



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
AGRICULTURA E SOCIEDADE**

**A “EDUCAÇÃO RURAL” NA LITERATURA REGIONALISTA DE
JOSÉ LINS DO REGO, RAQUEL DE QUEIROZ E GRACILIANO
RAMOS**

MÔNICA SILVA BARBOSA MELLO

Sob a Orientação da Professora
Eli de Fátima Napoleão de Lima

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de **Mestre**
em Desenvolvimento, Agricultura e
Sociedade.

Rio de Janeiro, RJ
Março de 2006

70.19346
M527e
T

Mello, Mônica Silva Barbosa
A "Educação Rural" na literatura
regionalista de José Lins do Rêgo, Raquel de
Queiroz e Graciliano Ramos / Mônica Silva
Barbosa Mello - 2006.
102 f.

Orientador: Eli de Fátima N. de Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais.

Bibliografia: f. 95-102

1. Educação rural - Teses. 2. Era Vargas
- Educação Rural - Brasil - Teses. 3.
Literatura regionalista - Escola rural -
Teses. I. Lima, Eli de Fátima N. II.
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
AGRICULTURA E SOCIEDADE**

MÔNICA SILVA BARBOSA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, área de Concentração Mundo Rural.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/03/2006.

Eli de Fátima Napoleão de Lima. Dra. CPDA/UFRRJ
(Orientador)

Silvana Gonçalves de Paula. Dra. CPDA/UFRRJ

Antonádia Borges (Departamento de Antropologia/UNB)

Dedicatória

Se o tempo pudesse, por si só, dizer o que se passou, mesmo assim, não teria tempo de contar tudo em sua intensidade vivida.

Ah, o tempo... Como foge de nós e leva, e deixa saudades de quem é parte de minha construção...

Dedico esse trabalho ao tempo que pude partilhar de sua companhia aqui, Rogério Mello (in memoriam) e, certamente, de onde você me olha, continuo a compartilhar, mesmo sabendo este tempo-espço em dimensões diferentes.

Dedico também a quem aqui ficou, lembrando que a vida vale a pena, Jannine, minha filha.

BIOGRAFIA

Mônica Silva Barbosa Mello, nascida em 01 de agosto de 1961 na cidade do Rio de Janeiro. Graduada em Ciências (habilitação em Biologia) na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro em 1984. especializou-se em Biologia na Universidade de Nova Iguaçu – UNIG, em Sexologia Humana no Instituto Brasileira de Medicina e Reabilitação – IBMR e em Formação de Professores para a Educação Básica na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Profissionalmente, sempre atuou no magistério, desde 1988, nos vários graus de ensino, do fundamental ao superior. É funcionária da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro, da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu e como professora contratada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, para o curso de Pedagogia.

Publicou na Revista Virtual da Associação Brasileira de Educação – ABE em 2000 e na Revista Interface da Faculdade de Educação e Letras da Universidade de Nova Iguaçu — Publicação Oficial do Mestrado em Educação da UNIG – 2000, v.1, n.2, p.95-100.

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que estiveram presentes ao longo da construção desse trabalho:

A minha Orientadora, professora Eli de Fátima Napoleão de Lima, pelo caloroso acolhimento e principalmente pela dedicação dispensada.

Aos amigos, que de tantos e com tantas contribuições, que não sou capaz de enumerá-los, mas principalmente a Ana Valéria, companheira de tantas jornadas, sem a qual mais esta jornada seria muito mais difícil.

Aos colegas de turma por todos os momentos desfrutados, de alegria e de tensão e sem os quais e seus apoios essa batalha seria interminável.

Aos professores do CPDA pela contribuição para o meu crescimento e em especial a John Comeford e Silvana de Paula que souberam em momentos difíceis dedicar-me carinho e compreensão.

Ao Ilson por todo o seu carinho, presteza e dedicação.

A todos os funcionários do CPDA.

A Paulo Fleury, pela paciência em me ouvir e pelo seu incentivo.

E a todos aqueles que puderam, de alguma forma, contribuir, mesmo que disso não estejam cientes.

CREDO DO EDUCADOR

Creio na Educação, porque humaniza.

Busca o novo,

É geradora de conflito,

Preparando para a vida.

Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher,

Como sujeitos de suas histórias,

Capazes de construir sempre novas relações.

Creio na Educação, que quando libertadora,

É caminho de transformação,

Para construção de uma nova sociedade.

Creio na Educação que promove e socializa,

Que educa criticamente e democraticamente,

Levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.

Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Creio na Educação porque sempre terei o que aprender e o que ensinar,

Creio na Educação como um processo permanente e dialético, que acompanha o ser humano em toda a sua existência.

(Adaptado do IV CEDEC, 1995 em ARROYO, 2004)

RESUMO

MELLO, Mônica Silva Barbosa. **A “Educação Rural” na literatura regionalista de José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos**. 2006. 102p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Iasdsdsdsdsdsdsdaz\instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2006.

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a representação que a educação rural assume no imaginário da sociedade brasileira a partir da Era Vargas, usando como fonte as narrativas da literatura regionalista. A ênfase será dada às obras *Menino de engenho*, *Doidinho*, *Moleque Ricardo* e *Meus verdes anos* de José Lins do Rego, *As Três Marias* de Raquel de Queiroz e *Infância* de Graciliano Ramos, obras consideradas de cunho sociológico, pois adotam uma visão crítica das relações sociais. Far-se-á uma análise das narrativas, utilizando Ciro Flamariom Cardoso como apoio metodológico, com intuito de apreender a valoração atribuída à escola rural, como instituição social, procurando compreender o papel que a educação rural desempenha nesta sociedade. Entendendo que os autores, devido a sua forma narrativa de apresentar sua obra, influenciam o comportamento e as interpretações socioculturais da sociedade. Por acreditar que os autores estão sempre muito imbuídos das histórias de sua sociedade, procura-se, então, entender o pensamento político do período, através de teóricos que se dedicaram ao assunto, buscando entendimento do contexto histórico de onde foram articulados os discursos dos autores. A literatura será usada como instrumento de confirmação de uma hipótese: a educação rural sempre foi um arremedo da educação urbana. Essa assertiva nos levou a resgatar, através de revisão bibliográfica, o percurso histórico da educação rural no Brasil, a fim de confirmar a idéia.

Palavras-chave: Educação rural, Era Vargas, Literatura Regionalista.

ABSTRACT

MELLO, Monica Silva Barbosa. **The rural education in the regional literature by Jose Lins do Rego, Raquel de Queiroz and Graciliano Ramos.** 2006. 102p. Dissertation (Master's in Development, Agriculture and Society). Institute of Social and Human Sciences. University Rural Federal of Rio de Janeiro, RJ, 2006.

This work has the propose of reflection about the representation that rural education takes in the imaginary of the brasilian society since Vargas age, using as source the narratives of the regional rural literature.

The emphasis will be given to the follow works: *Menino de engenho*, *Doidinho*, *Moleque Ricardo e Meus verdes anos* by Jose Lins do Rego, *As Três Marias* by Raquel de Queiroz and *Infância* by Graciliano Ramos, works considered as sociologycal contents, because they adopt a critical vision of social relationships.

Will be done an analisis of narratives using Ciro Flamarion Cardoso as a methodologycal support, whit sense to hold the value atributed to the rural school, as social institution, loking for understanding the paper that rural education plays in the society.

Understanding what the authors, due to their narrative form to present their work, they influence the behavior and the interpretations social cultural of the society.

Believing that the authors always much amused in the stories of their society, they are trying then to understand the politic thoughts of the period, thoughts the theoreticals which dedicated themselves to the subject, searching for the knowledgement about the historical contexts where they were articulated to the authors speech.

The literature will be used as an instrument of an hipotesis confirmation: the rural education was always a mimic of the urban education, this statement took us to rascal, through the bibliografyc review, the historical route of rural education in Brazil, with the propose to confirm the idea.

Key-words: Rural education, Vargas Age, Rural Literature.

SUMÁRIO

01	INTRODUÇÃO
08	1 – EDUCAÇÃO RURAL: uma história esquecida
24	II – TELAS DE PROJEÇÃO
24	2.1 Cultura na Era Vargas
30	2.2 O papel dos intelectuais
38	III – LITERATURA E NAÇÃO
38	3.1 Literatura: o retrato “escrito” da nação
44	3.2 Regionalismo
56	IV – A LITERATURA REGIONALISTA DE JOSÉ LINS DO REGO, RAQUEL DE QUEIROZ E GRACILIANO RAMOS
56	4.1 Os autores: romancistas de 1930
59	4.1.1 José Lins do Rego
67	4.1.2 Raquel de Queiroz
71	4.1.3 Graciliano Ramos
77	4.2 A escola rural nas obras de José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos
89	CONSIDERAÇÕES FINAIS
95	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a representação que a educação rural assumiu no imaginário da sociedade brasileira usando como base para esta reflexão a literatura regionalista, mais especificamente, três autores, José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos, somente em algumas obras destes autores que estão inseridas no período da chamada Era Vargas.

Diante do caráter “sociológico” das obras dos literatos selecionados, tentaremos assimilar a valoração atribuída à educação rural como instituição social por acreditar que os autores estão sempre muito imbuídos das histórias de suas sociedades. Procuramos, então, entender o papel que a educação rural representa nesta sociedade, que pode ter desencadeado programas de políticas públicas, vigentes no período.

Optamos por trabalhar com o imaginário, com as representações produzidas a partir da literatura, em lugar de deduzir a ideologia que perpassava sobre educação rural, a partir de esquemas socioeconômicos dados de antemão, como a legislação educacional e bibliografias específicas. O nosso intuito é demonstrar alternativas de apreender valores, através de outros olhos. Olhos relacionados diretamente ao tema, como no caso de José Lins do Rego que desfrutou da escola rural, localizada no interior do estado da Paraíba, de Raquel de Queiroz, que apesar de não ter estudado em nenhuma escola rural, produziu uma obra que, segundo CEREJA & MAGALHÃES (1995) trata de métodos de educação e de Graciliano Ramos que retrata sua infância e tem em suas memórias várias recordações sobre as escolas que freqüentou. Utilizando a literatura, como afirma LIMA (2000:3), como uma “nova compreensão do processo de produção”.

O conceito de educação rural na época proposta para o trabalho era inexistente, porém, no contexto deste trabalho, adotamos como educação rural a educação oferecida no interior do país a colonos, brancos ou negros, pequenos proprietários e seus filhos e até mesmo para os filhos de grandes proprietários. Consideramos a educação ministrada na primeira fase da vida escolar.

Apesar da importância de um processo de formação a educação do povo brasileiro do campo e do reconhecimento da sua relevância no processo social e econômico do país, pouco se

pesquisa nas universidades sobre este tema. Segundo ARROYO (2004), somente cerca de 1% trata especificamente da educação escolar no meio rural.

A noção de representação que mais se adequa a nosso trabalho é a concebida por ROGER CHARTIER, que destaca:

“As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.” (1990:17).

O autor salienta que representação é um dos conceitos mais importantes usados pelo homem, quando se pretende compreender o funcionamento da sociedade, a relação desta com o mundo social, que pode ser articulada de várias maneiras: uma é o trabalho de classificação e de delimitação que produz as múltiplas configurações intelectuais, através das quais a realidade é construída pelos diferentes grupos; a outra são as práticas que visam exibir uma maneira específica de estar no mundo, simbolizando um estatuto, uma posição, demonstrando uma identidade social; e por último, as formas institucionalizadas e objetivadas graças a alguns intelectuais que marcam de forma detectável e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade.

