de Herbart, no segundo quartel do século passado, o instinto realista do povo, fugindo das imitações puras e simples, evitava adaptações apressadas e exóticas. A evolução da escola norte-americana acompanhou passo a passo o progresso de sua civilização, imposto sempre por suas necessidades vividas. Não obstante, porém, quer pela vacilação dos espíritos na compreensão do exato valor da educação como fator de progresso, quer pela falta de segurança científica, num meio em crescimento material vertiginoso, não se pode dizer em rigor existir um sistema educacional próprio, genuinamente norte-americano, senão a partir dos primeiros dias deste século. Já o esforço nacional para encontrar seu caminho, inspirado pela democracia e acossado pelas imposições do industrialismo e da imigração em ascensão vertiginosa, trabalhara bastante com o intuito de melhor preparar o homem para realizar sua missão e melhor agir sobre a massa adventícia na afirmação da nacionalidade. (LEÃO, 1940b, p. 87).

Para ele, um maior progresso científico, um estudo mais profundo das ciências pedagógicas e um trabalho de pesquisa atento, tanto no campo da psicologia como no da sociologia, foram essenciais para que o país tivesse seu espírito de renovação desabrochado para a direção que seguiu.

A nação fundamentalmente agrária, de três milhões e meio de habitantes, do início do século XIX entra no século XX com perto de cem milhões. É já uma nação intensamente industrializada. Seu realismo político, filho da fatalidade de sua evolução, impulsionadas pelas necessidades materiais crescentes, pela urgência de soluções prontas de seus problemas prementes, determina sua orientação educacional de visão eminentemente prática, seu pragmatismo filosófico, inquieto e construtor. Não possui outra origem o aparente contrassenso de dominar no seio do povo, senão o mais religioso certamente o mais idealista da

terra, o naturalismo pedagógico, criador de seu esplendor escolar e inspiração de um dos maiores filósofos da educação em nossa época. Contrassenso aparente, repetimos, porque a urgência de uma educação para todos, num país de dinamismo inevitável não podia ser outra senão a que atendesse às necessidades e aos interesses imediatos do cidadão e do meio social em crescimento incoercível. (LEÃO, 1950, p. 179).

No entanto, segundo ele, o Brasil só teria vantagens em observar o estudo e a compreensão inteligente da educação realizada pelos Estados Unidos caso não perdesse de vista a realidade brasileira, caminhando na direção do “espírito da brasilidade” (LEÃO, 1950, p.183).

Diante do exposto, no que se refere à educação rural, o sistema educacional norte americano agia de forma decisiva no ajustamento social de sua população. Merecem destaque a articulação existente no país entre as esferas federal, estadual e municipal, além das associações particulares, indivíduos, fundações leigas e igrejas cristãs em prol do mesmo objetivo: a elevação da vida social do interior, capacitando todos a serem criadores e felizes.

4.1.3.3 O Chile

Conforme já destacamos, Carneiro Leão observava as nações estrangeiras com o objetivo de agregar os “bons” ensinamentos à sociedade brasileira, a exemplo do México e dos Estados Unidos. Com relação ao Chile, Carneiro Leão (1940a) comenta sobre a organização de um plano para a renovação da educação rural, colocando a situação real do interior do país, bem como as necessidades da educação do camponês chileno. Foi elaborado por Amanda Labarca (1886-1975), professora da Universidade oficial, segundo o autor, após um estudo crítico e profundo das comunidades matutas e sertanejas, e inspirado em lições de países como a Dinamarca, os Estados Unidos e o México. O destaque foi para os problemas que envolviam a sociedade rural e sua educação, apresentando um planejamento de construção imediata, entretanto sem copiar os referidos países, caminhando pelas próprias estradas chilenas.

Para o autor, o estudo realizado por Labarca revelou questões de interesse ao Brasil. Apesar de nossas origens e meios físico e cultural serem muito

diferentes do chileno, em algumas situações, parecia estar diante dos problemas brasileiros, tornando-o um trabalho merecedor de nossos estudos.

A professora compreendia que o problema chileno não estava restrito à criação de escolas, de qualquer escola. Leão (1940a, p. 265) explica que ela encaminhou a solução por meio da “[...] integração das comunidades nas condições normais de uma vida econômica, correspondente à civilização atual nas diferentes áreas culturais do país”. Sugeria uma organização capaz de prender o indivíduo à sua terra, de modo que se sentisse integrado ao meio cultural pela educação, pelo trabalho e pela posse do terreno. Dessa forma, a população rural seria ajustada ao seu ambiente e não ficaria às margens da sociedade, sem diretriz, sem um programa de vida, pelo contrário, poderia trabalhar a terra e dela retirar seu sustento, agindo em prol da construção do progresso nacional.

Labarca fez uma crítica à forma como o ensino estava organizado, com o objetivo de alfabetizar, devendo o sistema pedagógico rural compreender os seguintes aspectos:

- a) *Escolas elementares completas* – para crianças de 7 a 13 anos, cujos planos programas e métodos se vinculariam estreitamente com as necessidades da vida regional;
- b) *Cursos vocacionais rurais* – funcionando, já nas escolas completas, já em estabelecimentos separados, e dirigidos no sentido de ensinar aos adolescentes todas aquelas artes, ofícios, indústrias e técnicas, que ajudem a melhorar o trabalho do homem e os recursos naturais;
- c) *Missões ambulantes* – que ensinem os adultos em seus próprios meios e que preparem os bem dotados para sair da condição de trabalhadores de eito e converter-se em pequenos proprietários, capazes de produzir e vender em cooperativas;
- d) *Escolas normais rurais* – para a preparação dos diversos tipos de mestres de que necessita o sistema; e
- e) *Escolas de Agricultura, de Artes e Ofícios* – em cada província. (LEÃO, 1940a, p. 266-267, grifos do autor).

Neste sentido, o sistema de educação rural pode ser observado como um processo integrador, no qual indivíduo e grupo seriam ajustados ao meio físico e social, ao movimento nacional. Os instrumentos de cultura, como a leitura a escrita e o cálculo, os conhecimentos práticos de organização familiar e desta em relação à comunidade, bem como o conhecimento da geografia local permitiriam

este ajustamento. Mesmo as escolas elementares, salienta Carneiro Leão, que não iniciariam as crianças à prática do trabalho agrário devido à tenra idade, poderiam trabalhar no sentido do amor à terra, da motivação dos interesses e hábitos relacionados ao meio rural, do companheirismo nas tarefas coletivas e da solidariedade.

Após este período de estudos, viria um curso vocacional para a preparação do adolescente ao meio rural. Nele, seria incentivado a servir ao bem estar da família, fundamentado em aspectos como a saúde, a alimentação, a moradia, o vestuário e a recreação. Assim seria a escola do plano de Labarca no princípio, mas, após a preparação de pessoal suficiente, escolas dessa espécie seriam distribuídas por todas as comunidades, sendo completadas por um campo de cultura e algumas oficinas rústicas. Durante o ano todo funcionariam, para que as culturas e os animais não ficassem à mercê no verão, e os mestres seriam técnicos no ofício, indústria, arte e ciência e que precisavam ensinar, além de dotados com o espírito progressista. Iniciaria de forma cooperativa, porém a ideia posterior é que a própria escola se sustentasse, atendendo suas demandas.

Carneiro Leão (1940a) esclarece que Labarca tinha consciência de que, em curto prazo, não seria possível o sistema escolar proposto atingir todas as comunidades chilenas, já que não possuíam dinheiro suficiente nem mestres devidamente formados. Mas, com um planejamento paulatino, de cinco a sete anos, começando a inserir algumas especialidades, seria possível influir decisivamente em uma melhora na vida rural, ajustando de forma definitiva na vida nacional a multidão chilena que vivia à margem.

Entende-se que Carneiro Leão identifica-se com as propostas de Labarca para a sociedade chilena, uma vez que coloca a escola, para além do ensinar a ler, escrever e contar, como espaço de mediação de saberes práticos, de utilidade para a vida cotidiana. Local no qual os trabalhos, divididos com equidade, possibilitariam a cada indivíduo colaborar de forma direta com o equilíbrio social, algo que entendia como necessário no cenário brasileiro, como veremos na sequência.

4.1.3.4 O Brasil

A evolução da educação brasileira, no sentido da federação política, sempre caminhou para a descentralização (LEÃO, 1940a). Ora, como poderia ser se o país fora colonizado em diferentes pontos geográficos que não estabeleciam ligações uns com os outros nem mantinham vínculo direto com a Metrópole?

Diversas revoluções²⁸ marcaram a história brasileira e confirmam a evolução regionalista expressa por Carneiro Leão. Para ele, havia um sentimento autonomista nas províncias, o qual fora criado de forma espontânea e mantido por questões naturais e políticas desde o Império. As províncias eram responsáveis pela organização do ensino e, com a República, os estados federados continuaram a legislar sobre a instrução primária, ou seja, a autonomia regionalista foi corporificada. Neste contexto, o ensino foi organizado da seguinte forma:

A educação, após a independência, sempre se processou como função do Estado. Era esse quem promovia e orientava o ensino em sua jurisdição. O governo central chamou a si de preferência o ensino secundário e o ensino superior. Esses, todavia, os Estados também ministravam mediante inspeção do governo central. (LEÃO, 1940a, p. 273-274).

Foi assim que o Império manteve a organização do ensino, de forma descentralizada, e foi assim que a República o manteve. Entretanto o autor esclarece que, em 1934, houve uma reorientação ante a Constituição promulgada, a qual descentralizou completamente o ensino, deixando para cada Estado a responsabilidade de organizar, manter e administrar todos os níveis de ensino. Tal mudança consta no texto da referida Constituição nos artigos que seguem:

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

²⁸ Revolução republicana de 1817; Confederação do Equador, em 1824; Sabinada, a revolta militar da Bahia, em 1837; Guerra dos Farrapos, em 1835, no Sul; República Juliana, em Santa Catarina, em 1839 (LEÃO, 1940a).

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino. (BRASIL, 1934b).

Tal orientação foi revogada pela Constituição de 1937, mas os estados continuaram a organizar o ensino com autonomia, apesar de submetido à aprovação do governo federal. Os municípios eram orientados pelo governo de seu estado tanto sobre as escolas urbanas quanto das zonas rurais.

De acordo com Carneiro Leão, a organização e direção das escolas urbanas e rurais normalmente eram realizadas pela Secretaria de Estado da Educação ou Instrução e pelo Diretor Geral de Ensino nas capitais. Mesmo que o município criasse a escola, esta dependeria da aprovação do governo estadual para seu suprimento. Daí decorrem duas questões, uma positiva e outra negativa. A positiva é que, não tendo o município condições de manter as escolas com professor, currículo, programas ou ensino adequados, o Estado o fazia ainda que de forma deficiente, o que “[...] é melhor do que nada”, na opinião de Leão (1940a, p. 275). A negativa é que, estando o ensino centralizado no Estado, o direcionamento dado era o mesmo das capitais, a preocupação em ensinar a ler, escrever, contar e preparar para a escola secundária. O administrado que vivia na capital estava literalmente longe dos problemas rurais, portanto sem condições de atender às suas demandas.