Daí utilizarmos posições diferentes vindas de um mesmo universo. Os autores selecionados, Rego, Queiroz e Ramos são considerados escritores regionalistas, preocupados com as relações sociais ocorridas neste contexto. Rego, porém, as vê de uma forma amena, lúdica; Queiroz já as vê de forma mais realista, sem misticismo e Ramos demonstra com muita agudeza a realidade do homem nordestino.

E CHARTIER (*op cit*) declara que não se pode deixar de considerar as lutas de representações para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio.

A opção pela Era Vargas, justifica-se, pois segundo MENDONÇA, neste período, “sob a égide da ditadura, abrir-se-iam novas possibilidades de redefinição dos canais de representação, de participação política e de construção da cidadania” (1990:257). Este período tinha como um dos fundamentos apropriar-se de obras literárias como documento e construção de representações. CANDIDO ressalta que, no Brasil, as melhores expressões do pensamento e da sensibilidade quase sempre assumiram a forma literária. “(...) a literatura tem sido aqui, mais do que a filosofia e as

ciências humanas, o fenômeno central da vida do espírito” (2002b:30). Neste período, o regime só concebe a literatura como documento, que vai dar cara à nação (VELLOSO, 1988). E é também neste período da nossa história que a educação rural toma impulso.

O nosso interesse pela educação rural advém da falta de interesse dos órgãos responsáveis por esta modalidade da educação. NOVOA (1994) salienta o caráter da história da educação em privilegiar alguns grupos e ignorar outros: para o autor, as pesquisas em educação referem-se, comumente, aos atores das regiões urbanas esquecendo a importância do meio rural. A educação rural é, ainda hoje, considerada por estudiosos, limitada e precária, fato demonstrado no Plano Nacional de Educação (1997) e observado na sua pouca menção nas políticas públicas destinadas à Educação. Por isso pretendemos problematizar esta face pouco explorada da história, procurando outras fontes, como as literárias, importando para a literatura princípios de legitimidade.

“À elite intelectual cabe, portanto, a produção e a manipulação das representações que conformam o discurso estado-novista” (VELLOSO, 1982: 78). A literatura foi por muito tempo a representação da realidade, devido, em parte, a pouca produção acadêmica disciplinar existente. A divisão entre pensamento social e literatura não era significativa (LIMA, 2002).

Analisar este fenômeno através do imaginário da sociedade, segundo PESAVENTO (1995) é uma tendência da contemporaneidade. A interpretação através do imaginário é uma nova tendência que se traduz num recuo de uma posição cientificista herdada; vem para estimular um novo olhar, uma nova abordagem da realidade que tende a romper com as verdades absolutas e construir uma história social, cada vez mais cultural.

Essa nova “*história cultural*” (PESAVENTO, *op cit*) passa a lidar com novos objetos de estudo: mentalidades¹, valores, crenças, mitos, representações coletivas, traduzidas na literatura e em instituições. O que justifica o nosso interesse de estudo.

CHARTIER (1990) reitera que as estruturas do mundo social não são objetivas, elas são historicamente produzidas por práticas que constroem suas representações e estas constituem o objeto de uma história cultural.

Em *Ideologia Alemã* (em MEDEIROS, 1992:10) MARX diz que “as idéias da classe dominante são as idéias dominantes em cada época” (1992:10) e entendo que os romances são um tipo de literatura advinda da burguesia: acreditamos que a representação da escola rural contida

¹ Nito faz parte do nosso intuito nos determos no estudo das mentalidades, ficando para um próximo aprofundamento.

nos romances por nós escolhidos e dadas as suas repercussões eram idéias dominantes na época, e podem estar perdurando até os dias de hoje.

As narrativas serão consideradas pelo que verdadeiramente são, isto é, representações construídas, e não descrições naturais da realidade. Optamos por trabalhar com a produção de imagens da educação rural advindas da ficção. Trata-se, na verdade, da utilização de obras literárias para a demonstração de uma tese. E concordamos com SAID que esclarece que os romances constituem uma forma cultural que têm “enorme importância na formação de atitudes, referências e experiências imperiais”. (1995:12). Na Era Vargas este fenômeno assumiu vultosa relevância. Os intelectuais neste período eram formadores de opiniões e estavam, muitas vezes, diretamente relacionados à política. E acreditamos que as representações contidas em muitos romances resultaram em uma “visão consolidada”, (SAID, 1995). No nosso caso, uma “visão consolidada” de educação no ou para o campo ou, ainda de educação rural.

CHARTIER também reforça a nossa opção de utilizar a literatura como fonte, quando enuncia que a opção pela literatura se faz porque esta está relacionada às subjetividades das representações, considerando as representações as demarcações da própria organização social. E acrescenta “considerar estas representações como matrizes de discursos e de práticas diferenciadas (...) tem por objetivo a construção do mundo social” (1990:18).

A idéia de estudar o passado para contribuir com o presente, nos pareceu apropriada, já que, no que se refere à educação rural, este conceito foi sendo construído ao longo dos anos sob o manto de uma visão consolidada no projeto de nacionalidade concebido por Getúlio Vargas. “(...) tentar reconstruir o real é reimaginar o imaginado” (PESAVENTO, 1995:17). Ou, ainda, acredita-se que a representação inserida no imaginário social possa ter contribuído para a precária situação em que a educação rural vem se apresentando. CHARTIER complementa:

“(...) por meio dos estudos históricos se procuram modelos de inteligibilidade que podem ser deslocados a outras realidades. Desta maneira, o leitor de história pode utilizar de ferramentas, os instrumentos propostos de maneira livre, para receber e dar inteligibilidade às questões que o preocupam ou inquietam” (2001:79).

O autor alerta, porém, que a literatura como objeto de investigação histórica requisita critérios para sua leitura. Não se pode lê-las como um documento singular, que ilustra os resultados ou que corroboram com as fontes e técnicas clássicas da história. As obras literárias devem ser interpretadas com um enfoque histórico, mas à procura de uma inteligibilidade mais densa, mais completa e mais rica.

Portanto, este trabalho propõe-se a identificar as configurações inscritas nos textos, que darão lugar a representações aceitas ou impostas de educação rural à sociedade. Mas para isso é necessário ressaltar que para que se possa construir uma articulação entre o mundo do texto e o mundo social, “coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos” (CHARTIER, 1990:24).

A escolha por autores do regionalismo ocorreu por estarem estes bastante inseridos em uma realidade que especificamente nos interessa, além de ser esta modalidade da literatura considerada por CEREJA & MAGALHÃES (1995) um tipo de ficção de caráter documental, mas que não perde de vista a introspecção psicológica, romances que exprimem uma intensa preocupação social. Para ALFREDO BOSI, na década de 1930 surgiram romancistas, e entre eles José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos, com uma visão mais crítica das relações sociais que constituiriam um estilo marcado pela captação direta dos fatos e “bastante funcional no plano da narração-documento” (1998:389).

É mister neste contexto, observar a classificação e designações de textos que vão criar expectativas de leitura e antecipações de compreensão. O mesmo sucede com a indicação do gênero, que induz o leitor ou pesquisador à aproximação do texto a ser lido de outros já lidos e que aponta a pré-concepções (CHARTIER, 1990).

GOLDMANN afirma que a problemática do romance é trazer à baila o que no romancista é subjetivo, e entender que, às vezes, uma realidade não tematizada pode ser o elemento essencial da obra, e que o romance é um gênero literário no qual “os valores autênticos, tema permanente de discussão, não se apresentam na obra sob a forma de personagens conscientes ou de realidades concretas” (1976:14). É por isso que afirma o autor:

“(…) na pesquisa concreta, tem de se partir da análise de cada uma das obras de um autor. estudando-as na ordem cronológica de sua redação, na medida em que tal ordem possa estabelecer-se” (p.212).

PESAVENTO nos chama a atenção da maneira apropriada de se buscar uma abordagem para o imaginário. Neste sentido, torna-se necessário trabalhar sobre a linguagem, pois o imaginário é sempre representação e não existe sem interpretação. “O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente” (PESAVENTO, 1995:15).

Para este estudo efetuamos agrupamentos provisórios, como sugere GOLDMANN, de obras a partir das quais procuraremos encontrar na vida intelectual, política, social e econômica da

época – no caso a Era Vargas – elementos que comprovem a hipótese de que a representação da educação rural presente nestas obras contribuiu para a formação no imaginário da sociedade brasileira desta modalidade de educação como um arremedo da educação urbana.

SAID salienta que o papel dos intelectuais é oferecer leituras alternativas e outras perspectivas da história, diferentes daquelas oferecidas pela memória oficial, que segundo o autor, tendem a “trabalhar em termos de falsas unidades, da manipulação de representações distorcidas ou demonizadas de populações indesejadas ou excluídas” (2003:39).

Faremos uma análise das narrativas de *Menino de engenho* (1932), *Doidinho* (1933), *Moleque Ricardo* (1935) e *Meus verdes anos* (1956) de José Lins do Rego, *As Três Marias* (1939) de Raquel de Queiroz e *Infância* (1945) de Graciliano Ramos, priorizando a interpretação dada por estes autores à escola fundamental rural, a partir da posição atribuída a ela nas obras. Considerando, também, que a omissão ou a falta de relevância atribuída à escola, nas obras, é indício a ser analisado. Como afirma PESAVENTO, (...) o imaginário, enquanto representação, revela um sentido ou envolve uma significação para além do aparente” (1995:16). Recorremos a CARVALHO que confirma que:

“A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. Símbolos e mitos podem por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de inundo e modelar condutas” (em LIMA. 2002:54).

Como metodologia para análise, entre várias opções como a semiótica e a lingüística, entre outras de igual complexidade, adotamos o modelo oferecido por CIRO FLAMARION CARDOSO (1997), que se baseia na relação História/narrativa.

A postura teórico-metodológica desenvolvida ao longo deste trabalho, e sugerida por CARDOSO, incorpora influências variadas, à associação dos métodos de GOLDMANN e TODOROV. GOLDMANN (1976) ressalta que se deve ter conhecimento dos valores particulares de determinadas classes sociais na estrutura do pensamento teórico, determinar as ideologias de classe. O autor enuncia a *sociologia literária*. E afirma: “Toda obra literária tem uma função crítica, já que, ao gerar um universo rico e múltiplo de personagens e situações, é levada a representar também as posições que sua visão de mundo recusa” (GOLDMANN em CARVALHO, 1997: 29). GONÇALVES (sd.) considera a obra literária como a visão do mundo através do artista.

“Deste modo, o espírito da burguesia brasileira se desenvolveu sob influxos predominantemente literários, e a sua maneira de interpretar o mundo circundante foi estilizada em termos, não de ciência, filosofia ou técnica, mas de literatura” (CANDIDO. 2002b:133).

CANDIDO, ainda, salienta que a sociologia da literatura se interessa pelos fatores externos à obra, por tudo que é condicionante. Deve-se pesquisar: “a voga de um livro, a preferência estatística por um gênero, o gosto das classes, a origem social dos autores, a relação entre as obras e as idéias, a influência da organização social, econômica e política” (p. 4).

TODOROV baseia sua análise na distinção de três aspectos presentes em cada obra: “verbal, semântico e sintático”, método que denomina de “poética”. Porém, o próprio autor não se sente obrigado a empregar todas as categorias, privilegiando uma, dependendo da obra.

O autor privilegia em suas análises os textos narrativos, CARDOSO afirma:

“Uma das maneiras de aproximar-se à noção de relato ou narrativa (...) é considerá-la como uma forma, entre outras, de comportamento humano: um comportamento mimético e representativo, a serviço da comunicação de mensagens entre seres humanos.” (1997:10).

E complementa que o ponto mais importante de diferenciação de uma narrativa é o seu “descolamento entre a temporalidade dos eventos narrados reais ou imaginários, e a da narrativa mesma” (p.10).

Priorizaremos na metodologia de TODOROV a categoria “voz” do aspecto verbal, que aborda a relação do narrador com o discurso e com o universo ficcional. “O narrador é o agente do processo de construção textual e ficcional: revela ou dissimula os pensamentos das personagens, emite ou não juízos de valor, escolhe entre as diversas dimensões cronológicas, entre o discurso direto ou transposto, etc.” (em CARDOSO, 1997:41).

Complementarmente recorreremos ao método de análise de conteúdo de BARDIN que se refere a “um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens” (em TRIVINOS, 1987:160). Por esta definição, entendemos que este é um método apropriado de estudarmos as comunicações entre os homens, colocando enfoque no conteúdo das mensagens escritas. A autora observa que a atenção não deve ser detida exclusivamente ao “conteúdo manifesto” das obras, mas deve ser aprofundada na tentativa de desvendar o “conteúdo latente” ou como diria JAMESON

(1981), um “inconsciente político” obscuro nas entrelinhas.

Não propomos um trabalho de sociologia literária nem de “poética”, mas um trabalho multidisciplinar, onde se evoca a literatura, a história, a sociologia e a educação.

Para iniciarmos a discussão sobre a educação rural sentimos necessidade de um aporte histórico. O que nos fez reconstruir o percurso histórico da educação rural no Brasil. Estas indicações serão feitas no Capítulo I - EDUCAÇÃO RURAL: uma história esquecida.

Apesar de não ser o enfoque primordial de nosso trabalho, achamos de suma importância a contextualização da época das obras, pois concordamos com JAMESON (1992) que sugere que para análise de um texto, deve-se partir de seu contexto. Então, tentamos apreender o pensamento político do período, principalmente o papel da cultura, de uma forma bem abrangente, e o papel dos intelectuais neste espaço. Abordaremos este tema no Capítulo II – TELAS DE PROJEÇÃO. Em um primeiro sub-item discutiremos a “Cultura na Era Vargas” e em um segundo “O papel dos intelectuais”, detendo-nos mais especificamente na “função” dos intelectuais na ideologia do período.

Em um terceiro capítulo demonstraremos a importância da literatura, que na Era Vargas era condicionadora da ordem social, refletindo a realidade e representando a sociedade. O que nos fez denominá-lo CAPÍTULO III - LITERATURA E NAÇÃO, que dividimos em dois sub-itens: “Literatura: o retrato – “escrito” da nação” e o “Regionalismo”, que elucida o gênero literário onde estão inseridos José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos.

Deter-nos-emos na análise dos autores e de suas obras no CAPÍTULO IV – A LITERATURA REGIONALISTA DE JOSÉ LINS DO REGO, RAQUEL DE QUEIROZ E GRACILIANO RAMOS, onde enfocaremos em um primeiro sub-item – “Os autores: romancistas de 1930”, o gênero das obras, suas características, a relação das obras com a sociedade, assim como a posição dos autores no contexto político da época em que viveram, ou seja, “a inter-relação dinâmica de seus elementos” (CANDIDO, 2000a:14) e o sub-item final, o enfoque prioritário de nosso estudo: A EDUCAÇÃO RURAL NAS OBRAS DE JOSÉ LINS DO REGO, RAQUEL DE QUEIROZ E GRACILIANO RAMOS.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO RURAL: uma história esquecida

“(…) todo o nosso esforço tem de ser dirigido no sentido de educar a mocidade, de prepará-la para o futuro: desde a que vive nas praias, defrontando o mar, que é um educador de energias, àquela que vive no interior lavrando a terra criadora de riquezas, àquela que vive pastoreando o gado e que é descendente dos antigos centauros do Rio Grande; à mocidade das fábricas, das indústrias, do comércio; enfim, a todos aqueles que na juventude vêm com os olhos abertos pelo deslumbramento da vida que recém-desponta, a essa mocidade que sacode os braços para o alto como se pretendesse abraçar o Sol. É nela que deposito a minha confiança. É para ela que eu apelo, porque é a força capaz de consolidar o Estado Nacional” (GETÚLIO VARGAS, em GOMES. 1996: 207).

A sociedade brasileira sempre esteve marcada pela dualidade. Entre outros pontos, podemos ressaltar as tipologias de duas formas da educação construídas historicamente, quais sejam, a educação destinada à elite e a destinada às outras classes sociais, que alguns autores se referem como excluídos. Entre as tipologias destinadas aos excluídos, encontra-se a educação rural.

Nesse sentido, uma retrospectiva histórica da educação rural se justifica por estarem os intelectuais, eleitos para este estudo, inseridos neste contexto, portanto impregnados pelas idéias sobre educação rural da época.

Apesar de o foco de nosso trabalho ser a Era Vargas, acreditamos ser imprescindível a reconstituição do percurso histórico, desde antes deste período. Assim, recorreremos ao passado para entender o presente, como diria SAID:

“O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza, se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste mesmo que talvez sob outras formas. Esse problema alimenta discussões de toda espécie acerca de influências, responsabilidades e julgamentos, sobre realidades presentes e prioridades futuras” (1995: 33).

As palavras de SAID vêm, a propósito, explicar as intenções deste sub-item, evocar a história de períodos passados, final do século XIX e início do XX, para melhor elucidar as idéias sobre a educação rural na Era Vargas. O que pretendemos destacar é a possibilidade da influência do passado nas atitudes culturais do presente, ou de um passado mais recente.

É possível constatar que segmentos das classes populares no Brasil, em que pesem os mais de 100 anos da Proclamação da República, entre cujas postulações estava o acesso irrestrito dos cidadãos à educação e ao trabalho “livre” e “assalariado”, permanecem sem condições fundamentais de sobrevivência, apresentando características de exclusão social, de indigência e de condições precárias de higiene (LOPES, 1994).

Nos anos de 1930 e 1940 o país poderia ser dividido em dois espaços, ou “dois brasis”², o do interior e do litoral. O interior ou sertão marcado pelo “velho”, pelo agrarismo tradicional, entre outros termos similares. Em contrapartida, o litoral era associado à modernidade, à industrialização. Neste contexto a educação rural é aquela destinada ao homem do interior.

A história da educação rural é muito posterior à da educação, de uma maneira geral, no país. A preocupação com a instrução do povo surge com mais ênfase no final do Império; com o advento da República, pouco foi alterado, pois a escola ainda não era percebida como espaço para a construção da nacionalidade.

Assim é que na República Velha o discurso educacional era de que o homem do campo não precisaria de uma educação qualificada como os homens da cidade. DEMARTINE ressalta:

“A política educacional adotada durante este período foi a de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar [...], deixavam-se os setores considerados mais arredios sempre para momentos posteriores, ou recebendo uma educação diferenciada e inferior à que se propunha nas áreas urbanas” (em ALMEIDA. 2005:281).

Estatísticas publicadas em 1916, a partir de dados obtidos em 1906, demonstravam que o Brasil era um país que fazia da educação um privilégio de muito poucos. Como demonstra BOMENY (2003), as informações comprovam que em 1906, 74,6% da população era analfabeta.

Em uma sociedade considerada, basicamente, rural, já que mais de 80% da população residia na zona rural, contra 20% da zona urbana, fato que justificaria a demanda social de educação muito baixa. Essa realidade permanece por muito tempo; ainda em 1940, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população rural era ainda de cerca de 70% (em BOMENY, 2003). Essa realidade só se reverte em 1980.

Por falta de meios de comunicação e por não possuir mecanismos mais organizados para

² LIMA. Nísia Trindade em LIMA, 2001. A autora demonstra a dualidade, os contrastes e as duas formas de ordens sociais que convivem durante um certo tempo no país.

se expressar e reivindicar seus direitos, a população rural ficava isolada, o que oportunizava, então, um número muito reduzido de escolas. Fato que favorecia a grande difusão de preceptoras, na terra dos sem-escola.

Um outro problema que fortalece o descaso para com os sem-escolas era a opção política e elitista em destinar esforços e recursos ao ensino superior, o que sinaliza a discriminação feita pela elite brasileira, defendendo e priorizando uma parcela tão ínfima da população. O título de bacharel em nosso país equivalia a um título de nobreza. A elite, sabedora do valor da aquisição de conhecimentos como forma de manutenção de seus privilégios, garantiu para si as escolas ou optou pelas preceptoras.

A preocupação até o início do século XX era com a educação do cidadão branco, já que era quase unânime, na época, a idéia de inferioridade dos negros, mestiços e índios.

Também nos primeiros anos do século XX, surgem iniciativas advindas da comunidade dos socialistas libertários do Brasil sob uma concepção anarco-comunista, e fundam inúmeras escolas de acordo com modelos libertários, inclusive uma Universidade Popular. A organização dos cursos visava à instrução dos trabalhadores, sendo, porém, todas as iniciativas realizadas nas grandes cidades e fadadas ao fracasso. Entre os colaboradores docentes encontravam-se Silvio Romero e José Veríssimo (LUIZETTO, 1982).

Olavo Bilac, em conferência proferida em 1915, afirmava que a escola do serviço militar obrigatório seria o remédio para transformar “animais brutos, que de homens têm apenas a aparência e a maldade” (em MULLER, 1999: 63), em homens “conscientes dignos, brasileiros”. Pregação não muito apoiada pelos militares e intelectuais, que acreditavam que o exército não substituiria a escola.

Em 1916, em reação às pregações de Olavo Bilac é fundada a Liga de Defesa Nacional e outras entidades que tinham o interesse em divulgar a importância da instrução para a construção da Nação. Entre elas, a Associação Brasileira de Educação – ABE criada em 1924. A ação dessas entidades não se restringe aos centros mais desenvolvidos e atinge o interior do país.

As Ligas são espalhadas por todos os estados da federação, e representam importante papel na luta pela educação popular, com o projeto de alfabetização em massa e disseminação da escola primária. A ABE tinha a intenção de influenciar nas políticas educacionais, porém critica o “fetichismo da alfabetização”, defendendo um programa de educação integral, capaz de modernizar o homem brasileiro, transformar o “Jeca Tatu em brasileiro laborioso, disciplinado,

saudável e produtivo” (BOMENY, 2003:32). Vigorou, nessas iniciativas, o princípio da ciência, principalmente a psicologia que nesta ocasião toma impulso, como a orientação para os procedimentos de inovação.

A pouca relevância destinada à educação pelo Estado é percebida pela hierarquização destinada a esta. Na República Velha os assuntos educacionais que eram atribuições de uma simples repartição do Ministério do Império, passam para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores; depois tem uma passagem também efêmera pelo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. Entre 1911 e 1925 ficava a cargo do Conselho Superior de Ensino, de jurisdição do Ministério da Justiça. Somente em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde. E quem ocupou a primeira pasta foi Francisco Campos, um jurista mineiro. Na época era comum profissionais de outras áreas científicas atuarem no campo educacional.

Durante a República Velha, a importância da educação para construção da Nação torna-se foco das discussões. O processo escolar seria o passaporte para a entrada do Brasil na modernidade do século XX. Segundo LEITE (1999) a “República Educadora” estabelece a escolarização como alavanca para o progresso. NAGLE acrescenta:

“(...) o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações do Século” (2001: 100).

As elites deveriam abrir mão da escolaridade formal, na qual a educação era quase um privilégio das camadas elevadas, em função de uma suposta homogeneidade. Mesmo diante destas idéias de inspiração positivistas/cientificistas, não houve uma política destinada à escolarização rural (LEITE, 1999).