Outro problema levantado por ele, com relação à descentralização, era o fato de as matrículas serem obrigatórias em algumas regiões e em outras não, tal discrepância acabava por provocar uma baixa assiduidade. Ocorre que o trabalho no campo exigia um calendário diferenciado, devido ao período de safra, necessidade que não era reconhecida em muitos pontos do Brasil, impossibilitando a frequência escolar nesse período. Entretanto, em alguns locais, tal aspecto começara a mudar, apesar de o problema da educação primária estar

longe de uma solução. Vejamos como Carneiro Leão (1940a, p. 277-278) relatou a situação escolar rural do período²⁹:

À exceção de São Paulo, da Bahia, de Pernambuco, do Estado do Rio, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, que mantêm, em cidades do interior, ginásios, liceus, escolas normais primárias, nos demais Estados da União estabelecimentos de educação secundária ou técnico-profissional em tais zonas quase só existem (e são raríssimos) os criados e mantidos por ordens religiosas: jesuítas, beneditinos, salesianos... Em certos Estados, como em Pernambuco, no interior, há várias escolas equiparadas às escolas normais oficiais. Além disso em alguns lugares, no próprio edifício da escola, o professor reúne à noite pais e irmãos maiores do aluno para ensinar alguma coisa.

Muito pouco estava sendo feito pela educação rural no país. As iniciativas de reunir à noite pais e irmãos maiores do aluno para ensinar alguma coisa referiam-se à preocupação com a “alfabetização”. Tais iniciativas eram consideradas importantes pelo autor, mas não deveriam ser tomadas como ponto essencial ou exclusivo da educação ou da escola, por ser contraproducente, afastando a população interiorana do seu meio.

Para ele, os principais problemas da educação rural no Brasil estavam em conservar a vitalidade física, mental e emocional nos indivíduos, de maneira a atender às especificidades e habilidades de todos, ajustar as atividades de acordo com as necessidades do ambiente natural e cultural. Um encaminhamento nesses moldes se constituiria em uma força tarefa pertinente para um país com tanta diversidade, por adaptar e ajustar os indivíduos ao meio físico e ao grupo em todas as regiões do interior.

Sobre a situação brasileira, Alberto Torres (1914, p. 244-245), em *A Organização Nacional*, assim se manifestou:

O pedaço de terra cultivável, a casa, os principais instrumentos de trabalho, alguns animais de criação, a escola, lições práticas de agricultura, podem e devem constituir um direito do cidadão brasileiro: a arca dos bens da personalidade, para a viagem da vida. Num país vasto, a maioria das populações deve ser de agricultores. Se nosso povo, como aliás o de quase todos países,

²⁹ No Paraná observamos a iniciativa de implantação do ensino rural e da Escola Normal Rural, em Ipiranga, desde o governo de Manoel Ribas (1932-1945), especialmente na década de 1930, com a finalidade de formar professores e técnicos em agricultura e pecuária. (SCHELBAUER, 2014).

evita, atualmente, o campo, e procura as cidades, e se a causa desse êxodo se manifesta, entre nós, como uma verdadeira repugnância pelo trabalho rural, é que as condições econômicas e sociais da vida agrícola repelem os habitantes, sem educação apropriada para amá-la e para exercê-la, em meio e terras não estudados. E os governos não fazem, com sua política de melhoramentos urbanos, de desenvolvimento da viação férrea e de apoio direto ao comércio, senão desviar as populações do campo.

Torres (1914) considerava que o deslocamento constante das populações das zonas rurais para os centros urbanos era a principal causa do desequilíbrio das sociedades modernas, uma vez que o foco mudava da agricultura para as indústrias e do esforço produtivo para as manufaturas e para o comércio. Fundamentado em uma concepção nacionalista, defendia que o Brasil tinha “[...] por destino evidente ser um país agrícola: toda a ação que tender a desviá-lo desse destino é um crime contra a sua natureza e contra os interesses humanos” (p. 134), e idealizava a sociedade brasileira assentada na pequena e média propriedade agrícola.

Nessa direção, Sud Mennucci, discípulo e divulgador do pensamento de Alberto Torres, abrigava a ideia de que o país tinha como destino permanecer agrícola e, para fixar os homens na imensidão de terras do interior, propôs a criação de escolas normais e grupos escolares rurais. Estes educandários eram apresentados por ele como as “genuínas escolas brasileiras” (MONARCHA, 2007).

É evidente no discurso de diversos intelectuais da época a emergência de atitudes que reorientavam a população rural do país. Não só a educação era necessária, mas a maneira de educar deveria considerar as individualidades de cada povo, de modo que sua cultura não fosse devastada, que conseguissem trabalhar rumo à civilização. Com relação ao movimento existente, Carneiro Leão (1940a, p. 280) focaliza normas de exceção:

Até o governo federal, durante a República sistematicamente alheio à difusão da educação primária, abriu exceção, nesse procedimento, para a criação e a instalação – durante a grande guerra – das escolas de nacionalização nas colônias alemãs e italianas do Sul, e para a lei autorizadora da interferência da União na fundação e manutenção das escolas primárias rurais.

Entretanto a referida lei não foi executada e a solução do problema continuou sob a responsabilidade dos estados, cuja política não atendia às demandas. Sem uma legislação que pudesse respaldar suas ações ou mesmo recursos para grandes empreendimentos, Carneiro Leão, enquanto Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, no período de 1922 a 1926, ensaiou uma educação conforme as necessidades do meio em algumas escolas da zona rural. O autor relata que pelo menos quatro escolas, localizadas em Magarça, Santa Cruz, Curral Falso e Guaratiba, iniciaram um programa nitidamente rural.

Para que a educação rural no Brasil fosse adequada, o problema sobre a formação do professor precisaria ser resolvido. Carneiro Leão (1940a) considerava ser este um dos problemas mais graves que afetava a população rural. Os professores, vindos da capital ou de grandes cidades, nas quais se formaram, traziam consigo questões urbanas, ficando alheios aos aspectos do interior. Suas aspirações não estavam centradas em conhecer o campo e trabalhar nele, mas na cidade distante, onde suas famílias moravam e desejava retornar. A área cultural, nas palavras de Leão (1940a, p. 281), “[...] apresenta antagonismos desconcertantes com a área de onde vieram”.

Os professores, por não receberem formação específica, desconheciam a área cultural dos lugares em que atuavam, suas necessidades e suas possibilidades de exploração. Desta forma, eram incapazes de prover meios para integrar o sertanejo aos seus ambientes, melhorando a vida doméstica e o bem-estar geral de todos. Todavia era o que ocorria. O professor recém-formado era enviado para as escolas mais distantes e, ao progredir na carreira, aos poucos, ia se aproximando da capital. O ideal seria que esta formação ocorresse no próprio interior, assim, a mobilidade seria diminuída e, mesmo que o problema não fosse resolvido em sua totalidade, a escola não seria desertada (LEÃO, 1940a).

Sobre a transferência do professor de um lugar de difícil acesso, Carneiro Leão explica que, geralmente, causava o fechamento da escola por longo prazo. Mesmo que ele fosse substituído, era comum ser por um professor não diplomado, o que desqualificava o trabalho e acabava sendo desastroso. Acrescenta que tal dificuldade se estendia aos currículos e programas organizados pelos estados. Estes dificilmente eram adaptados às necessidades regionais de maneira conveniente, tanto pelas exigências específicas do meio

como pela qualificação do professor que ali atuava. De fato, o segundo aspecto era um verdadeiro agravante, uma vez que tornava a escola um lugar cada vez menos atrativo, com frequência decadente.

Ao analisar a problemática relacionada ao professor que vem para o interior iniciar a carreira após realizar seus estudos nos grandes centros urbanos, Sud Mennucci (1934) faz uma crítica contundente. Expressa-se da seguinte maneira:

Tendo quase sempre menos de vinte anos, sobram-lhe, na mente e na fantasia, uma porção de caraminholas e ilusões, que o trato duro com a realidade fará desaparecer nos primeiros dias de aula. Porque essa criança, por força da educação recebida, é absolutamente imprópria para receber as almas incultas que a sorte lhe pôs entre as mãos e menos ainda de fazer-se o seu guia e mentor espiritual, e seu amigo. Falta-lhe tudo para tanto: falta-lhe a idade, falta-lhe o preparo, a capacidade de adaptação, o *savoir faire*, o entusiasmo, a fé, e principalmente aquela qualidade que só a experiência da vida concede: a diplomacia, que é a aura de irradiação pessoal do mestre em volta de si mesmo à conquista da simpatia e da confiança alheias. (p. 50, grifo do autor).

Afirma que este professor, com tamanho despreparo, nunca será o profissional que os meios rurais reclamam. E que, se continuar a ser constituída sobre o desinteresse estatal em fornecer melhorias, a escola rural não será capaz de ajustar socialmente a população, pelo contrário, pode desintegrá-la. A Escola Normal, no seu ponto de vista, poderia suprir as necessidades de formação do professor que atuaria no interior, entretanto deveria estar pautada em alguns aspectos essenciais:

A escola normal, portanto, para a formação de professores rurais, deve ter essas três diretrizes básicas: formar um profissional entendido de agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador do progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio. (MENNУCCI, 1934, p. 124).

O autor considerava essencial que houvesse uma profunda modificação no aparelhamento escolar primário, secundário e profissional brasileiro, de modo a estabelecer quadro de professores com funções distintas, de acordo com cada

etapa, todavia sem perder a complementaridade. A separação entre o ensino rural, o urbano e o das zonas litorâneas era destacada como uma das mudanças necessárias:

É mister diferenciá-los quanto à sua orientação e ao seu alcance, cindi-los para que produzam três mentalidades absolutamente diversas e que, no entanto, reciprocamente se completem para o equilíbrio social do organismo nacional. Em última análise, temos de criar, com características próprias e intrínsecas, o homem da cidade, o homem do campo, o homem do mar. E criá-los sem que um inveje a sorte do outro e se julgue em plano inferior na escala social. (MENNUCCI, 1934, p. 122-123).

Carneiro Leão, assim como Mennucci apresentam a questão da formação do professor da escola rural como complexa, mas passível de solução se o cuidado de renovar o mestre em atividade e preparar o que está por vir fosse tomado. Para tanto, consideravam necessários cursos de aperfeiçoamento, cujas missões mexicanas, já expostas anteriormente, poderiam ser utilizadas como exemplo, além da instalação de escolas normais para a preparação específica do professor do interior, sob o regime de internato. Nelas, os currículos seriam diferenciados, atendendo às diversidades de ambientes, modo de vida, necessidades e aspirações.

Lourenço Filho (2001) enriqueceu o debate com uma questão importante relacionada à formação de professores ao explicar, inclusive, a possível causa da diferenciação do ensino nas regiões do país.

A carência de recursos da parte de muitos Estados, a quem tem cabido sempre o encargo da formação do pessoal docente primário, pode explicar as profundas diferenças regionais nas realizações educativas, no número de escolas, tipos de instalações escolares, sistema de retribuição dos mestres, seu recrutamento e preparação; e, com isso e em tudo isso, o insuficiente desenvolvimento do ensino nas zonas rurais. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 76).

Devido às diferenças regionais e locais do país, na reforma educacional de 1928, em Pernambuco, Carneiro Leão (1928) estabeleceu uma diferenciação relacionada ao meio natural, cujas comunidades são mais isoladas e dependentes desse meio, inclusive com situações econômicas muito diversas dos meios

urbanos. Após esta iniciativa, alguns esforços foram lançados no sentido de uma melhor preparação do professor rural, para torná-lo menos alheio à profissão, destacam-se: a escola normal rural em Juazeiro do Ceará, em 1934; a transformação da normal comum em normal rural em Feira de Sant'Ana, na Bahia, em 1935; além da criação de instituições em outros estados que, inspiradas na “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres”³⁰ e na “Sociedade Luiz Pereira Barreto”, foram implementando a educação no meio rural.

Dados sobre o recenseamento da década de 1940 constantes em estudo de Lourenço Filho (2001) indicam que a taxa de analfabetismo da população brasileira de dez e mais anos, no período, era de cinquenta e sete por cento, variando de região para região. Já na década de 1950, o autor revela uma sensível queda no analfabetismo, porém a redução maior ocorreu na zona urbana, sendo que, nos dois recenseamentos, a população da zona rural correspondia a mais de duas terças partes da população total. As diferenças eram evidentes e, mesmo nos Estados providos de maior número de escolas,

[...] ainda assim, há dificuldades em fazê-las funcionar com mestres que hajam passado por escolas normais, sobretudo nas zonas rurais. A razão é simples. Esses centros de preparação pedagógica têm sido em número insuficiente; estão mal distribuídos do ponto de vista regional, pois vários Estados só os possuem nas capitais; a maior parte deles (69%) são mantidos por entidades particulares, com fiscalização pouco eficiente de parte dos poderes públicos, e ensino pago pelos pais dos alunos (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 77).

Era seu entendimento que, mesmo que os professores fossem formados nas melhores escolas normais do país, a escola rural, tal qual estava organizada, não dava condições de que eles surtisserem o rendimento pedagógico e social que a sociedade precisava, uma vez que raramente as matrículas eram esgotadas e, nas salas de aula, havia lugares vagos, “[...] embora haja crianças em idade escolar no círculo de dois ou três quilômetros de raio, previsto para

³⁰ “[...] uma organização ativa e relativamente poderosa, fundada no Rio de Janeiro em 1932. A SAAT teve em seus quadros intelectuais, cientistas, diplomatas e políticos diversos, desenvolvendo uma relação bastante próxima com diversos órgãos do governo. Sua tônica principal foi a *ação*, empreendendo iniciativas diversas, e uma *ação ruralista*, sendo essa sua principal diretriz” (PINHO, 2007, p. 15). De forma semelhante, a Sociedade Luiz Pereira Barreto atuou na divulgação do ruralismo. (MOTA, 2010).

obrigatoriedade de ensino” LOURENÇO FILHO, 2001, p. 77). Mesmo os alunos que se matriculavam, complementa ele, não eram frequentes, colocando a escolaridade média das crianças brasileiras e seu tempo de frequência à escola entre as menores do mundo: um ano e quatro meses. Tais resultados foram atribuídos, sobretudo na concepção de alguns administradores do ensino, à preparação inadequada dos professores, gerando providências em diferentes Estados do país.

Tendo em vista tais iniciativas, Carneiro Leão (1940a, p. 293) esclarece que as escolas voltadas para o ensino agrícola existentes no Brasil trabalhavam com resultado satisfatório, o que faltava ao país era 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 ou caucheiro, do caipira, do jangadeiro [...]”, população que se espalhava pelo interior do país. Esta educação rural deveria elevar “[...] a todos o nível mental, aperfeiçoando o meio social, fixando e distribuindo bem estar às populações rurais dos diferentes recantos da terra brasileira”.

Na sua opinião, a tarefa da escola seria pedagógica, técnica e política e dependeria de fatores como vias de comunicação, saneamento, terra para cultivo, crédito ao produtor agrícola e a criação de possibilidades de recreação no ambiente rural. Diante de tantas exigências, não estranha o fato de “[...] num país com quase nove milhões de quilômetros quadrados, dos quais apenas dois milhões estão habitados, não haja ainda uma educação rural organizada”. (LEÃO, 1940a, p. 293).

Conforme mencionado anteriormente, Carneiro Leão possibilita inferir a importância que atribuía ao papel desempenhado pela “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres”, com sede no Rio de Janeiro, e pela “Sociedade Luiz Pereira Barreto”, com sede em São Paulo, ao ressaltar a obra das associações no Brasil com relação à educação rural. Salientou que o trabalho realizado objetivava o desenvolvimento de uma mentalidade rural e o conhecimento das realidades das diferentes zonas do interior do país, tendo como principal preocupação a educação. A primeira empreendeu estudos especializados em diversas localidades brasileiras, muitas vezes examinando os problemas por meio de conferências regionais. A segunda, tendo reunido investigações de interesse

amplo, organizou, no período de 24 a 27 de agosto de 1937, em São Paulo, o “Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Rural”, no qual especialistas discutiram os problemas da sociedade rural e de sua educação, chegando a algumas conclusões, expressas por Francisca Rodrigues, Presidente da Sociedade, no documento *Súmula do Pensamento que norteou os Trabalhos do Congresso Brasileiro de Ensino Rural*, transcritas pelo autor:

a) Criação em toda a zona rural e litorânea de escolas primárias típicas rurais e praieiras e transformação das já existentes; b) Oficialização e fundação de “Clubes Agrícolas Escolares” e “Clubes de Trabalho”; c) Criação da Superintendência do Ensino Rural nos Estados; d) Obtenção das Municipalidades ou de particulares de um terreno com a área mínima de um hectare para essas escolas típicas rurais; e) Criação e impressão pelos governos de um periódico para larga divulgação gratuita às crianças e professores das zonas rurais de assuntos de agricultura prática, zootécnica aplicada e pedagogia rural; f) Criação das missões técnicas culturais destinadas a realizar cursos rápidos para as populações rurais em geral; g) Impressão e divulgação de livros didáticos destinados à zona rural; h) preparo de filmes educativos sobre motivos ruralistas; i) Fundação, quando possível, pelos governos, de uma estação transmissora para divulgação de noções de agricultura, zootécnica, higiene, pedagogia rural e educação física; j) As escolas típicas rurais, como as escolas brasileiras em geral, devem cuidar, na medida de suas possibilidades, de assimilar os elementos alienígenas; k) A escola rural, apesar de sua organização pedagógica ser de caráter regional, estimulará por todos os meios, o espírito de brasilidade e pugnará pela unidade da pátria; l) A comissão é de parecer que os problemas do êxodo rural e dos latifúndios, pelas suas causas e pelos remédios propostos, são de tão grande complexidade, para o conjunto do país, que lembra a conveniência de se sugerir aos poderes públicos o estudo aprofundado do assunto; m) As escolas típicas rurais e praieiras devem ter assistência direta de um médico e de um agrônomo. (RODRIGUES apud LEÃO, 1940a, p. 296-298).

Diante do exposto, podemos dimensionar a importância que a organização de congressos e de conferências representou para a configuração e a divulgação de estudos. Eventos como estes condensavam ideias e faziam refletir sobre os encaminhamentos possíveis à sociedade brasileira no período em questão. Entretanto nos causou estranheza o fato de Carneiro Leão mencionar associações importantes como “A Sociedade dos Amigos de Alberto Torres” e a “Sociedade Luiz Pereira Barreto” e não fazer menção à “Associação Brasileira de

Educação” (ABE), um grande centro de debates das reformas que se faziam no campo educacional no período de 1924 a 1935, e que, ao lado de Heitor Lyra e outros nomes importantes, participou de sua criação (SILVA, 2006).

A ABE associava educadores, profissionais liberais, políticos e outros segmentos da sociedade, promovendo diversas conferências importantes para o campo educacional, com destaque para a quarta, de 1931, com o tema *As Grandes Diretrizes da Educação Popular*, cuja proposta de elaboração de um documento de cunho educacional foi posta por educadores e acatada pelo presidente Vargas, presente no evento, culminando no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, assinado por vinte e seis educadores, dos quais Carneiro Leão não fazia parte. O Manifesto marcou um momento histórico para a educação brasileira, já que diagnosticava as urgências educacionais do país e propunha diversas formas de superação ou reorganização dessa educação, fundamentadas em discursos comprometidos com a sociedade industrializada e democrática (MACHADO; CARVALHO, 2015).

Os desafios eram diversos para a reorganização da educação brasileira nos anos de 1930, expressos no documento supracitado. Entretanto Machado e Carvalho (2015), ao realizarem uma (re) leitura do Manifesto (1932), sustentam que, embora tenha gerado grande impacto no período em que foi escrito, não resultou em ações concretas. Os princípios pedagógicos propostos no documento não foram absorvidos na organização da escola, tanto que, passada uma década do século XXI, muitos desafios ainda persistem, basta observarmos as propostas governamentais elencadas no novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cujo debate, em grande parte, esteve presente no documento publicado em 1932: “Em linhas gerais, a redação foi atualizada e novas temáticas foram incluídas, como a questão da gestão democrática, o respeito à diversidade e sustentabilidade [...]” (MACHADO; CARVALHO, 2015, p. 177).

Observamos que Carneiro Leão comungava de muitas das ideias expressas no referido documento e presentes, inclusive, nas reformas educacionais que promoveu em Pernambuco e no Distrito Federal. Ideias renovadoras com relação à educação moral dos indivíduos, por exemplo, com novos métodos e inserção de vários conteúdos, apesar disto, não assinou o

Manifesto. Tal fato contrariou Fernando de Azevedo, o qual solicitou à Anísio Teixeira que intercedesse pela causa, pedindo a assinatura de Carneiro Leão como forma de apoio às ideias expressas no documento (SILVA, 2006).

Para Silva (2006), as convergências das ideias de Carneiro Leão com relação às propostas renovadoras do Manifesto superavam as divergências, todavia pesava o fato de o documento defender a descentralização do ensino, algo que não concordava. Consideramos que, para além da questão da descentralização do ensino, Carneiro Leão se apegava à vocação agrária do Brasil, por entender que as mudanças eram necessárias, mas deveriam partir da realidade social dominante, a agricultura. As escolas brasileiras precisavam ser preparadas para trabalhar com a população do campo no desenvolvimento da vocação agrária, para que o homem do campo não fosse visto como “herdeiro” do escravagismo, e sim um produtor do crescimento econômico e social brasileiros.

Insta salientar que outro ponto notado como divergência no que se refere ao pensamento de Carneiro Leão com relação às ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, é a questão da laicidade do ensino. Na obra ora destacada, ele esclarece sua perspectiva sobre a Igreja Católica, uma instituição capaz de auxiliar na luta pela popularização da educação, por promovê-la de forma “[...] não apenas religiosa, o que já é muito, mas física, mental, social e moral, o que é certamente muito mais” (LEÃO, 1940a, p. 326).

Era preciso organizar a educação do Brasil. Em países europeus, essa organização se deu por intermédio da criação de um Sistema Nacional de Ensino. De acordo com Silva (2006), discussão semelhante, no nosso país, era realizada desde o Império, mas nenhuma ação concreta fora realizada até a década de 1930. Carneiro Leão (1919) havia estudado esta organização em países como a França, Inglaterra e Estados Unidos e identificara necessidade semelhante no Brasil. Para ele, não nos faltavam ideias, mas a continuidade nos esforços. Escolas deveriam ser criadas e subvencionadas, com um programa bem determinado e com uma direção estabelecida. Era urgente a organização da educação popular brasileira, especialmente das zonas rurais do país. Entretanto, embora defendesse a educação popular, parecia desacreditar, de modo melancólico, dos resultados de sua campanha:

Quem nos assegurará, que, de agora a cinquenta anos, ou mesmo no segundo centenario da nossa independencia, a situação da educação popular brasileira não seja ainda parecida com a de hoje?

Mas, se tal acontecer, esperemos, para lisonjear a nossa vaidade e recompensar o nosso esforço, que as nossas memorias e as nossas campanhas sejam lembradas e louvadas por outros teimosos sonhadores, como o são os grandes nomes de Liberato Barroso e Tavares Bastos, Ruy Barbosa e José Verissimo pelo nosso affecto enternecido. Provavelmente ás gerações dessas epocas dirão eles: <<nas proximidades do primeiro centenario da nossa independencia havia um Monteiro de Souza, um Victor Viana, um Pinto Serva, um José Augusto, um A. Carneiro Leão, um Paulo Pestana, que escreviam artigos, conferencias e livros, bramindo com energia e ruído em defesa da educação do povo brasileiro>>.