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) o país, por contingências externas que dificultaram a importação de mão-de-obra, teve que preocupar-se com seus próprios recursos humanos, que teriam que se integrar ao mercado de trabalho, sendo que “a massa inculta, despreparada, abandonada à própria sorte, teria de ser remodelada às pressas” (BOMENY, 2003:24). Surge a necessidade da educação profissionalizante, associada basicamente aos “pobres”, “populares”, “aos meninos desvalidos”, aos “órfãos”, aos “abandonados”, aos “desfavorecidos da fortuna”... Nesse sentido, a educação profissional nasce associada aos cidadãos de “segunda classe”, os miseráveis, “os necessitados de misericórdia pública”. BOMENY ressalta que esta marca se cristalizou e é motivo de discussão até hoje.

A preocupação com a educação rural está diretamente relacionada à perspectiva de sustar a migração, que ameaçava a organização espacial das cidades, além da ameaça à produtividade agrícola por falta de mão-de-obra.

Com a consolidação das idéias nacionalistas no país, torna-se necessário fundamentar a formação de um caráter nacional do povo brasileiro e a educação colabora com esse fim. O cultivo dessas idéias se faz presente na Primeira Conferência Nacional de Educação de 1927, onde surge a preocupação com a educação rural e com a uniformização de valores e sentimentos da cultura nacional. Entretanto, os problemas levantados só tomariam proporções maiores, futuramente.

Dentre as tentativas educacionais destaca-se o movimento ruralista, que possibilitou a discussão dos problemas concretos da escola rural. Tal movimento caracterizou-se, sobretudo, pelo seu papel político conservador, com idéias ainda mescladas pelo colonialismo, que defendia as virtudes do campo e da vida campesina, mascarando a verdadeira preocupação que era o enfraquecimento social e político do patriarcalismo.

O objetivo, principalmente dos agroexportadores, era manter a população conformada com a sua realidade econômica, social e política. LEITE (1999) explica que além dos agro-exportadores e alguns segmentos das elites urbanas, preocupados com os problemas citadinos causados pela explosão demográfica, o ruralismo tinha também uma vinculação com o movimento nacionalista e com o movimento católico do início do século, que valorizavam a visão fisiocrata, onde a riqueza tem origem na produção agrícola, reiterando também a idéia do Brasil como um país essencialmente agrícola.

Para BECKER (1977) as escolas desempenham um importante papel no drama da mobilidade, neste caso especial, pois a mobilidade social em se tratando do Brasil da época, não disponibiliza posições nos estratos mais altos e lembra que a educação, principalmente em sociedades hierarquizadas, é um dos meios pelos quais os membros dominantes mantêm seu *status*.

Em consequência às preocupações com os problemas educacionais, em março de 1932, vinte e seis educadores brasileiros, de diferentes regiões do país e de variada formação, lançam o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, objetivando a reconstrução educacional no país, adaptando-a a nova realidade econômica em que se encontrava. ROMANELLI interpreta o documento:

“É evidente que o documento não questionava a nova ordem que se estava implantando. Nesse sentido, o grande avanço que representa o documento para a teoria da educação no Brasil é que ele propõe, em última instância, adequar o sistema educacional a essa nova ordem, sem todavia, questioná-la. Com isso manifestava ele, pois, o pensamento pedagógico dos representantes dessa nova situação que tiveram a lucidez de equacionar o problema das relações entre a escola e a nova ordem social política e econômica” (1991:150-151)

Os “pioneiros”, entre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros, defendiam com fervor cívico a escola pública, gratuita e laica, um projeto que democratizasse a educação, tendo como princípio máximo a educação como direito de todos. Passam a ver a educação como um problema social, inserida em um contexto de mudanças, e que assume uma nova concepção, o aluno passa a ser o centro da ação pedagógica, fundamentada na psicologia. As idéias da Escola Nova são inspiradas nos avanços do movimento educacional norte-americano, em grande parte influenciadas por Anísio Teixeira, que acabava de chegar dos Estados Unidos, um país que mostrava ser possível juntar ricos e pobres na mesma escola pública, ideais que tiveram grande repercussão no Brasil. Os pioneiros tiveram importante papel na defesa do sistema nacional de educação e, portanto, uma efetiva participação nos rumos da política educacional da Era Vargas.

O documento, como comenta ROMANELLI, passa a solicitar uma ação mais efetiva por parte do Estado em relação ao oferecimento de educação. Sendo, portanto, uma função do Estado, cabe-lhe proporcioná-la “de tal forma que ela não constitua privilégio de uns em detrimento de outros, devendo ser ministrada de forma geral, comum e igual” (1991:147). Diante desta afirmação perguntamos: se o acesso à escola se afirma como um direito a todos os brasileiros, estaria garantido este direito aos habitantes do meio rural?

Outro ponto que não se pode esquecer é a participação conturbada da Igreja Católica no movimento da Escola Nova. GOMES (2003) afirma que a igreja preservou seu lugar no desenvolvimento educacional, interferindo diretamente nas iniciativas relacionadas ao ensino rural. Teve participação direta na estruturação das primeiras Escolas Normais Rurais, além da preocupação de criar escolas rurais comunitárias, muito antes do Estado. E não se pode esquecer que a Igreja era a grande mantenedora das escolas privadas do país, portanto o Manifesto a atingia diretamente, com a obrigatoriedade da gratuidade e com o ensino laico, constituindo o pomo da discórdia entre os educadores e a Igreja.

As pressões da Igreja permaneceram por muito tempo. Na década de 1930, na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde (1934-45), o diálogo e as negociações com

a Igreja foram intensas. A Igreja acusava a falta do ensino religioso, ou seja, o ensino leigo e neutro, como a causa da “anarquia espiritual”. Além da reivindicação do ensino religioso, a Igreja pretendia que o Estado se voltasse contra as idéias dos pioneiros e fosse a favor do ensino confessional católico.

A palavra “laicização” virou moda; era freqüente nas críticas da Igreja, “laicização do ensino”, “laicização da cultura”, “laicização do Estado”, “laicização dos sindicatos”, porém o que mais incomodava era a “laicização pedagógica”. A Igreja acusava a nova orientação pedagógica de ameaça à nacionalidade por negar a religião e a moral. E, conseqüentemente, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira recebiam ataques diretos, eram chamados por intelectuais ligados à Igreja de comunistas e desnorteados. (SCHWARTZMAN,, 2000).

Paralelamente, a partir dos interesses da Igreja em organizar, disciplinar e imprimir na população uma “mentalidade adequada” ao Estado Nacional, o exército assume um lugar de participante na esfera educacional. Buscando fundamentos em Olavo Bilac, elabora uma pedagogia cujo conteúdo era a inculcação de princípios de disciplina, obediência, organização e respeito à ordem e às instituições.

SCHWARTZMAN justifica a penetração do exército nos rumos da educação por haver, nesta época, uma grande vinculação da educação às questões de segurança nacional. Por isso, para o exército, a educação deveria constituir-se em um projeto estratégico de mobilização controlada. Essas iniciativas tiveram sérias reações contrárias, principalmente advindas de professores, educadores; porém, constituem-se alguns defensores, como Azevedo Amaral, que defende a associação entre educação e exército acrescentando que “a educação militar do povo brasileiro não pode ser restrita ao uso eficiente das armas (...). É preciso que se forme uma mentalidade capaz de ‘pensar militarmente’ ” (2000:87).

No Estado Novo (1937-1945), a educação rural está incluída nas idéias do “ruralismo pedagógico”, discurso eminentemente ideológico, produzido por indivíduos que demonstram interesses relacionados com o desenvolvimento rural, com preocupações vinculadas com o quadro econômico e político nacional.

O “ruralismo pedagógico”, segundo PRADO (1995) é baseado em idéias oriundas dos anos de 1920, que só vão se consolidar no Estado Novo e que vão permanecer em algumas regiões até os anos de 1940, idéias advindas de intelectuais que defendem a escola adaptada que atenda aos interesses hegemônicos. Embora CALAZANS (1993) acredite que os pioneiros da proposta

consolidem suas idéias a partir de 1930, afirmação que difere de LEITE (1999) que relaciona o “ruralismo pedagógico” aos anos de 1910/20 e sua finalização na década de 1930.

CALAZANS ressalta as idéias na perspectiva dos preconizadores do “ruralismo pedagógico”, onde a escola rural deveria ser “um aparelho educativo organizado em função da produção” (1993:26). Fica claro que o objetivo da proposta perpassa por uma questão social, que vem provocada pelo inchaço das cidades e pela incapacidade de absorver mão-de-obra no mercado de trabalho urbano, o que se torna uma grande preocupação dos grupos dominantes. Assim, a educação tenta responder com uma educação que leve o homem do campo a compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e reforçar seus valores a fim de fixá-lo à terra.

Uma escola cuja função fosse “agir sobre a criança, o jovem e o adulto integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para tranqüilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro” (CALAZANS, 1993:26), portanto assumiria um caráter nitidamente preventivo contra a desordem social. CALAZANS chama a atenção para a possibilidade dos ideais do “ruralismo pedagógico” estarem embutidos nos conteúdos dos programas propostos por diferentes agências para desenvolver o meio rural brasileiro, mesmo que não fosse uma educação formal, que a escola não fosse a meta principal dos projetos educacionais.

Quando a atenção se volta outra vez para a escola rural cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural.

“(…) em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (MAIA em LEITE. 1999:31).

No Estado Novo dois eventos relacionados à interiorização e à conquista do interior brasileiro foram bastante relevantes para educação rural, a “Marcha para o Oeste” e o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.

A “Marcha para o Oeste”, uma campanha que visava criar disposições favoráveis à vida rural, concomitantemente incentivava a ida das populações pobres para o interior, além de favorecer a permanência do trabalhador rural no campo. E para esta tarefa o presidente Vargas contava com o apoio de alguns intelectuais, como Cassiano Ricardo, que publicou uma obra com o título da campanha, onde mostrava a hierarquia social da época, o branco mandava e o negro servia, segundo o autor, “executava suas aptidões natas” (PRADO, 1995). No texto, Ricardo,

segundo PRADO, legitima a dominação e faz a apologia ao interior.

Era comum em textos de intelectuais cooptados pelo governo, a preocupação maior em veicular a teoria política do Estado em vez de discutir a eficiência das práticas. A verdadeira intenção da campanha era solucionar problemas causados pela migração em grande escala do campo para a cidade. Então, deslocava excedentes sem-terra para áreas não contestadas pelos grandes proprietários rurais.

Foi criado em 1930 o Departamento Nacional de Povoamento que visava encaminhar para o interior do país uma quantidade de elementos sem trabalho, que ameaçava a ordem pública, já que não tinha condições de sobreviver na cidade.

Em relação à educação, esta aparecia como um dos atrativos da política social para frear o movimento migratório em direção às cidades. A educação, também, funcionaria como um dos alicerces da segurança nacional. O então ministro da educação do recém criado Ministério da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, desencadeia o processo de “nacionalização compulsória” sobre as escolas chamadas estrangeiras. Não interessava a fixação de colonos estrangeiros na cidade: estes deveriam ser conduzidos ao campo, reforçando a política de nacionalização.

Nesse sentido, para favorecer o processo de nacionalização, foi criada a Comissão Nacional do Ensino Primário, que tem como uma das principais atribuições a nacionalização do ensino nos núcleos estrangeiros, como forçar o aprendizado da língua, da história e dos valores nacionais. Era preciso “abrasileirar” os imigrantes estrangeiros que faziam questão da manutenção do vínculo com suas culturas originais. Principalmente os alemães, despertavam especial preocupação, pois construíram várias escolas, e mantinham nelas todo um universo de valores, fazendo questão de manter viva sua própria língua. Reforçavam sua identidade coletiva na celebração de rituais, no ensino das músicas, cânticos e expressões usuais da língua coloquial nativa.