E irão, como nós, agora, revolver na poeira dos archivos, os livros, os folhetos, os jornaes, nos quaes escrevemos as nossas objurgatorias e os nossos conselhos.

E citarão, certamente, com applausos e carinhos, palavras, trechos inteiros dos nossos trabalhos, para se valerem da historia e da tradição em defesa da sua campanha, tenaz, e nessa epoca, provavelmente quase victoriosa. Nós indubitavelmente já não viveremos, mas lá, onde estivermos, se <<a memoria desta vida se consente>> melhor identificados com as coisas eternas, e podendo julgar melhor o valor do tempo, compreenderemos que seculos não contam na eternidade e, mesmo na vida dos povos, as muitas decadas de anos, que o Brasil levou para se convencer da necessidade de organizar a educação popular, nada valem em relação á existencia dos mundos e ao destino do homem sobre a terra. (LEÃO, 1924, p. 27-28).

São marcantes e enternecedoras as palavras utilizadas para evidenciar que reconhecia a importância de sua luta, bem como a dificuldade para alcançar seus objetivos. Seria um processo a longo prazo, porém precisava ser iniciado. Desta forma, planejamento era fundamental e, para obter bons resultados, alguns passos precisavam ser seguidos: conhecer a realidade e necessidades brasileiras; quantificar a população escolar e o número de escolas necessárias pra atendê-la; escolher pessoas com capacidade para organizar o ensino.

Com vistas à emergência em se organizar a educação rural do país, Carneiro Leão compilou suas ideias e traçou um planejamento de como tal obra poderia ser empreendida no nosso território. Consideramos que as reflexões apresentadas consubstanciam-se em um projeto de desenvolvimento para a educação rural, cujo objetivo maior centrava-se na modernização da sociedade brasileira, pautada em mudanças políticas e culturais.

4.1.4. Para a Organização da Educação Rural

Organizar a educação rural brasileira foi um dos anseios de Carneiro Leão não só na Primeira como na Segunda República. Consciente de toda complexidade que envolvia uma obra dessa magnitude, tendo em vista a grande área geográfica do país, bem como os problemas existentes em toda sua extensão, o autor materializou suas ideias em uma proposta publicada no ano de 1940, no livro *Sociedade Rural, seus problemas e sua educação*, sobre o qual temos discutido ao longo desta pesquisa.

Implementar um sistema nacional de educação rural seria uma tarefa árdua e demandaria muitos esforços, mas era considerada pelo autor como possível se fundamentalmente planejada do ponto de vista sociológico, levando em conta os quatro elementos essenciais da educação. Em reflexão sobre a escola como agência educacional, Carneiro Leão (1940a, p. 308-309) faz referência ao estudo de Thomas Jesse Jones sobre as necessidades do homem em meios simples, como os meios coloniais ingleses da África, o qual apresentou quatro elementos fundamentais da educação:

1º - conhecimento e domínio da higiene e da saúde; 2º - conhecimento e domínio dos recursos e oportunidades, especialmente agrícolas e climatológicas, do meio físico local de que depende uma comunidade para seu sustento; 3º - conhecimento e domínio de uma vida doméstica decente e cômoda, sem degradação nem exploração de crianças nem mulheres, de quem depende a vitalidade e o progresso da raça; 4º - conhecimento e domínio da arte da recreação, no sentido mais amplo da palavra, da arte de criar uma personalidade vigorosa e adaptável, com perfeito império sobre si mesma, de mente serena e capaz de ser feliz.

Com base nesse posicionamento, defendeu a relevância de um inquérito amplo e completo, considerando os recantos mais longínquos do interior do Brasil. De Norte a Sul, o país seria estudado por comissões dirigidas por sociólogos e formadas por diferentes pesquisadores, dentre os quais deveriam estar médicos higienistas, agrônomos, trabalhadores sociais e educadores. Era necessário, alertava, que os sociólogos fossem habituados à técnica de “trabalhos

de campo”³¹, para que pudessem realizar uma investigação completa nas diversas regiões do país. Nesta investigação, seriam observados os meios naturais, sociais e culturais de todo o território, entendia que somente dessa maneira seria possível “[...] delimitar áreas de cultura, norteadoras de uma obra de educação realista e eficiente” (LEÃO, 1940a, p. 300).

A proposta do autor foi fundamentada em três passos essenciais, os quais consideramos importantes descrever para um melhor entendimento de seu pensamento. Primeiramente, seria feito um exame cuidadoso de toda a literatura existente sobre cada região do país, considerando as perspectivas histórica, social, sanitária e econômica. Explicitou como seria com um exemplo:

[...] para estudo das áreas nas regiões da estrada de Ferro Madeira Mamoré – examinar preliminarmente, de maneira atenta e profunda, o Relatório de Osvaldo Cruz, de 1910, e os trabalhos posteriores de Carlos Chagas, Pacheco Leão e Artur Neiva. Depois o primeiro passo será a construção de mapas físicos. Onde houver mapas geográficos construídos por circunscrições administrativas as comissões poderão aproveitá-los como ponto de partida para o estudo iniciar, sem esquecer, entretanto, os objetivos da pesquisa: – determinação da área de cultura, elemento fundamental à organização da obra educativa (LEÃO, 1940a, p. 300).

O autor queria um detalhamento rigoroso, uma espécie de dossiê brasileiro, uma vez que o mapeamento pretendido abordaria aspectos físicos, sociais, culturais e econômicos, dentre outros. O mapa inicial seria das condições naturais de cada zona: topografia, natureza do solo, hidrografia, climas, situação do solo, estradas e condições sanitárias.

³¹ Carneiro Leão apresenta, em *Fundamentos de Sociologia* (1963), três técnicas do caso sociológico: a “Social Survey” – sondagem social, o “Field Work” – trabalho de campo e a “Diagnosis Social” – diagnose social. O trabalho de campo é a técnica do caso sociológico exercida por meio do contato direto com os fatos e exige uma minuciosa organização preliminar da pesquisa, englobando três aspectos: “1º) Planejamento claro do que se visa com o trabalho a realizar; 2º) exame do que, por ventura, já tenha sido feito no mesmo campo de estudos; 3º) exame do valor dos dados, da idoneidade do colecionador ou narrador, do método por ele usado na coleta feita, dos objetivos de seu trabalho, etc.” (LEÃO, 1963, p. 210-211). Posteriormente, o trabalho de campo segue o manuseio e exame de pesquisas, qualificado como uma observação indireta; a coleta de dados, uma observação mais direta, em contato com os fatos; a classificação dos dados; a formulação de princípios e regras observados nos fatos; e deduções ou comprovações científicas sobre determinados fenômenos ou estudo realizado.

O segundo passo, com base nas sondagens realizadas dos meios naturais, sociais e culturais, seria construído o mapa das áreas de cultura, com dados sobre a densidade da população geral e escolar, os tipos predominantes de habitação, a questão da saúde individual e pública, localização e proximidade dos centros agrícolas e comerciais, localização da Igreja e sua preponderância, além da localização da escola e sua ação sobre o meio.

Após a observação dos pormenores, tem-se o terceiro passo, constituído pelas entrevistas e inquéritos entre os habitantes das diversas regiões, instrumento pelo qual seriam analisados fatores como “[...] o grau de cultura, os sentimentos, a mentalidade, a capacidade, as habilidades, as aptidões, as atitudes, as aspirações e os ideais” (LEÃO, 1940a, p. 302).

Valendo-se deste processo, ampliar-se-ia a possibilidade de conhecer o máximo da comunidade rural. Seria possível retratar com fidedignidade as instituições que a compõem, como se organizam, quais as necessidades dessa comunidade em relação à saúde, sobretudo, das crianças, a capacidade de manuseio e exploração do meio, as oportunidades culturais que este meio oferece, o padrão de vida que possuem, qual a tendência religiosa, como se relacionam entre si e com o ambiente social, as possibilidades de sociabilidade e recreação do local, dentre outros fatores.

Este conjunto de informações, com o máximo de detalhamento, permitiria que uma comissão de educadores examinasse o que cada meio tinha a oferecer e, com base em tal análise, aconselhasse o governo sobre a obra que seria possível empreender. Na opinião do autor, somente dessa maneira “[...] se conseguirá, ao tentar-se algum esforço em prol dos sertões brasileiros, deixar de fazer obra de desajustamento. Só assim se poderá evocar, com certeza de construção efetiva, a ação das diferentes agências educadoras” (LEÃO, 1940a, p. 303).

Conhecidos os ambientes físico e cultural, viria a determinação dos objetivos essenciais da educação. A escola era insuficiente para tamanho projeto de desenvolvimento, afinal, educar a população rural, a maior do país, significava investir na capacidade de produção e, conseqüentemente, na modernização do país. Sozinha, na sua opinião, a escola não seria capaz de promover “[...] uma educação que consista na integração do indivíduo em si mesmo, no

conhecimento e domínio do meio físico, na compreensão e ajustamento do meio social” (LEÃO, 1940a, p. 304). Instituições educadoras como a Igreja, a imprensa, as bibliotecas, as associações, o cinema e o rádio tinham papel importante na construção dessa nova mentalidade social.

Na escola, para Carneiro Leão, era preciso ter claro o que se esperava dos alunos quando a deixassem, qual o gênero de vida que gostariam de, por meio dela, levá-los a desenvolver. Educar as crianças seria muito mais que ensiná-lhes as primeiras letras, centrar-se-ia em conhecer a vida que elas tinham em sua comunidade para poder melhorá-la.

A comunidade rural, mais que qualquer outra, carecia conhecer seu meio físico para melhorar sua qualidade de vida, o que implica, dentre outros fatores, perceber o valor que tinha o solo e como cultivá-lo para dele tirar seu sustento. Por isso ele considerava a educação como um dos maiores benefícios que poderiam ser feitos por uma comunidade. Tratava-se, porém, de uma educação que levasse tanto crianças como adultos à consciência do valor do lar, da importância de aspirar melhoras, de saber torná-lo confortável e acolhedor, um lugar no qual se sentissem no aconchego e não quisessem mais sair.

Evidencia-se que aspectos como pobreza, desnutrição, condições precárias de saúde e higiene, dentre tantos outros problemas identificados fortemente na zona rural, precisavam ser observados de forma interdependente. O meio rural era carente em diversos setores e faltavam nele líderes construtores para que pudessem superar tal situação, entretanto a tarefa maior era da escola rural.

[...] nenhuma outra agência de educação tem diante de si tarefa mais árdua e mais ampla. É dela e por meio dela que se terá de revigorar o homem, defender-lhe a saúde ameaçada por todos os lados, torná-lo senhor do solo, tantas vezes ingrato e resistente, ensiná-lo a nutrir-se e a conquistar por si os elementos imprescindíveis à sua própria dieta, torná-lo sociável, levá-lo a humanizar-se, a recrear-se, a viver. Em nenhum outro ponto do território a missão da escola é maior. Nas cidades, sobretudo nas capitais, o fato de viver em sociedade, de atravessar diariamente as ruas, de frequentar cafés, cinemas, sociedades recreativas, conferências e museus, de ver as montras das grandes casas de comércio, de intercomunicar-se em todos os instantes, constitui, só por si, uma ação perene de aprendizagem, ainda que irregular e nem sempre a melhor. No interior porém, são a casa e o campo,

a lavoura e a criação, e quase sempre em condições precárias, os únicos ambientes educativos (LEÃO, 1940a, p. 305-306).

Carneiro Leão depositou a responsabilidade dos encaminhamentos da sociedade brasileira em direção à modernização na escola rural. Dela dependeria o que de bom ou mau fosse possível realizar com a população que a frequentaria. Defendeu com veemência a sua interiorização, de forma a adequá-la à educação do país, colocando-a como o principal eixo do progresso.

Afirmava que nenhuma outra instituição educativa tinha a responsabilidade de educar sociologicamente a população rural como a escola. Por isso os professores que ali atuavam precisavam ser bem preparados, capazes de conhecer o meio para transformá-lo. Seriam eles os responsáveis por atrair o interesse da população aos estudos locais e à colaboração consciente com o processo educativo. Para tanto, far-se-ia necessário o exame dos fins essenciais da educação a ser ministrada, para a construção de um currículo apropriado, algo que estava sendo muito debatido contudo ainda apresentava-se sem consenso no período.

Diante do quadro apresentado, qual seria o currículo apropriado para o trabalho educativo com a população rural? Entendemos que algumas questões apresentadas pelo autor sinalizam para aspectos que o currículo por ele defendido deveria compreender: “Para que serve a educação geral e a educação rural em particular? [...] quais os problemas fundamentais do indivíduo? Quais as suas necessidades maiores para viver e triunfar?” (LEÃO, 1940a, p. 307).

Tais questionamentos indicam que o currículo da escola rural deveria ser capaz de oferecer ao indivíduo o conhecimento sobre as necessidades da zona rural, além de obter uma educação específica dos aspectos necessários para manter sua saúde, bem como o desenvolvimento de suas capacidades para extrair do seu meio os elementos essenciais para se sustentar.

Acreditava que a escola rural seria o local ideal para este empreendimento, uma vez que as comunidades do interior possuíam grande número de crianças, população que estaria mais propensa a receber conhecimentos e inculcar novos hábitos de higiene e saúde. Até disciplinas como aritmética, leitura e escrita poderiam tratar da questão da saúde com resultados proveitosos.

Para ilustrar essas ideias, Carneiro Leão transcreveu um trecho do programa que desenvolveu, durante sua administração no Distrito Federal, para uma turma de segundo ano. A primeira parte mostra a diferenciação entre as coisas e os seres vivos; explica que o homem é um animal e como ele se organiza; como é composto o corpo humano; trata dos animais domésticos e sua criação; além das plantas mais comuns e suas utilidades. Na segunda parte, aborda sobre a alimentação como combustível para o corpo humano; a importância de uma boa alimentação; a importância do repouso; a questão da habitação e sua função de abrigo e proteção; a ventilação e o sol na habitação, relacionando-os à saúde; o saneamento e o asseio do lar, dentre outros temas.

A referência ao programa do Distrito Federal possibilita percebermos a importância que atribuía ao ensino do meio físico, às práticas que trariam qualidade à vida cotidiana, às questões de utilidade para a subsistência e fatores indispensáveis à manutenção do bem-estar coletivo. No seu entendimento, muitas matérias poderiam orientar tais aspectos: “[...] trabalhos manuais, aritmética, geometria, geografia, economia doméstica, agricultura teórico-prática, ciências aplicadas ao estudo da natureza” (LEÃO, 1940a, p. 315).

Em *O Ensino na Capital do Brasil*, Carneiro Leão (1926, p. 115) apresenta exemplos de como o trabalho que desenvolveu na região colhia bons frutos, revelando que o resultado “[...] da execução desses trabalhos tem sido tal que há cerca de um ano todas as verduras e adubos empregados diariamente na sopa, fornecida pela escola a trezentos alunos, saem do terreno cultivado por eles”. E, satisfeito com as consequências, completa que era “[...] encantador patentear o entusiasmo com que se vai executando, numa perfeita orientação moderna, o programa dessas disciplinas, na nossa escola primária”.

A recreação foi outro fator muito defendido por ele, compreendendo os aspectos físico, intelectual e espiritual, indispensáveis à vida individual e social sadias. Entendia que o momento recreativo tinha um valor educativo imprescindível, sobretudo no estímulo do organismo a uma atitude ativa e criadora. Especificamente no campo e no sertão, a recreação era necessariamente indiscutível de acordo com o seu ponto de vista, porque somente “[...] assim se afugentarão o uso do álcool e os divertimentos malsãos, fontes constantes de desentendimentos e de crime” (LEÃO, 1940a, p. 323).

Matérias como aritmética, geometria, leitura, história, trabalhos manuais, desenho e música serviriam à educação recreativa.

Valendo-se de uma série de estudos e discussões, argumentava que a organização de um sistema nacional de educação rural era possível no Estado brasileiro, mas requeria muita organização. Desta forma, Carneiro Leão sugeriu a seguinte:

Em primeiro lugar, a constituição de comissões que estudem os meios; em segundo a formação de professores aptos; em terceiro a organização de missões culturais, capazes de levarem *in loco* suas lições, seu estímulo, seu entusiasmo; em quarto, uma obra sistemática de saneamento; em quinto, uma rede conveniente de comunicações e de transportes para manter o contato com os mercados, com outras comunidades, com o mundo exterior; em sexto, a construção, sempre que possível, nas zonas não demasiado extensas e de grande disseminação de habitantes, de *Escolas Reunidas* ou *Grupos Escolares*, no gênero das *Consolidated Schools* dos Estados Unidos, atendidas por um serviço regular de ônibus, adequados; em sétimo, a instituição de bibliotecas e bibliotecárias ambulantes, à guisa das norte americanas, com o fim de levar o livro, a narração educadora, o amor à leitura, às conferências, aos prazeres mentais e espirituais, às escolas e aos lares longínquos; em oitavo, uma combinação de esforços entre o governo federal – Ministérios da Viação, da Agricultura, do Trabalho e da Educação e Saúde – e os administradores dos Estados e dos Municípios, para a solução dos problemas prementes de civilização e de vida interior. (LEÃO, 1940a, p. 324-325, grifo do autor).

No seu entendimento, somente tendo esta organização como princípio é que a escola seria verdadeiramente adaptadora e ajustadora consciente de uma população civilizada e sadia em seu meio natural e cultural.

Com relação às demais agências educativas aptas a auxiliarem a escola no processo educativo da população rural, a Igreja Católica teve destaque nos escritos de Carneiro Leão (1940a). Isso demonstra que, diferentemente de outros educadores que defendiam a laicidade do ensino, ele era favorável à continuidade do ensino religioso. Considerava que a ação educativa religiosa era importante na medida em que proporcionava a educação mental, física, social e moral, conforme comentamos anteriormente. Além de constituir-se um núcleo de conferências educativas, permitia momentos de recreação e sociabilidade, irradiando vida e bem-estar para a população. O padre teria um papel importante neste sentido,

porque conseguiria obter das autoridades e da população esforços que proporcionariam facilidades para a comunicação e o transporte, por exemplo, como a construção de estradas. Sob esta perspectiva o autor enfatiza:

Orientada como um núcleo educativo, a igreja póde organizar a educação física para as crianças, adolescentes e adultos, preparar, incentivar a formação de instrutores, de monitores capazes de fornecer às crianças os jogos apropriados, aos jovens e adultos de todas as idades, os esportes acordes às condições de vida e às possibilidades de cada qual.

No Brasil, possuímos alguns exemplos do poder civilizador da igreja quando um sacerdote compreende suas possibilidades e enxerga em sua missão alguma coisa ainda mais ampla e mais completa que a disseminação do culto, ou melhor, quando percebe que, para a realização mais profunda e mais estável de sua obra, ele deve realizar uma cruzada de civilização. (LEÃO, 1940a, p. 329-330).

Outras agências de educação no meio rural poderiam contribuir de forma secundária para a disseminação do saber. Depois da escola e da igreja, o autor destacou a ação da imprensa, por meio dos jornais e revistas bem orientados sobre assuntos agrícolas, higiene, artes domésticas, dentre outros, destacando-a como um meio influente no comportamento social.

As bibliotecas ambulantes, as associações, o cinema e o rádio poderiam cooperar com a educação no meio rural. As bibliotecas, proporcionando a cultura e o contato social no campo, levando os livros e revistas mais úteis para as práticas necessárias à vida no interior. As associações, amparadas pela escola e pela igreja, poderiam educar profundamente. Sobre estas instituições, o autor destacou o papel da “Sociedade Amigos de Alberto Torres” e da “Luiz Pereira Barreto”, “[...] cujo programa é, precisamente, o revigoramento da economia brasileira, a construção da nacionalidade pelo fortalecimento da gente do campo e do sertão, pela valorização da terra e pelo acesso da civilização nos confins do Brasil” (LEÃO, 1940a, p. 335). Já o cinema e o rádio eram tidos como valiosos para a disseminação da educação e para o contato social criador. Materiais didáticos bem organizados, como fitas educativas e recreativas que proporcionassem reflexões e orientações sobre a vida no campo auxiliariam neste processo.

Entendemos que os elementos apresentados por Carneiro Leão em sua proposta para a organização da educação rural nos revelam uma concepção de sociedade rural pautada em princípios sociológicos. A sociedade, vista como um todo harmônico, é composta por indivíduos que, com suas especificidades, são responsáveis diretos por estabelecer o bem-estar coletivo e o desenvolvimento social. Assim, o equilíbrio é compreendido como fator social necessário, possível por meio da cultura.

A proposta de Carneiro Leão apresenta a educação como essencial para o progresso, uma vez que dela depende a preparação da população para a exploração do seu meio natural e para a fixação do homem a este ambiente, por meio da conscientização da sua importância como um lar e fonte de trabalho, portanto de sobrevivência, aspirando uma possível ascensão. O homem do campo, vivendo no interior de maneira produtiva e feliz, diminuiria o fenômeno do êxodo rural, o que implicaria no desenvolvimento do país de maneira menos desigual, já que, em extensão territorial, a agricultura sobressaía-se, movimentando significativamente a produtividade e, conseqüentemente, o poder econômico do país.

Neste sentido, a defesa de Carneiro Leão pautava-se no estabelecimento de sistemas escolares próprios para o meio rural, de forma que a própria formação dos professores acontecesse no campo, para que a familiarização com o ambiente possibilitasse maior contribuição deste profissional à população local. A escola, como centro educacional essencial, precisava fundamentar o ensino em currículos e programas que tratassem das especificidades de cada região, ou seja, visassem ao meio físico e à área de cultura, por estes serem considerados elementos fundamentais para uma efetiva e eficiente educação ao interior do país, já que a diversidade era imensa, variava desde a fertilidade do solo até os hábitos e costumes do povo brasileiro.

A defesa realizada por Carneiro Leão, dentre outros intelectuais, tais como Alberto Torres e Sud Mennucci, sobre a necessidade de fixação do homem no campo perpassa o período republicano brasileiro e chega à atualidade. A título de exemplo, podemos citar o estudo de Bezerra Neto (2000), o qual explica que o Movimento Sem Terra (MST), assim como pensavam os chamados ruralistas do século XX, acredita que os principais problemas existentes na educação rural do

país, nos dias de hoje, ocorrem pela preparação inadequada dos professores que trabalham nesse meio, os quais são formados para exercer sua função nos centros urbanos, com materiais próprios da cidade.