Eram eles, os alemães, os principais acusados de impedirem o processo de nacionalização. Apesar de participarem ativamente na vida brasileira com seu trabalho e obediência civil, mantinham acesos os laços com a sua nação de origem. Provocavam, então, nas autoridades um sentimento ambíguo, uma mistura de medo e admiração. Com essa política, segundo GOMES (2003) foram fechadas 774 escolas estrangeiras, aproximadamente: “Chegamos a um estado em que no campo da educação é que as idéias trabalham pelo poder. A política de hoje é a política da

educação. Nela, no seu campo de luta, é que se decidirão os destinos humanos.”³

A educação, como instrumento para a construção da nacionalidade, carregava uma imensa carga ideológica. Desde 1906 que Silvio Romero já propunha estratégias de abasileiramento. Manuel Bonfim, na mesma linha de pensamento, desde o final do século XIX e início do XX, apontava a nacionalização da escola primária como estratégia. Estes e outros intelectuais acreditavam em uma investida agressiva para sustar o desenvolvimento dos núcleos de colonização.

Na década de 1930 o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, órgão do Ministério da Educação e Saúde, dirigido por Lourenço Filho, foi responsável por dar subsídios ao ministro Capanema para a política de nacionalização. Então, no Estado Novo, por seu cunho autoritário, foi possível chegar a uma política repressora de nacionalidade, de construção e consolidação do Estado Nacional. Esta postura mais rígida foi muito criticada em discursos, depoimentos, etc. A premissa básica era assim formulada por Oliveira Viana:

“Nossos sistemas escolares, aliás, têm concorrido, não para corrigir e, sim, para agravar esta falha da nossa formação social: nas nossas escolas temos procurado, sem dúvida, dar instrução à nossa mocidade, cultura geral ou especial; mas não nos temos preocupado nunca, a sério, em inculcar-lhe, de maneira sistemática, planificada, nenhum sentido de vida coletiva, nenhuma idéia de sacrifício individual em favor do grupo, nenhum espírito de devoção à coletividade; em suma, nenhum princípio, hábito ou tradição de solidariedade social ou de cooperação”.⁴

Fica marcado nas palavras de Oliveira Viana como a construção e consolidação de uma nacionalidade dependiam de certas práticas disciplinares que deveriam ser introjetadas no cotidiano dos cidadãos.

O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação pode ser considerado um emblema do processo de interiorização, a começar por ter sido realizado em Goiânia. CALAZANS (1993) descreve-o como um encontro de “profissionais da educação”, organizado em 1942, promovido pela Associação Brasileira de Educação sob o patrocínio do governo federal e do governo de Goiás.

A temática principal foi “A Educação primária fundamental”, porém fica evidenciado nos anais que o objetivo era a substituição da escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais, por uma escola com objetivos explícitos de integrar a todos no projeto de construção da

³ Discurso de Francisco Campos na posse como Secretário de Educação, em Gomes (2003:461).

⁴ Em Sewatzman. 2009:91.

unidade nacional. Assume também especial importância por ser o primeiro do Estado Novo e demonstra através de seus apresentadores consonância com as preocupações do governo: a interiorização.

Foram apresentadas 173 teses procedentes de 22 unidades da Federação e participaram do evento, a elite do pensamento educacional. Sugeriram alternativas para os problemas que a sociedade apresentava, principalmente o alto índice de analfabetismo. As idéias conservaram-se no “ruralismo pedagógico”.

Apesar de existirem intelectuais verdadeiramente interessados na educação dos trabalhadores rurais, a maioria da intelectualidade preocupava-se mais em fazer propaganda dos programas de governo. E acreditando na capacidade de congregar opiniões favoráveis, proclamavam o “ruralismo pedagógico”. Porém, segundo CALAZANS havia mais de um “ruralismo pedagógico”. Eram várias as opiniões. Para os preconizadores do “ruralismo pedagógico” a escola rural deveria ser “um aparelho educativo organizado em função da produção” (Anais do Congresso em PRADO, 1999).

Mesmo diante deste quadro, PRADO (1995) afirma que essa “estranha escola rural” tinha que deixar de ser “o lugar onde unicamente se [ensinava] a ler, escrever e contar” (VENÂNCIO FILHO, 1944 em PRADO, 1995:12), idéia que predominava entre a elite da época.

No Congresso, a escola rural era dividida em três categorias: escola de zonas rurais comuns, escola de zonas rurais de imigração e de zonas rurais de Alto Sertão. PRADO salienta que nos textos do Congresso fica claro que havia uma forte consciência de que o Brasil era um país com características eminentemente rurais e por isso possuía “vocação agrícola”. Portanto o objetivo mais freqüente imputado à educação rural era “formar mão-de-obra especializada no seu meio” descartando as possibilidades de sonhos de migração para as cidades. Fica demonstrado nos Anais que indiretamente o Congresso foi porta-voz da nova oligarquia. A conclusão a que se chega, no Congresso, é que as “escolas rurais, de rurais só têm a tabuleta na porta”, ou seja, não conseguem atender aos ideais do governo.

Neste período a escola assumia um papel na construção de uma consciência modernizante e conservadora, onde o enfoque principal era o apego ao meio. Portanto a educação rural foi cercada de um forte aparato ideológico para que pudesse “cumprir sua função”.

Entendendo o Brasil como um país de destinação agrícola, a valorização do homem rural era vista como garantia de maior racionalidade e produtividade e, portanto fundamental para o sucesso econômico. Então o lema final dos intelectuais do Congresso foi “educar é mais do que alfabetizar, é preparar para o meio” (PRADO, 1995).

PRADO (*op cit*) acrescenta ainda que o objetivo principal da educação rural, “a valorização do homem rural”, muitas vezes ficou comprometido pelo preconceito. As propostas freqüentes perpassavam pela restrição de conteúdos ensinados na escola, considerando-os supérfluos, minimizando muito o currículo, o que diferenciava e muito da escola urbana. O que LEITE (1999) reitera através da expressão popular, de autor desconhecido, “gente da roça não carece de estudo. Isso é coisa de gente da cidade”.⁵

O segundo objetivo é “fixar o homem à terra em que vive”, que segundo PRADO (*op cit*) também tem razões econômicas, ou seja, a intenção era a manutenção do fator de produção retido no seu meio. Para que não ocorresse escassez de mão-de-obra rural, o governo considerava essa política a forma fundamental para evitar a migração. Numa vertente econômica, o que o governo pretendia era atualizar o capitalismo no meio rural, atualizá-lo aos anos de 1930/40 numa sociedade considerada arcaica. Politicamente, o foco era a incorporação das áreas rurais ao campo de influência e de controle do governo.

A escola deveria estar voltada para ofertar condições para o homem do campo viver produtivamente. PRADO (*op cit*) chama a atenção para as referências “enfáticas” às vantagens que a escola rural proporcionaria ao camponês. Recorrendo a Pinheiro PRADO ressalta que nas idéias dos intelectuais o ensino deveria objetivar “a integração consciente e definitiva do indivíduo, ao contrário de lhe dar conhecimentos gerais desnecessários e até prejudiciais, que lhes despertassem a curiosidade pela cidade” (PINHEIRO em PRADO, 1995:15).

Era visivelmente uma questão de convencimento. Os ideólogos intentavam convencer os camponeses daquilo que ao governo mais interessava, econômica e politicamente e demonstravam que as atividades agrícolas é que iriam oferecer melhores perspectivas à vida do indivíduo e da Nação. Portanto o conceito de educação assumia a ideologia e os interesses do grupo dirigente, além da responsabilidade pela “volta ao campo” e não apontando o caminho da cidade, como alguns autores que superlativizam “o alfabeto em vez de ser um auxiliar, um amparo, um

⁵ Frase de autor desconhecido em Leite (1999:14).

sustentador da lavoura, virou um tóxico poderosíssimo e violento”.⁶

Concludentemente, essa modalidade educacional assume relevância no contexto do Estado Novo, por estar interligada a outros quadros do governo, como o da política demográfica, segurança nacional e da colonização interna, embora FERNANDES (2004) saliente que a primeira referência à educação rural na legislação só vai aparecer na Constituição de 1934, constituída a partir de um modelo oriundo da elite latifundiária. Na Constituição de 1937 e de 1946 fica evidente a mudança de poder da elite agrária para a industrial, porém mantém-se o modelo de educação rural, o que nos parece uma certa dissonância entre o discurso e a legislação.

A partir da década de 1940 a educação rural conta também com a ajuda (e interesse) do governo americano e da Organização das Nações Unidas – ONU. Destacou-se nesta época o trabalho desempenhado pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR. Concomitantemente, a Campanha Nacional de Educação Rural desempenhava uma forma específica de abordagem da população rural, ou seja, práticas como: semanas ruralistas, clubes agrícolas, aldeia rural, etc.

O interesse político-ideológico era revelar uma aparente homogeneidade, onde todos, independentes de suas classes sociais, poderiam receber os mesmos benefícios. FERNANDES (1966) ressalta que para manutenção da ordem social democrática exige-se a universalização do conhecimento e de comportamentos que assegurem a formação da personalidade do homem ajustada ao estilo democrático e deve estar preparado para colocar suas energias e aptidões a serviço da coletividade, independente da sua posição social. Baseada nesta e em outras constatações o autor caracteriza a educação como um “problema social” e acrescenta:

“(...) o valor e a importância da educação escolarizada são definidos segundo centros de interesses e de atitudes sociais variáveis. No setor rústico das populações caboclas ou campesinas, a escola constitui um acréscimo cultural aceito por imposições externas e sem ligações efetivas sequer superficiais com as condições materiais ou morais de vida social. O aspecto notório de sua contribuição consiste na função alfabetizadora (...)”
FERNANDES. 1966:104)

Houve outras iniciativas não-formais de educação rural, funcionando paralelamente à educação formal, como a Extensão Rural⁷, que se direcionava, mais especificamente, ao produtor.

⁶ Mendonça nos anais do Congresso – ABE em Prado, 1995.

⁷ Existem excelentes trabalhos sobre esta temática entre os quais destacamos a obra de Maria Tereza Lousa Fonseca: *Extensão Rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985, assim como, de Oriovaldo Queda: *A extensão rural no Brasil*. Piracicaba: ESALQ.

Foi considerada uma estratégia ideológica, que se utilizava de métodos educativos, intencionando elevar o nível socioeconômico das populações rurais, assim como despertar novos hábitos de consumo junto ao homem do campo, atendendo aos interesses do capital industrial. Vinculava-se ideologicamente à expansão do capitalismo no campo.

Segundo LEITE, a Extensão Rural se fazia necessária e desejável, justificando-se da seguinte forma: “(...) o problema consiste em mudar normas de comportamento tradicional, a fim de se conseguir uma conduta nova mais conforme as exigências do progresso social técnico(...)” (1999: 33). Neste sentido, a sociedade campesina é invadida por técnicos, agentes sociais e fomentadores de um novo processo educacional, cujos objetivos levariam a uma descaracterização do mundo e dos valores naturais do campo. A escola rural é engajada nesse ideário.

CALAZANS (1993) diz que a verdadeira preocupação com a população do campo e com a constituição de sua escola surge tardiamente a partir das décadas de 1940/50. Mesmo assim o que estava em jogo era o progresso da agricultura, e a verdadeira intenção era que essa se inserisse na lógica do desenvolvimento da época.

Uma outra adversidade da educação rural é a formação do seu corpo docente, na sua maioria formado por leigos, além do excesso de responsabilidade nas tomadas de decisão, já que secundo ALMEIDA (2005) estes ficavam alheios ao que acontecia fora de “seu mundo”, sem o apoio pedagógico, administrativo e financeiro. O Estado em nada contribuía no cotidiano dos professores, em sua prática escolar. A autora levanta, ainda, outras adversidades como: poucas e precárias escolas, mal estruturadas fisicamente, distantes uma das outras, dificuldade de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas, currículos inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros.