Ao pensar em uma escola voltada de forma específica para o meio rural, Carneiro Leão (1940a), ponderava que, apesar de as políticas desenvolvidas pelo Estado serem deficitárias, eram melhores do que se não fizessem nada. Ao contrário deste seu entendimento, Sud Mennucci (1932) via na política mantida pelo Estado, com materiais inadequados, um mal para a sociedade rural, porque acabava por afastar o aluno, que não se contextualizava na escola que lhe era oferecida, porque o que lhe era ensinado não fazia parte da realidade do campo. O fato de o professor ser formado nas escolas normais urbanas deveria ser visto, na opinião de Sud Mennucci, como um estado de emergência, o professor precisava ser formado no meio rural. O trecho subsequente evidencia o posicionamento divergente do autor, com relação ao de Carneiro Leão sobre as políticas desenvolvidas pelo Estado para a educação rural.

Refiro-me ao fato visível de só desejarem os professores normalistas escolas de cidade, para lecionar. Ninguém alegará que o fenômeno não é alarmante. Se o não fora, as administrações, apesar dos sensíveis progressos da pedagogia e da didática, que tornaram indispensável a especialização profissional, não haveriam aceito o tipo híbrido do professor leigo, improvisado para as populações que, de outra forma, não conseguiriam quem lhes ministrasse os elementos de instrução mais rudimentar.

É uma solução de emergência, que compreendo e justifico. Mas não vejo em como se extinguirá esse estado de cousas, desde que o Brasil, só conta, para isso, com as normais urbanas. E estas só produzem o professor citadino. Dentro de pouco, as cinquenta e tantas normais paulistas e as setenta mineiras, — só para citar os dois Estados mais populosos — terão fornecido vários milhares mais de mestres que hão de reclamar lugares nos grupos escolares e nas escolas citadinas.

Vão dizer-me que aos alunos saídos desses estabelecimentos estatui a lei o servirem, por certo tempo, nas zonas agrícolas. É exato, mas ainda que esses professores não realizassem a obra deletéria a que me hei referido nos capítulos anteriores, todos nós sentimos que a lei considera esse estágio quase como um castigo e, por isso mesmo, trata de abreviá-lo o mais que pode. Se o não aboliu de vez, é porque os agricultores persistem no mau vezo de morar no campo. E como esse estágio é curto e breve, em poucos anos terão crescido as levas dos que têm direito às escolas urbanas, enquanto as turmas anuais de mestres temporários da zona rural continuarão sensivelmente as

mesmas, se mesmo não decrescerem, diante da plethora de professores desocupados. (MENNUCCI, 1934, p. 98).

Apesar da importância que Carneiro Leão atribuía à escola da zona rural e o fato de considerar o pouco que era feito pelo Estado como sendo um começo, compreendia 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, 1940a, p. 220). Inferimos, desta forma, que o pensamento de ambos os autores caminham paralelamente quando tratavam da formação do aluno do campo.

Entendemos, ao analisar a base de tal proposta e ao buscar as causas das mudanças sugeridas, que a forma com que Carneiro Leão pensa a sociedade vigente está atrelada à sua manutenção no que se refere à distribuição populacional e econômica. Tal fato tem seus reflexos na forma em que se organizou a estrutura política e econômica do período em questão, tal como a organização escolar, a título de ilustração. A pacificidade buscada no homem do campo era uma forma mais tranquila de lidar com os processos advindos e provocadores da modernização. Não se posicionava contrário ao progresso pelas vias da urbanização e industrialização, fatores importantes para a referida modernização, todavia considerava que estas não poderiam ser priorizadas em detrimento da questão rural. Importava-lhe a interiorização no país dos processos que levariam à modernidade, uma vez que tinha o interior como principal produtor da economia brasileira.

Contudo, o fato de sustentar a ideia de interiorização do ensino no Brasil, valendo-se de um projeto pedagógico pensado e articulado para a zona rural do país, quando muitos de seus contemporâneos defendiam o investimento na educação dos grandes centros urbanos e a industrialização como meios de modernização da sociedade, não tira o mérito e a importância de Carneiro Leão como ativo intelectual que contribuiu para a composição do cenário brasileiro. Pelo contrário, demonstra sua preocupação e participação efetiva nas discussões e ações que perpassaram sua época, com um discurso não muito recorrente, mas fundamental para a forma como se configurou a história da educação brasileira.

CONCLUSÃO

A pesquisa em História da Educação tem consolidado sua autonomia de forma decisiva no Brasil, tornando-se um dos campos de pesquisa mais importantes na área educacional. Sua relevância pode ser observada pelo espaço que ocupa nas agências de fomento nacionais e estaduais, pelo volume de publicações nas editoras brasileiras, bem como pela presença que ocupa nas revistas mais importantes da área, avaliadas de forma positiva pelo sistema Qualis da Capes (CARVALHO et al., 2011), as quais foram citadas na introdução desta pesquisa e agregaram o levantamento bibliográfico com o qual trabalhamos de forma objetiva, juntamente com o banco de teses e dissertações da Capes, entre outras bibliografias de destaque na temática em estudo.

Nesta perspectiva, temos como fundamento que a História não é definitiva, acabada, está em constante movimento, abrindo sempre novas possibilidades de investigação quando se indaga de quem, o quê, como e quando ao se dialogar com as fontes históricas que nos permitem questioná-las. Obviamente que a dimensão tomada pelos estudos históricos educacionais no país nos leva a estabelecer prioridades, assim, correndo o risco de não abordar grandes contribuições de pesquisadores renomados que dedicam seus estudos à história da educação rural brasileira, conforme anunciamos no início da pesquisa, escolhemos evidenciar os trabalhos atrelados de forma mais próxima ao pensamento e ação do intelectual em questão, Carneiro Leão.

Sustentamos a pesquisa no pressuposto de que as concepções de educação, formação de professores, sociologia da educação e adaptação do ensino ao meio rural configuram um projeto de sociedade expresso pelo autor, dada sua relevante atuação na estrutura e organização educacional do país, atingindo de forma ampla os setores urbano e rural. Desta forma, problematizamos como Carneiro Leão pretendeu contribuir para a modernização da sociedade brasileira implantando um projeto de desenvolvimento para a educação rural do país. Insta salientar que o trabalho se diferencia por um olhar às questões relacionadas ao setor rural, quando muitos estudos, conforme

destacamos no decorrer do texto, focam na questão da modernização pelo setor urbano-industrial do país.

É importante ressaltar que o “olhar” para a educação rural não implica desconsiderar a educação urbana, pelo contrário, fortalece ainda mais a compreensão de que o caminho pelo qual a sociedade brasileira percorreu em vias de modernização foi amplamente debatido e trabalhoso. Afinal, por que o campo precisava ser modernizado? Observamos que o “olhar” de Carneiro Leão para o campo ultrapassa seus limites territoriais e nos proporciona uma visão liberal do autor sobre a sociedade, discussão que pretendemos desenvolver futuramente.

Ao analisarmos os escritos de Carneiro Leão sobre a educação produzidos especialmente na primeira metade do século XX, constatamos que contribuiu fortemente, por meio de seus estudos e encaminhamentos, para as questões do campo, enxergando nele, por sua extensão e qualidade, um grande caminho para a produtividade econômica do país, uma vez que seu grande contingente populacional se concentrava no interior. Nesta direção, outros intelectuais de representatividade na esfera política, tais como Alberto Torres e Sud Mennucci, dentre outros, defendiam uma educação que fixasse o trabalhador na zona rural. Consideramos tal defesa intimamente ligada ao fortalecimento do nacionalismo, por preconizar a permanência da população rural neste espaço, subentendendo como tentativa de manter integralmente a nação e modernizar o Estado brasileiro.

Apesar das preocupações referentes à educação serem motivo de acalorados debates desde o século XIX, nos anos 30 do século XX, evidenciamos que as políticas públicas empreendidas priorizavam os centros urbanos. Tal fato era recorrente nos discursos educacionais do período e somente por volta de 1940, na Era Vargas, é que algumas políticas empreendidas pelo governo federal passaram a se efetivar no sentido de assegurar o ensino primário no campo. Entretanto tais políticas foram inseridas no cenário brasileiro como forma de contenção do fluxo migratório, de saneamento e de formação técnica do interior (BARREIRO, 1997), consubstanciando-se em parte de um “projeto autoritário” de modernização da sociedade brasileira levada a efeito pelo Presidente Getúlio Vargas (SOUZA, 2013).

Diante das condições socioeconômicas brasileiras, Carneiro Leão se posicionou quanto à política que considerava conveniente ao Brasil, ou seja, pensou em uma forma de organização que avançasse em direção à sociedade almejada. Esta deveria proporcionar a harmonia entre o regionalismo e o nacionalismo, garantindo o entendimento e promovendo a paz entre os homens. Para tanto, considerava essencial conhecer a 'área de cultura', não apenas como apuro do saber, mas a zona de um território, com suas peculiaridades, representadas nas tradições, nos hábitos, nos costumes, na vida.

É possível asseverar que as ações do intelectual em estudo são representativas e substanciais para o desenvolvimento das questões educacionais, especialmente as rurais, do país. Carneiro Leão configurou seu entendimento sobre a formação de professores como essencial para a modernização brasileira. Fortaleceu, ao longo de seus estudos, uma concepção de educação de cunho sociológico, verificando a necessidade de uma preparação docente voltada para as questões sociais regionais, com uma adaptação do ensino ao meio rural. Defendeu a urgência de uma educação que estivesse em sintonia com as demandas do período, a industrialização e a urbanização, contrapondo-se à educação tradicional, a qual, no seu entendimento, não proporcionava uma educação científica, prática e integral, necessárias para a formação dos alunos que promoveriam a modernização do país. Mas haveria de se considerar a educação rural para tal fim. Para tanto, seria preciso a reformulação dos métodos de ensino, o que implicava alterar a maneira de ensinar e colocar em prática novas ideias.

Nesta direção, compreendemos que o projeto de modernização do país, na perspectiva de Carneiro Leão, passava especialmente pelo interior brasileiro. Os estudos do autor sobre a educação rural em diversos países estrangeiros, tais como México, Estados Unidos e Chile, dentre outros, fizeram-no notar as diferentes possibilidades a serem implementadas em território brasileiro, com destaque para nossa sociedade rural, que carecia de educação própria, de utilidade pública, qual seja, conscientizar o trabalhador do campo da importância de seu trabalho para seu próprio sustento e subsidiar esse trabalhador com uma educação que o capacitasse para o trabalho que o meio exigia.

A sociedade rural brasileira apresentava muitos problemas. Organizar uma forma para identificá-los seria primordial para que ações fossem tomadas no sentido de encontrar soluções e nada melhor que uma formação docente com bases sociológicas, realizadas no próprio campo. Consideramos que a proposta de Carneiro Leão para educação rural consubstancia-se em um projeto de sociedade no qual a educação é entendida como um meio para superar os resquícios do período da colonização brasileira, consolidando a sua independência política, econômica e cultural. Portanto, embora a historiografia brasileira destaque, ao tratar do processo de modernização do país, discussões sobre questões urbana e industriais, a educação rural há que ser considerada neste processo. Neste sentido, defendemos que Carneiro Leão contribuiu, nessa dimensão, com uma proposta de educação rural que configura-se em um projeto cultural, político e modernizador.

Caracterizamos tal projeto de sociedade como *cultural*, uma vez que a educação desenvolve o espírito e conserva as tradições, em especial, nos moldes propostos, mantém a sociedade distribuída, produtiva e pacífica; *político*, haja vista as ações pensadas e debatidas como responsabilidade social e organizacional do país, particularmente no setor educacional; e *modernizador*, à medida que as ações propostas nos aspectos culturais e políticos eram vistas como contenção do fluxo migratório, distribuindo a população de forma mais amena para a economia do país e, sobretudo, como uma maneira de manter e aumentar a produtividade. É passível de ser considerado como um dos principais caminhos para o crescimento econômico do Brasil, de aspirar o novo, de posicioná-lo de forma ascendente no cenário mundial para que pudesse ter sua importância e representatividade reconhecidas.