A autora demonstra, com auxílio de documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a realidade da escola rural em 1949:

“Indagaríamos que entusiasmo poderia apresentar o docente responsável por escola barracão? Que prestígio social e moral ostentaria na comunidade o professor cuja sala de aula mais se assemelhava a um depósito atulhado de bancos imprestáveis e de crianças vencidas desde logo, pelo ambiente?” (ALMEIDA, 2005: 287).

É de nosso conhecimento que muitas vezes durante este capítulo divagamos pela história da educação de um modo geral, mas acreditamos que por não haver uma política educacional

específica para a educação rural, algumas medidas políticas possam ter influenciado diretamente a vida escolar no campo.

CAPÍTULO II – TELAS DE PROJEÇÃO

2.1 - A cultura na Era Vargas

“A ordem social, a paz, o trabalho, a tolerância política favorecem o desenvolvimento de todas as capacidades criadoras da coletividade. Pelo que um povo produz na esfera das letras, das artes e das ciências, dos usos e costumes sociais pode se avaliar a sua vitalidade.”⁸

Nos anos de 1920 o campo da arte e da cultura esteve dominado por uma discussão sobre a identidade e os rumos da nação. Sem dúvida, tal preocupação é mais antiga, ou seja, a busca da identidade nacional é um produto do século XIX; desde os anos 1820 o Brasil já se consolidava como nação independente, produziu literatura internamente, organizou uma indústria editorial e produziu escritores de primeira grandeza, como Machado de Assis (1839/1908). (SOUZA, 2000).

A preocupação do novo regime, oriundo de um golpe de Estado, era assegurar a sua legitimidade e para isso iria utilizar-se de duas estratégias: a propaganda política e a repressão aos opositores. A propaganda política se torna uma arma de suma importância num regime que se diz voltado para as massas.

Neste período, conhecido como um dos períodos populistas da nossa história, o governo estava voltado para uma política social, que era alicerçado em três pontos básicos: trabalho, família e educação. Em relação à educação, as medidas ultrapassavam, em muito, o circuito da rede escolar. No discurso varguista as frentes se alimentam mutuamente, neste contexto as políticas educacionais atuavam tanto no sentido estrito do âmbito escolar, como no sentido amplo relacionado com a “educação do povo” (GOMES, 2003). Essas iniciativas se personalizam na criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde.

O papel do Estado é marcante como guardião da cultura e por ações pedagógicas não formais. Associa a cultura à política como condição de progresso, ÂNGELA DE CASTRO GOMES elucida que a idéia de progresso da coletividade “advém da tutela política sobre a ordem sociocultural em todos os tempos” (p.136). CURY (2002/2003) salienta o comprometimento

⁸ Editorial, Brasil, social, intelectual e artístico. *Cultura Política* (1): 227, mar de 1941 (em Gomes, 1996:135)

ideológico do Ministério da Educação e da Saúde com a face autoritária e conservadora do regime.

As atividades do Ministério iam além das tarefas educativas, que visavam à transmissão do conhecimento e à formação de mentalidades, voltavam-se também para desenvolver a alta cultura do país, a arte, a música. Portanto, havia uma enorme preocupação do ministro com as atividades do tipo cultural e artística. SCHWARTZMAN, (2000) ressalta que um dos pontos em que fica claro esta preocupação é a vinculação do Ministério com a intelectualidade, quando nomeia como chefe-de-gabinete Carlos Drummond de Andrade. Para os intelectuais o Ministério da Educação e Saúde abria a possibilidade de um espaço para o desenvolvimento de seus trabalhos.

As elites intelectuais tomam posição no cenário político, a literatura redefine seu papel, assume a postura de literatura da nacionalidade. Intencionado a atrair intelectuais para junto do governo foram feitas várias nomeações para postos de destaque. Em 1930, Lucio Costa, arquiteto, foi indicado para a direção da Escola Nacional de Belas Artes. Manuel Bandeira foi convidado em 1931 para presidir o Salão Nacional de Belas Artes. Em 1932, José Américo de Almeida, escritor, assumiu a pasta da Viação e Obras Públicas. Gustavo Capanema, em 1934, assume o Ministério da Educação e Saúde, Mário de Andrade iria assumir em 1935 o Departamento de Cultura da Municipalidade de São Paulo. Estes, entre muitos outros cargos foram ocupados por intelectuais. O governo acreditava que a participação dos intelectuais respaldaria a ideologia estado-novista além da crença de que eles eram uma elite capaz de salvar o país, pois estavam sintonizados com as novas tendências do mundo. O povo era considerado uma espécie de matéria bruta a ser lapidada pelo saber das elites. A função do artista passa a ser vista como socializadora em nível nacional, a arte se volta para fins utilitários em vez de ornamental. Para exprimir os sentimentos sociais os artistas deveriam se inspirar em temas típicos do país. Com isso o governo apóia o projeto individual de Candido Portinari. CAPELATO recorrendo a SCHWARTZMAN reitera que os “temas sugeridos para a composição dos quadros são reveladores: eles mostram aspectos fundamentais da evolução econômica, da vida popular, os tipos nacionais como o gaúcho, o sertanejo, o jangadeiro” (2003:129).

Os tipos nacionais segundo LEITE (1983), são diferenciados em doentios e saudáveis, além de outras possibilidades de conceituação, perante a égide da lógica nacionalista sobre as quais não nos deteremos. Para o autor, o termo nacionalismo é a exaltação das qualidades de um povo, mas sabe-se que na realidade, pelo menos no Brasil, foi um fenômeno muito mais

complexo que pela proposta de estudo não pretendemos nos deter. Há várias formas de nacionalismo.

Na Era Vargas, principalmente durante o Estado Novo, alguns intelectuais, periodicamente, ou outros, esporadicamente assumiram a função da produção ou difusão do discurso estado-novista.

O governo de Getúlio Vargas foi um período marcante para a cultura do país, a vinculação entre a política e a produção intelectual foi uma das mais estreitas, apesar da imensa repressão política. MOTA (1979) alude, ainda, a uma nova concepção de atividades intelectuais e de organização da cultura: “importantes matrizes de pensamento se definiram ou ganharam coloração nítida”.

Apesar de ser essa época também marcada pelo autoritarismo, foi um período de grande produção intelectual. Em consequência desse autoritarismo, qualquer manifestação de oposição à ideologia estatal, era passível de punição, a censura – tribunais arbitrários eram responsáveis pelo confisco de livros e até demissões dos não-ajustados à linha oficial. Todo esse controle abusivo era atribuído à preservação da segurança. Aos intelectuais restava ou a vida subterrânea ou a adesão, que muitas vezes era somente uma forma de sobrevivência, então aceitavam e propagavam a “verborragia oficial “ (MOTA, 1979:88).

Cerceados na sua liberdade de expressão, os meios de comunicação, em geral, eram impedidos de externar suas opiniões, principalmente se estas fossem contra o governo. Os órgãos que se demonstraram contrários às idéias oficiais foram silenciados. Muitos veículos de comunicação aderiram ao poder para usufruir as benesses do governo, assim como muitos ideólogos. Esses órgãos cooptados tinham a função, além de enaltecer a figura do presidente, de demonstrar como o regime venceria o atraso e alcançaria o progresso.

Livros e folhetos tinham a função de uniformizar as mentes na mesma cultura, os “Jornais Nacionais” eram obrigatórios nas salas de projeções e a Hora do Brasil, com formato inspirada em modelos fascista, instituiu a “informação-padrão” para todo o território nacional.

A política do Estado Novo pretendia conquistar o campo a partir da cidade, diferencia “uma ação política” e uma “ação política imaginária” incorporando as massas camponesas à política nacional, não como protagonistas, mas como agentes políticos passivos. O Estado opta por uma incorporação imaginária do trabalhador rural, através de ações benfeitoras do governo.

Concomitantemente continuaria a considerar as bases oligárquicas da sociedade. “O campo e seu homem são tomados como objetos da governabilidade” (LINHARES & SILVA, 1999: 111).

O governo exercia pressão em todos os órgãos de comunicação, sob os mais variados meios, desde o bloqueio econômico até os atos mais violentos.

Em 1939 era criado o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, que veio substituir o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, criado em 1934, para atender as exigências da época, “as necessidades que a nova regulamentação exigia”. O DIP era um órgão subordinado diretamente ao Presidente da República. Cabia-lhe organizar a censura, ditar normas, controlar as publicações estrangeiras nocivas aos interesses brasileiros e definir e ordenar a propaganda nacional. Foi criado com a intenção de esvaziar o Ministério da Educação e da Saúde, não só da propaganda como também do rádio, segundo SCHWARTZMAN (2000), contra a vontade de Capanema. Outra forma de controle e de manutenção da homogeneidade eram as cartilhas infanto-juvenis também elaboradas pelos intelectuais cooptados.

Apesar do DIP possuir órgãos filiados em vários estados, os DEIPs, todos estavam subordinados ao Rio de Janeiro, que Francisco Campos justifica por ser esta a única maneira de eliminar “os intermediários nocivos ao progresso” (VELLOSO, 2003b: 158).

Junto ao DIP, liderado por Lourival Fontes, reunir-se-iam os remanescentes do modernismo conservador, representado pela corrente dos verde-amarelos, que traçariam as linhas principais da política cultural do governo, que era voltada para as camadas populares. A corrente verde-amarela reunia nomes como: Plínio Salgado, Cassiano Ricardo, Paulo Prado, Mário de Andrade, Menotti del Picchia, que PECAUT afirma serem todos futuros adeptos do integralismo, como enunciava seu manifesto:

“A continuação do caminho Tupi só se dará pela ausência de imposições temáticas, de imperativos ideológicos. O arbítrio mental não pode sobrepor-se às fatalidades cósmicas, étnicas, sociais ou religiosas” (VELLOSO, 1983 em PECAUT, 1990: 37).

Segundo ALMEIDA “um grupamento lítero-ideológico”, de emanções fascistas, que tinha em comum criar em suas obras tipos ridículos do povo brasileiro, que o autor define como: “estratégia político-ideológica altamente inteligente e infame” (ALMEIDA, 2004:283-284).

O autor acusa os intelectuais de achincalhar o homem do povo, nomeia-os de “desvairados, intelectualistas modernistas” que fazem do homem simples motivo de galhofa e de LEITE do elitismo brasileiro. Cita como exemplo desta estereotipação: Jeca-Tatu, Macunaíma, Juca Mulato, João Gostoso, Zé do Burro, Boccatorra.

E justifica que desfigurar e ridicularizar um povo é “reduzir sua capacidade de auto-afirmação. Com isso abala-se sua cidadania e conseqüentemente, desfalece a força na luta por seus direitos. Assim, agiu o elitismo no país com apoio e a ‘intelligentsia’ do intelectualismo” (ALMEIDA, 2004: 368).

Lourival Fontes se aproximou de Vargas em 1930 e desde 1934 esteve à frente no aproveitamento de modernas técnicas de propaganda política. Era sergipano, um jornalista, integrante da Aliança Liberal. Sua dedicação à Vargas foi recompensada pela década que passou numa posição de prestígio político, acumulando a partir de 1939 além da direção do DIP a direção do Conselho Nacional de Imprensa, que fiscalizava a imprensa em todo o território nacional.

O DIP empregou gente muito talentosa como Vinicius de Moraes e Cecília Meireles.

Os organizadores da propaganda usaram e abusaram de símbolos em busca da adesão da sociedade. As imagens e os símbolos eram difundidos nas escolas, eram eles a bandeira brasileira, o hino nacional, sempre que possível relacionando-os a figura de Vargas. Também foi dada muita ênfase ao “novo”, Estado Novo, o novo regime que criaria um novo homem, a sociedade nova de um novo país.

Muitas biografias do presidente e obras exaltando o governo foram publicadas nesta época, em algumas, segundo CAPELATO (2003), chega a ser comparado a Jesus Cristo, porque se sacrificava por seu povo e em todas as obras a busca da legitimidade da ideologia governamental é incessante, como é notório no trecho retirado pela autora do livreto O Brasil é bom, quando faz menção à educação:

“O menino, para ser um bom brasileiro, deve também saber ler. Um homem sem instrução é um homem infeliz... por isso o governo não quer que haja brasileiros que não saibam ler. Por que o governo não quer? Porque o governo é amigo dos brasileiros e não gosta de ignorância (...)” (CAPELATO em CAPELATO, 2003:124).

O DIP foi substituído, pouco antes do fim da Era Vargas, pelo Departamento Nacional de Informações – DNI, subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, numa tentativa de desvinculação com o período de repressão acirrada. É criada a Associação Brasileira de Escritores – ABDE que assume uma posição crítica ao Estado Novo, junto com a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, onde atuava Sobral Pinto como também a União Nacional dos Estudantes – UNE.

A ABDE articula o I Congresso Brasileiro de Escritores, que junto com o Manifesto dos Pioneiros será, segundo MOTA, um dos responsáveis pela queda do regime. Assim como pela mudança da conceituação de intelectual, estes passavam a ter suas atividades diretamente relacionadas à atividade políticas, ao invés de ligada à cultura. MOTA reitera “a passagem da ‘qualificação’ intelectual para a função intelectual” (MOTA, 1979:89).

Fica, então, claro que em toda a Era Vargas era intuito e ideologia do governo buscar a hegemonia sobre toda a sociedade. O curioso é que o governo usa a imprensa como peça fundamental na difusão e na definição de sua ideologia e seria também através dela que a imagem do regime começaria a ruir. Sendo o rádio o veículo de maior eficiência a serviço do projeto político-pedagógico estadonovista, os programas populares transmitiam padrões de comportamento e valores desejáveis, monopolizando a audiência popular e para isso usava vários subterfúgios como manter o melhor elenco da época, concursos musicais, etc. O rádio transformou-se de um meio de comunicação das elites em veículo popular. A Rádio Nacional tornou-se um fenômeno de comunicação de massa, atingindo boa parte da população; esta emissora foi responsável pela era das radionovelas e seriados. Foi também o tempo dos programas humorísticos e do início das transmissões ao vivo dos jogos de futebol.

O governo ainda estimulava concertos orfeônicos de Villa-Lobos em grandes concentrações populares no estádio do Vasco da Gama. O seu trabalho tinha o intuito de desenvolver a educação musical artística, o que segundo o compositor, iria contribuir para a formação da grande nacionalidade: “o canto orfeônico, praticado pelas crianças e por elas propagado até os lares, nos dará gerações renovadas por uma bela disciplina da vida social, em benefício do país, cantando e trabalhando, e, ao cantar, devotando-se a pátria” (Villa-Lobos em CAPELATO, 2003:129). Villa-Lobos à frente da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema) levou o canto coral, também chamado canto orfeônico, às escolas públicas do Rio.

Samba, frevo e maxixe eram ritmos considerados selvagens devido às suas origens, ao mesmo tempo em que as pesquisas sobre a contribuição do negro na cultura do país eram estimuladas.

Foram criadas músicas populares, com o apoio do governo, que transmitiam valores de interesse deste, “o samba da legitimidade”, que convertia a figura do malandro na figura exemplar do operário de fábrica; “Glória do Brasil” que ensinava a repudiar o comunismo. Não esquecendo

de falar daquela que se tornou símbolo do Brasil por toda parte, “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, que exalta com bastante fervor a nacionalidade brasileira.

Diferentemente dos anos de 1920, onde havia a nítida separação entre o popular e o erudito, ditada pelo projeto modernista, as tecnologias emergentes produziam apenas bens de fácil aceitação e pouco valor estético, mero divertimento, que para GOMES (2002), degradava a cultura nacional. A música veiculada pelo rádio e pela indústria fonográfica era extremamente vulnerável à influência internacional, o que dificultava o processo de nacionalização tão almejado. CURY (2002/2003) acredita que uma das marcas deste período foi um certo caráter tecnicista para a área da cultura, quanto mais despolitizados fossem os órgãos ligados à cultura e mais tecnicamente confiáveis, melhor para a brasilidade esperada.

A reforma do Ministério da Educação e Saúde institucionaliza o Serviço de Radiodifusão Educativa e o Instituto Nacional de Cinema Educativo, sendo a radiodifusão motivo de desavença entre Capanema e o Presidente. Este justifica e diferencia a “radiodifusão escolar” da radiodifusão voltada para a publicidade:

“(…) É preciso introduzir o rádio em todas as escolas – primárias, secundárias, profissionais, superiores, noturnas e diurnas – e estabelecer através deste poderoso instrumento de difusão uma certa comunhão espiritual entre os estabelecimentos de ensino. O rádio será o único meio de se fazer esta comunhão de espírito, pois (...) tudo concorre a separar e isolar as nossas escolas, que são aqui e ali colméias autônomas, cada qual com sua mentalidade e todas distantes do sentido que nós cá do centro desejamos imprimir-lhes.” (SCHWARTZMAN, 2000: 106).

É notório, no discurso do ministro, o interesse na inculcação ideológica e a massificação das idéias. Com este projeto a vinculação ocorreria de tal modo que todos seriam forçados a ouvir os textos mandados pelo governo.

O Instituto Nacional do Cinema Educativo – INCE, também provoca conflitos quanto as suas funções, já que o DIP também possuía uma divisão dedicada ao cinema. A intenção do INCE seria a projeção em mais de dez mil escolas e institutos de cultura, organização de uma filmoteca, intercâmbio internacional, elaboração de filmes documentais, etc. O Próprio Capanema alude “o INCE vem em marcha progressiva e ascendente, servindo honestamente à cultura do país” (em SCHWARTZMAN, 2000: 107).

Além das instituições já citadas, também foram criadas durante a gestão do Ministro Capanema, que se manteve no ministério durante todo o Estado Novo, a Universidade do Brasil, o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Instituto Nacional do Livro e foi

consumada a reforma do ensino secundário que oportunizou a criação do Senai e o Senac. Capanema foi considerado, segundo SOUZA (2000), o fundador da política cultural moderna do Brasil, mas o que se constata, através de seus discursos, que estava mais para ministro da propaganda que da educação.

2.2 - O papel dos intelectuais

“Embora os homens cultuados de uma determinada época possam discordar a respeito das questões que discutem, pelo menos estou de acordo para discutir certas questões. É sobretudo através das problemáticas obrigatórias, nas quais e pelas quais um pensador reflete que ele passa a pertencer a sua época, podendo-se situá-lo e datá-lo (...) O desacordo supõe um acordo nos terrenos do desacordo e os conflitos manifestados entre as tendências e as doutrinas dissimulam, aos olhos dos que deles participam, a cumplicidade em que choca o observador estranho ao sistema” (PIERRE BOURDIEU, 2003:207)

Uma das características mais contundentes do governo Vargas foi a elaboração de um projeto político-ideológico extremamente bem articulado. E para elaborar, colaborar e principalmente legitimar esse projeto muitos intelectuais foram convocados. Essa intenção pode ser detectada com bastante clarividência na correspondência enviada por Luís Vergara⁹, secretário particular de Getúlio, ao presidente. Onde dizia que era chegada a hora de “fazer a justificativa ideológica do Estado Novo”, pois o regime não poderia “apoiar-se exclusivamente na fidelidade das baionetas e numa permanente vigilância policial” e para isso precisava-se da “adoção de diretrizes de alcance ‘doutrinário e prático’”. Entre estas medidas práticas estaria a criação de uma “máquina de propaganda” capaz de “tutelar todas as manifestações da vida nacional” e deveria ser conduzida “por poucos intelectuais, encerrados num gabinete, sob direção bem controlada, (...) organizando o necessário material de publicidade”. A ideologia do regime deveria ser sistematizada “de forma instrutiva e acessível”. Este é o perfil dos intelectuais que interessavam ao Estado cooptar e a máquina, como pode ser percebido, é o DIP, que coordenaria três frentes básicas: difusão/repressão/educação.

O Estado e os intelectuais estavam mutuamente comprometidos: se os intelectuais aderiram a uma “ideologia de Estado”, o estado aderiu à ideologia da cultura. Para PECAUT o Estado

⁹ O trecho retirado da correspondência que Luis Vergara enviou ao chefe Getúlio Vargas, em 1938. (CODATO & GUANDALINI JR. 2003: 145).

atribuía aos intelectuais três papéis que se complementavam: “concorrer para a definição das finalidades da ação política, expressar a presença da sociedade civil e dar o exemplo de um ator social coletivo” (1990:73). A participação ativa dos intelectuais fica clara quando analisamos os números, dos 85 membros da direção nacional e das direções regionais em nível de Estado-maior, 62 pertenciam à burguesia intelectual.

GOMES caracteriza intelectuais como “produtor de bens simbólicos envolvidos direta ou indiretamente na arena política” (1993:64). Diante desta definição o número de pessoas que se encaixa nestas características é limitado de indivíduos, que a autora chama de “*um petit monde étroit*”, recorrendo a Jean Paul Sartre, que acreditava ser este pequeno mundo composto por especialistas no processo de criação e transmissão cultural, que os relacionam com o poder político, além de suas capacidades de interpretar a realidade social e produzir “visões de mundo”, que a autora associa à produção de uma “consciência coletiva”. E não se pode deixar de mencionar que a maioria destes intelectuais tinha suas raízes nas camadas dirigentes, conjunto de homens, na sua maioria, bem nascidos e bem educados.

VELLOSO parafraseando Francisco Campos acredita que a idéia do regime era se apropriar da “técnica intelectualista de utilização do inconsciente coletivo para controle político da nação” (Francisco Campos em VELLOSO, 2003b:162). A autora ressalta que caberia ao intelectual através da linguagem do inconsciente persuadir o povo:

“A idéia é a de que o irracional tem muita mais força persuasiva do que a razão por que é capaz de tocar o universo íntimo das camadas populares. Nele, o mito da nação e do herói encontrariam plena receptividade. Daí o fato do regime incansavelmente recorrer aos dramas épicos, narrativas heróicas, lendas e crônicas. O civismo e a exaltação aos valores pátrios compõem inevitavelmente o pano de fundo sobre o qual se desenrolam essas narrativas” (2003: 162).

PECAUT salienta que a tarefa urgente da elite era “organizar” a nação e dela os intelectuais têm muitos motivos para participar. Porém, é bastante cético em relação ao papel destes intelectuais no que diz respeito à construção da nacionalidade:

“ (...) os intelectuais não faziam mais que formular, a seu turno, o que já fora formulado e praticado por outros grupos sociais. Sua proeminência não decorria necessariamente da audácia de suas sugestões, mas provinha do fato de que se faziam porta-vozes de uma opinião já formada; colocavam-se ao lado de agentes já constituídos, procuravam ocupar, com eles, uma posição de elite à margem das elites oligárquicas tradicionais, e que também como eles, faziam um jogo seguro, apostando no Estado” (1990: 66).

Concordamos com LIMA que são várias as noções sobre nação, mas conforme a autora optamos por aquela que: “identifica o nacionalismo como ideologia, linguagem e sentimento, realçando os símbolos, as cerimônias e os costumes da identidade nacional” (2002:55).