Com tais apreciações, finalizamos este estudo, mas não concluímos as discussões sobre o pensamento e a ação de Carneiro Leão a respeito da educação rural, temática que suscita diversos saberes e instiga-nos a investigações posteriores, tais como a participação do liberalismo, do positivismo e das teorias raciais produzidas no ocidente europeu como responsáveis por alguns encaminhamentos do pensamento do intelectual em estudo no cenário brasileiro, a título de exemplo, porém com outras dimensões, ou mesmo o Ruralismo Pedagógico e sua relação com as estratégias utilizadas nos Projetos

Integrados de Colonização implantados pelo Governo Militar na década de 1970. Além das várias temáticas abordadas por Carneiro Leão, como salientamos no decorrer da pesquisa, esperamos que o levantamento de questões sobre o pensamento e ação do autor, nas abordagens aqui realizadas, possa sugerir novas pesquisas e contribuir para o campo da História da Educação brasileira, bem como demonstrar o importante papel de Carneiro Leão nessa conjuntura.

REFERÊNCIAS

ANAHIA, E. **Trajetória da Educação do Campo no Paraná**. Curitiba: UFPR, 2008.

ARAÚJO, Cristina. A Reforma Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **RBHE**, n. 19, p. 119-136, jan./abr. 2009.

ARGAN, Giulio Carlo. Arquitetura e cultura. **Revista Arquitetura e Urbanismo**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 66-67, 1992.

BARBOSA, Rui. Organização das finanças republicanas. Sessão em 16 de Novembro de 1890. In: _____. **Pensamento e ação de Rui Barbosa**. Seleção de textos pela Fundação Casa de Rui Barbosa. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 1999, p. 79-120. (Coleção Biblioteca Básica Brasileira).

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: _____. **Obras completas**. v. X t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Cidadania e educação rural no Brasil: um estudo sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963)**. 1997. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARRETO, Luiz Pereira. **A vinha e a civilização**. Discurso do Dr. Barreto. São Paulo: Typ. Riedel & Lemmi, 1896.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

BEZERRA NETO, Luiz. As práticas educativas produzidas no interior do MST e suas relações com o ruralismo pedagógico. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 1. Rio de Janeiro: SBHE, 6 a 9 de novembro de 2000. **Anais...** 2000.

_____. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2003.

_____; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. In: Gilberto Luiz Alves. (Org.). **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 255-278.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 311**, de 02 de março de 1938. Dispõe sobre a divisão territorial do país e dá outras providências. Senado Federal. 1938. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=17152&norma=32235>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 24.233**, de 12 de maio de 1934. Consolida as disposições dos Decretos números 23.533, de 1º de dezembro de 1933, 23.981, de 9 de março, 24.056, de 28 de março e 24.203, de 7 de maio, todos de 1934, esclarecendo-as e completando-as, de acordo com as sugestões da Câmara de Reajustamento Econômico, aprova o "Regimento" da mesma Câmara e dá outras providências. 1934a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24233-12-maio-1934-515154-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 16 de julho de 1934. 1934b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**: Legislação Federal, Brasília, DF, v. 1, n. 1, Seção 1, p. 1-66, 2014.

BOLAÑOS, Víctor Hugo. **Historia de la Educación em México en el siglo XX contada por sus protagonistas**. México: Educación, Ciencia y Cultura, 1982. Tomo I.

BOTTOMORE, Thomas Burton. **Introdução à sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1973. (Biblioteca de Ciências Sociais).

CARDOSO, Vicente Licínio. À Margem da República. In: LEÃO, Carneiro. **À margem da história da república**. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1924. P.319-345.

CARVALHO, Carlos Henrique, et al. História da Educação no Brasil: pesquisa, organização institucional e estratégias de divulgação científica. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, jul./dez. 2011.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de; CARVALHO, Carlos Henrique de. Progresso, civilização e religião: múltiplas dimensões da educação em Uberabinha, MG, na Primeira República (1889-1930). **Imagens da Educação**, v. 3, n. 3, p. 10-21, 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTELO, Plácido Aderaldo. **O ensino rural no CEARPA**. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1951.

CIVERA, Alice. Entre el campo y la ciudad: la formación de maestros normalistas rurales y técnicos agrícolas en México, 1921-1945. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em Perspectiva Internacional**. Instituições, Práticas e Formação de Professores. Ijuí, RS: Unijuí, 2007. p. 425-454.

_____. Notas sobre la historiografía de la educación rural en México. **RHE**. v. 15, n. 35, p. 11-31, Set./Dez. 2011.

COHN, Gabriel. **Crítica e Resignação** – fundamentos da sociologia de Max Weber. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

CUNHA, Euclides. **Os sertões**. v. 1. São Paulo: Ministério da Cultura – Fundação Biblioteca Nacional, 1901.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DEWEY, John. Vida e educação. 10 ed. São Paulo: Melhoramento, 1978.

DOMINICIS, Rafael Borges. “**Ocupar, resistir, garantir**”: Os movimentos sociais de ocupações urbanas do Rio de Janeiro na construção de uma política Autogestionária. 125f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2009.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso**. São Paulo: Unesp, 2006.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. **Cidade e campo: Relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 11-31.

EUFRASIO, Mário A. A formação da Escola Sociológica de Chicago. **Plural, Sociologia**, São Paulo: USP, n. 2, p. 37-60, 1º sem. 1995.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2014.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira**. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário Aurélio Eletrônico** – Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, nov. 1999. Versão 3.0.

FREITAS, Mario Augusto Teixeira. **O ensino primário no Brasil**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1934.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

GLOSSÁRIO. **Censo 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/20FD4>> Acesso em: 25 jan. 2014.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado e agricultura no Brasil**: Políticas agrícolas e modernização econômica brasileira, 1969-1980. São Paulo: HUCITEC, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O imaginário moderno no Brasil. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil moderno**. Medicina, educação e engenharia nos anos 20 – 30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 9-42.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **A era do capital**: 1848-1875. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

IBGE. **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informação, 2006.

_____. **Repertório Estatístico do Brasil**. Quadros Retrospectivos nº 1. Separata do Anuário Estatístico do Brasil – ano V – 1939/1940. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1941.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. Tradução de Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Coleção os Economistas).

LAROCCA, Liliana Muller. **Higienizar, cuidar e civilizar**: o discurso médico para a escola paranaense (1886-1947). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Educação**. Recife: Imprensa Industrial, 1909.

_____. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1917.

_____. **Pela educação rural**. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunais, 1918.

_____. **Problemas de educação**. Rio de Janeiro: A. J. de Castilho, 1919.

_____. **São Paulo em 1920**. Rio de Janeiro: Anuario Americano, 1920.

_____. Os deveres das novas gerações brasileiras. In: Leão, Carneiro. **À margem da história da república**. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1924.

_____. **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1926.

_____. **Organização da educação no Estado de Pernambuco**. Ato n. 1239. Exmo. Sr. Dr. Governador do Estado, de 27 de dezembro de 1928. Recife: Imp. Oficial, 1929.

_____. **Tendências e diretrizes da escola secundária**. (Aspectos da Sociologia Educacional). Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1936.

_____. **Sociedade rural, seus problemas e sua educação**. Rio de Janeiro: S/A Noite, 1940a.

_____. **A educação nos Estados Unidos**. Da chegada do Mayflower aos dias presentes. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1940b.

_____. **Ideais e preocupações de uma época**. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1941.

_____. **Planejar e Agir**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1942.

_____. **Educação para um mundo democrático**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1945.

_____. **O sentido da evolução cultural do Brasil**. Rio de Janeiro: Edição do Ministério das Relações Exteriores, 1946.

_____. A área cultural e a tendência crescente para o internacionalismo. Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Mendoza. **Anais...** – Argentina, mar./abr. 1949, tomo 3, p. 1686-1690.

_____. **Visão panorâmica dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1950.

_____. **Panorama sociológico do Brasil**. Vol. II. Rio de Janeiro: INEP, 1958.

_____. **Fundamentos de sociologia**. 5. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LEMME, Paschoal. A escola nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

LIMA, Rosilene de. **A sociologia da educação na obra de Carneiro Leão e suas contribuições na formação de professores**. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2011.

LOBATO. José Bento Renato Monteiro. **O problema vital**. São Paulo: Brasiliense, 1957.

_____. **Urupês**. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

LOPES, Alfredo Scheid; GUILHERME, Luiz Roberto Guimarães. **Fertilidade do Solo**. SBCS, Viçosa: NOVAIS, R.F., ALVAREZ V., V.H., BARROS, N.F., FONTES, R.L.F., CANTARUTTI, R.B. & NEVES, J.C.L., 2007.

LOPES, J. R. B. **Desenvolvimento e mudança social**: formação da sociedade urbano-industrial no Brasil. SciELO [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 233 p. ISBN: 978-85-99662-82-3. Disponível em: <static.scielo.org/scielobooks/df6bv/pdf/lopes-9788599662823.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

LOPEZ, Oresta. Representaciones, prácticas educativas y mediación cultural de las maestras rurales mexicanas en el contexto posrevolucionario (1920-1940). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**. Instituições, práticas e formação de professores. Ijuí, RS: Unijuí, 2007. p. 455-481.

Lourenço Filho, Manuel Bergström. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965.

_____. **Testes ABC** – para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

_____. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília-DF: INEP; MEC, 2001.

LUZ, Helen Cristina Alves. **Administração escolar no Brasil: reflexão e crítica sobre o pensamento de Carneiro Leão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, SP, 2004.

MACHADO. Maria Cristina Gomes. A relação entre educação e modernização social no Brasil - as posições de Rui Barbosa e Monteiro Lobato. **Diálogos** – Revista Eletrônica de História, Universidade de Costa Rica: Costa Rica, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2002a. Disponível em: <<http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/index.php/ponencias-brasil.html>>. Acesso em: 05/08/14.

_____. **Rui Barbosa – Pensamento e Ação**: Uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002b. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MACHADO. Maria Cristina Gomes; CARVALHO, Carlos Henrique. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 175-194, jan./abr. 2015.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. A educação na Primeira República. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. NASCIMENTO, Maria Isabel (Orgs.). **Navegando pela história a educação brasileira**. Campinas/SP: Graf. FE - HISTEDBR, 2006. CD. Rom.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. **A reconstrução educacional no Brasil**. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friederick. **A ideologia alemã**. Tradução: José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **O manifesto comunista**. 10. ed. Tradução de Maria Lucia Cumo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola**: Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MELO, André Lins; SANTOS, Elisangela de Jesus Ribeiro; ANDRADE, Gercília Pereira. Ensino superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8. História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas. Campinas: UNICAMP, **Anais...** 30 de junho a 3 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em: 22 jun. 2013.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MENDRAS, Henri. **La fin des paysans**: suivi d'une réflexion sur la fin des paysans vingt ans après. Paris: Actes Sud, 1984.

MENNUCCI, Sud. **100 anos de instrução pública, 1822-1922**. Col. Assuntos sociais, v. CCIII. São Paulo: Salles Oliveira, Rocha Cia., 1932.

_____. **A crise brasileira de educação**. 2. ed. São Paulo: Piratininga, 1934.

_____. **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo: Edição do autor, 1946.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira – a escola nova. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**. Instituições, práticas e formação do professor. Ijuí, RS: Unijuí, 2007. p. 19-51.

MOREIRA, Roberto José. (Org.). **Identidades sociais**. Ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOTA, André. Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural de Butantan em 1930. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**. São Paulo: BDPI. v.14, n.32, p.09-22, 2010.

MOTA, Maria Sarita. Saberes rurais: o caso da fazenda modelo e das escolas rurais do sertão carioca. In: ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 1. UFF: Niterói. **Anais...** 04 a 07 de jul.

2006. Disponível em: <<http://www.redesrurais.org.br/sites/default/files/SABERES%20RURAIIS.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

MOURA, M. M. **Camponeses**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: EPU/ MEC, 1976.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

NUNES, Carla Cristiane; PINTO, Vicente Paulo dos Santos. **Campo, cidade, urbano e rural: categorias e representações**. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, IV; SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 5. **Anais...** 29/10 a 02/11/2009. 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/vsinga/eixo29edp.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

NUNES, Clarice. **A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1935)**. Tese de Concurso para Professor Titular em História da Educação do Departamento de Fundamentos Pedagógicos da ESSE/UFF. UFF, Niterói, RJ, 1993.

_____. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 180-201.

_____. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. **Os missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

_____. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

OTTONI, D. A. B. **Cidade jardim: formação e percurso de uma idéia**. In: HOWARD, E. **Cidades – Jardins de amanhã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

PANG, Eul-Soo. **Coronelismo e oligarquias (1889-1934): a Bahia na Primeira República brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PAULILO, André Luiz. Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal entre as décadas de 1920 e 1930. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3. 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/095.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2009.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Antologia de Pestalozzi**. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

PINHO, Silvia Oliveira Campos. **Alberto Torres**: uma obra, várias leituras. Dissertação (Mestrado em História). Belo Horizonte: UFMG, 2007.

QUADROS, Raquel dos Santos. **Gustavo Capanema**: A Organização Do Ensino Primário Brasileiro No Período De 1934-1945. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013.

QUEIROZ, M. I. P. Do rural e do urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Nacional, 1972. p. 199-219.

RAMAL, Camila Timpani. **O ruralismo pedagógico no Brasil**: revisitando a história da educação rural. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf> Acesso em: 03 dez. 2012.

RAMÍREZ, Rafael. **Curso de Educación Rural escrito para las Escuelas Regionales Campesinas**. México: DAPP, 1938.

RESENDE, Luciana Araújo Valle de; GONÇAVES NETO, Wenceslau. Educação e progresso: O imaginário social uberabinhense na Primeira República. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8. História, Sociedade e Educação no Brasil. Universidade Estadual de Campinas, 30 de junho a 3 de julho de 2009. **Anais...** UNICAMP: Campinas, SP 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em: 28 set. 2013.

RIBEIRO, Cristiane Angélica. A escola rural e a cruzada nacional de educação: 1936-1946. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, p. 221-326, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Fernando. A política econômica e o Convênio de Taubaté na economia cafeeira (1889-1906). **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 22, n. 1-39, p. 75-93, 2011. Disponível em: <www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/04_01_2011.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2013.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. **Padre Serafim Leite (S. J.)**: Um intelectual entre o Brasil e Portugal no século XX. 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2012.

SALES, João Alberto. **O ensino público**. 2. ed. São Paulo: Empresa Gráfica Limitada, 1929.

SANTORO, Paula; PINHEIRO, Edie (Orgs.). **O município e as áreas rurais**. São Paulo, Instituto Pólis, 2004. (Cadernos Pólis, 8)

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Os colonos do vinho**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Ideias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

SCHELBAUER, Analete Regina; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Pela educação rural, de Antonio Carneiro Leão. In: MESQUITA, Ilka Miglio; CARVALHO, Rosana Areal de. (Orgs.). **Clássicos da Educação Brasileira**. V. 3. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. p. 65-80.

SCHELBAUER, Analete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **Hist. Educ.** [online]. 2014, vol. 18, n. 43, p. 71-91. ISSN 2236-3459. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S223634592014000200005&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 12 mar. 2016.

SEKI, Ariella Lúcia Sachertt; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A disciplina de Instrução Moral e Cívica na Reforma Educacional de Benjamin Constante de 1890. JORNADA DO HISTEDBR, 8. São Carlos: UFSCar, 7 a 8 de julho de 2008 **Anais...** 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.html>. Acesso em: 23 jan. 2013.

SELLARO, Lêda Rejane Accioly. **Educação e modernidade em Pernambuco – Inovações do ensino público (1920-1937)**. 281f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da vacina**: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Scipione, 1993. (História em Aberto).

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Procedimentos investigativos com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Orgs.). **Pesquisas em educação**: múltiplos olhares. Maringá, PR: EDUEM, 2009. p. 117-134.

SILVA, Gescielly Barbosa; SCHELBAUER, Analete Regina. Lourenço Filho e a alfabetização: Os testes ABC e a reforma do sistema educacional no Estado do Ceará. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 25, p. 122-131, mar. 2007 - ISSN: 1676-2584.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carneiro Leão: a educação popular e a formação de professores. **Série-Estudos** (UCDB), Campo Grande, v. 1, n. 17, p. 103-118, 2004.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da. **Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2006.

SILVA, Nelson do Valle; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. População e estatísticas vitais. In: IBGE. **Estatísticas do Século XX**. IBGE: Rio de Janeiro, 2006. p. 29-57.

SILVA, Tania Elias M. Trajetórias da sociologia brasileira: considerações históricas. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 429-449, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/8.2/d4.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2009.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da. O rural e o urbano: Quantas questões! **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, MG, v. 12, n. 39, p. 181-197, set./2011. Disponível em: <<http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

SILVEIRA, Tânia Cristina da. A “modernidade” em Uberlândia e o ensino rural. **Cadernos de História da Educação**, v. 9, n. 2, p. 543-565, jul./dez. 2010.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de. **Memória de professores intelectuais como interlocutores do republicanismo em Vitória da Conquista entre os anos de 1910 até 1945**. 2009. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UESB, Vitória da Conquista, BA, 2009.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. O campesinato no modo capitalista de produção: raízes conceituais. Élisée, **Rev. Geo. UEG**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 141-155, jan./jun. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

_____. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 109-162.

_____. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 33-84.

_____. A “Educação Rural no México” como referência para o Brasil. **Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan./abr. 2013.

_____; FARIA FILHO, L. M. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da História do Ensino Primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

_____; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **História da Educação**, [on-line], Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 13-32, maio/ago. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. São Paulo: Nacional, 1953.

_____. Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 3-22, jul./set. 1954.

_____. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, Robert B. et al. (Org.). **Jonh Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. p. 33-66. (Coleção Educadores).

TESKE, Ottmar (Coord). **Sociologia**: textos e contextos. Canoas: ULBRA, 1999.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

TORRES, Alberto. **A organização nacional**. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1914.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. Fernando de Azevedo e a questão da "Raça Brasileira": sua regeneração pela educação física. **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 1, p. 59-70, jan./jun. 2009.

VEIGA, José Eli. Cidades Imaginárias. In: _____. **Cidades imaginárias**: O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 185-190.

VERÍSSIMO, José. **Educação nacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VIANNA, Oliveira. O idealismo da Constituição. In: LEÃO, Carneiro et al. **À margem da história da república**. Ideais, crenças e afirmações. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1924. p. 137-160.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola normal rural no Rio Grande do Sul. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**. Instituições, práticas e formação do professor. Ijuí, RS: Unijuí, 2007. p. 155-196.

WHITAKER, Dulce; ANTUNIASSI, M. H. R. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 33, p. 9-42, 1992.

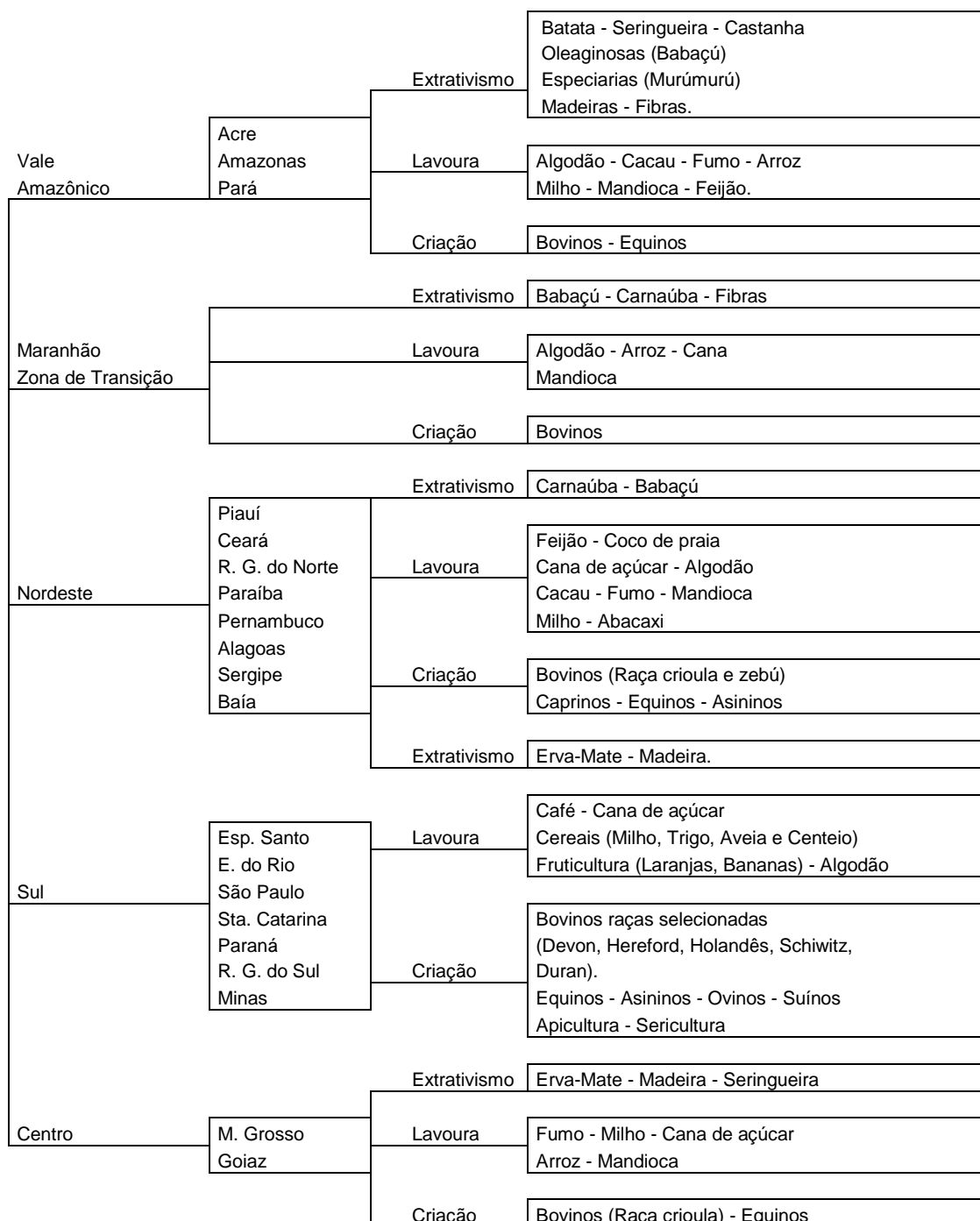
ZANATA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan./abr. 2012.

ANEXO

ANEXO 1

Esquema da especialização econômica das diversas regiões do país*

(Fonte: LEÃO, 1940a, p. 38)



* Da diretoria de Organização e Defesa da Produção (M. da Agricultura).