O papel dos intelectuais na construção simbólica da nação é uma característica dos países em processo de modernização, e o Brasil não foge à regra. Ou como acrescenta LIMA (2001: 78) “(...) o papel da intelectualidade na construção simbólica da nação aparece como característica importante em sociedades que se retardaram no processo de modernização capitalista”. A partir de 1930 os intelectuais passam a ser identificados como a representação superior da idéia de nação. E a idéia de nacionalidade, de nação, de brasilidade é o caráter que dá singularidade à organização política adotada pelo regime. VELLOSO atenta para a auto-eleição dada a estes intelectuais: “executores de uma missão: encontrar a identidade nacional, rompendo com um passado de dependência cultural” (1993: 90). E para uma melhor construção deste fenômeno há a composição de componentes culturais, como: a língua falada e escrita, consciência étnica, tradições religiosas e também um passado histórico comum. Estes, para GOMES (1993), são considerados fatores culturais essenciais para a formação de nacionalidades.

GOMES acrescenta que o lugar do intelectual na conjuntura do Estado Novo está demarcado. O “próprio curso da política precisava ser orientado por ‘profissionais’ detentores de capacidades raras e definidas como ‘hábito de pensar’: os intelectuais” (1993: 246).

Vários autores foram incentivados a produção de livros de história, dirigidos ao público escolar, como: *Por que me ufano de meu país*, do Conde Afonso Celso, Minha terra, minha gente de Afrânio Peixoto. Um contingente bem grande de intelectuais prestaram colaboração à política cultural do governo Vargas, aceitando todo tipo de encomendas, tais como: livros, manuais escolares, guias turísticos e obras de arte. Assumiam o papel de representantes do governo em conferências, congressos e reuniões internacionais, portanto, múltiplas funções de interesses mútuos.

VELLOSO (1988) ressalta que há algumas afinidades e também desavenças que unem o modernismo ao Estado Novo. Em princípio ambos defendem a literatura como veículo da nação e inspiram-se em um projeto cultural centrado na “brasilidade”. Baseado nestas constatações o regime apropria-se do modernismo, como um prenúncio do Estado Novo. Minimiza a importância do movimento modernista, quando o caracteriza como um anúncio de um período glorioso – o Estado Novo. Dá ao movimento a conotação de prólogo de um projeto superior, o projeto literário

estadonovista. A argumentação principal advinda por parte do governo baseia-se na idéia de que a literatura do Estado Novo seria mais nacional e o movimento refletiria muito mais a influência externa do que interna. O movimento é, então, descrito como “conspiração tramada entre meia dúzia de intelectuais” e o nacionalismo estadonovista como “objetivo e realista”. A vinculação entre o Estado e o modernismo, vem demonstrar a intenção do regime em defender idéias arrojadas no campo da cultura, para defender o moderno.

Os intelectuais modernistas eram até desqualificados como intérpretes da nacionalidade, por utilizarem em seus escritos excesso de subjetividade, categoria esta considerada como verdadeiro descaminho da nacionalidade. VELLOSO (1988) qualifica o nacionalismo modernista de “sentimental” e acrescenta que os modernistas eram acusados de se perderem em “aventuras freudianas”.

VELLOSO (2003b) classifica os intelectuais em dois grupos: os ligados à vanguarda do movimento modernista: Carlos Drummond de Andrade, Lucio Costa, Oscar Niemeyer, Candido Portinari, Mario de Andrade e o grupo de pensamento centralista e autoritário: Lourival Fontes, Cassiano Ricardo, Menotti del Picchia e Candido Motta Filho.

Também, CODATO & GUANDALINI JR. (2003) salientam a existência de vários tipos de intelectuais: bacharéis, beletristas, sociólogos, economistas, etc. e a hierarquia que há no interior deste universo – “grandes intelectuais, intelectuais médios, autores novatos/desconhecidos” que dividem essa “intelligentsia” de acordo com teorias e políticas, suas fontes intelectuais, suas noções operatórias, suas racionalizações, etc.

MICELI (1979) diferencia os intelectuais entre funcionários-escritores e escritores-funcionários. E classifica: Augusto Meyer, Rodrigo Mello Franco de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, eram escritores-funcionários, que mantinham relações de amizade com políticos e Osvaldo Orico, Herman Lima, Peregrino Jr como funcionários escritores.

ALMEIDA acrescenta que na avidez de servir ao poder ou de conseguir um emprego público, ou mesmo de se aliar ao regime, não o contrariando, o intelectual de escritor passa a “escrevinhador”. E acrescenta a sua opinião sobre o escritor na acepção do termo:

“Recusa-se à crueldade de coonestar um capitalismo selvagem. Recusa-se a tornar-se alienado, em face à realidade que sufoca seu povo. Recusa-se a instrumentalizar a arte literária com o fim de alcançar privilégios do poder e das elites dirigentes. Recusa-se a silenciar quando a liberdade é esfaqueada nas garras das ditaduras. Recusa-se a fazer-se de surdo aos gritos dos condenados e dos torturados. Recusa-se a aplaudir ou curvetear-se aos poderosos do dia, recusa-se a exercitar o academicismo da ‘arte pela arte’, fazendo-

se cego às tristes e desafiantes realidades. Recusa-se ao emprego público que o amordace” (2004: 367).

PECAUT (1990) reitera que nem todos os intelectuais da época compartilham das mesmas idéias políticas, alguns simpatizam com movimentos autoritários surgidos após 1930, outros mantêm-se distantes destas questões, porém a maioria mostra-se de acordo com o fortalecimento das funções do Estado, aderem a uma visão hierárquica da ordem social. O autor elucida que apesar das divergências “convergem na reivindicação de um ‘status’ de elite dirigente, em defesa da idéia de que não há outro caminho para o progresso senão o que consiste em agir ‘de cima’ e ‘dar forma’ à sociedade” (p.15).

GOMES reitera que a produção intelectual está diretamente relacionada à “ordem política”:

“Ela é a instância criadora de qualquer tipo de desenvolvimento, como todo projeto ideológico estado-novista reafirma sempre. Mas, em relação ao mundo da cultura, ela assume uma função tutelar particularmente estratégica e difícil, que se exprime pelo uso da categoria de ‘permissão do político’ à evolução intelectual” (1996:135).

VELLOSO (1982) também faz outro tipo de divisão entre os intelectuais, uma divisão de trabalho; há os que produzem ideologias e há os que difundem ideologias, que para a autora são os de menor projeção, vistos como “militantes”.¹⁰

PECAUT separa os intelectuais baseando-se em seus perfis profissionais: “o de advogado (eram numerosos os doutrinários de tendência autoritária com formação jurídica); o de engenheiro (frequentemente caracterizado pelo positivismo e inclinado para uma visão técnica do poder) e, é claro, o homem de cultura.” (1990:34).

ALMEIDA (2004) diferencia os intelectuais. Para ele o verdadeiro e autêntico homem das letras encontra-se voltado para idéias mais elevadas, não se preocupa com individualidades, se cria jecas-tatus é para indignar-se contra as elites que os destrói; forma um verdadeiro pensamento. E separa: Jorge Amado, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, José Américo de Almeida, Érico Veríssimo, Pedro Mota Lima, Gilberto Freyre, Antonio Calado, como escritores que em suas obras trazem o “mourejar humano, tendo por cenário vários brasis”. Contrastando com intelectuais que caricaturam o homem do povo e criticam a formação étnica brasileira: Mário de Andrade, Oliveira Viana, Capistrano de Abreu, Monteiro Lobato, Viana Moog, Paulo Prado, Lima Barreto, Francisco Campos, Roberto Campos, Menotti del Pecchia.

¹⁰ grifo da autora.

GOMES chama a atenção para o espaço de sociabilidade destes intelectuais, um espaço simbólico, ou seja, uma rede de relações, que a literatura, segundo a autora, chama de “microclimas”, é um espaço afetivo, “demarcando vínculos de amizade e de hostilidade, e principalmente, criando uma certa sensibilidade e visão de mundo” (1996:42). A Academia Brasileira de Letras seria um importante espaço de sociabilidade e de projeção de intelectuais. Embora Machado de Assis a considere uma “torre de marfim”, onde os intelectuais se refugiarão no mundo das idéias, preocupando-se somente com a produção literária. Essa configuração durante o Estado Novo é um pouco alterada, como será demonstrado no final do capítulo.

Na literatura, as implicações ocorreram tanto na estética dos romances, quanto na função social que as obras deveriam possuir em relação à sociedade. BOSI (1998: 389) ressalta que “a literatura escrita sob o signo do modernismo representou uma crítica às estruturas mentais das velhas gerações e um esforço de penetrar mais fundo na realidade brasileira”.

Nos anos transcorridos entre 1930 e 1945 surgiram no Brasil alguns dos nomes mais significativos do romance brasileiro. Aparecem, então, no cenário nacional: José Lins do Rego, Raquel de Queiroz, Erico Veríssimo, Jorge Amado e Graciliano Ramos, não menosprezando outros. Todos preocupados em discutir a realidade brasileira. Aos intelectuais competia uma responsabilidade essencial na construção da nação, mostravam-se preocupados, sobretudo, com os problemas da identidade nacional.

Alguns intelectuais na Era Vargas se rebelaram e não aceitaram a cooptação, entre eles destacamos José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos, autores objeto de nossa investigação. Tais autores, ainda que não tenham aceito a cooptação, incorporaram o “modelo”, ou seja, tratar a “literatura como locus portador do mundo social” (LIMA, 2001:82).

Existia uma convivência entre o Estado e os intelectuais aparentemente pacífica, porém, enquanto se construía a modernidade, oposicionistas eram presos, mortos, torturados e exilados. “*Memórias do cárcere*” de Graciliano Ramos é documento do lado sórdido do governo getulista, do destino daqueles que eram opositores. O regime de Getúlio Vargas prendeu milhares de pessoas em todo o país, principalmente depois da Intentona Comunista de 1935. O Ceará também foi atingido pela repressão, principalmente intelectuais e jornalistas, e entre os mais famosos estava Raquel de Queiroz, presa em 1937, num Quartel do Corpo de Bombeiros, em Fortaleza, considerada subversiva pelo Estado.

Há ainda aqueles que foram relegados a planos inferiores em suas carreiras, por não compartilharem inteiramente das idéias governamentais. Foi o caso de Mario de Andrade, após ter visto o seu projeto de proteção dos monumentos e obras de arte nacionais, elaborado segundo uma concepção de identidade nacional, que abriria possibilidades de incorporação da diversidade cultural, segundo CURY (2002/2003), ser assimilado pelo governo apenas naquilo que fazia parte do projeto de uma Nação, ou seja, na sua opinião, mutilado. O intelectual se posicionou contrário ao Estado Novo, o que lhe custou o seu afastamento de cargos públicos. O que talvez, tenha suscitado o resto da sua vida num estado financeiro lastimável. Ainda a respeito de Mario de Andrade, outro motivo que se acredita ter lhe custado o prestígio foi sua obra *Macunaíma*, escrita em 1928, em que fica clara a incompatibilidade do autor com o regime, segundo VELLOSO (1988), Mario através de sua forma crítica, irônica e livre de apreender a realidade nacional, retrata, na obra, o retrato do brasileiro sem caráter, o que vai de encontro aos paradigmas literários do Estado Novo.

Outro intelectual vetado pelo regime do Estado Novo foi Oswald de Andrade, por causa de sua ruptura com a tradição documental, instaurada pelo regime, no *Manifesto Antropofágico* (1928), onde apresenta uma visão fragmentada do Brasil, que vai, como afirma VELLOSO (1988), “contra todas as catequese”.

Machado de Assis só não foi mais discriminado por já ter o seu nome consagrado há tempos, entretanto foi considerado pelo regime um autor desenraizado e até mesmo maldito. O Estado Novo desqualifica sua obra, pois esta não se enquadra nos paradigmas da crítica literária do regime, Machado fala uma outra linguagem que foge ao código consagrado, abusa da subjetividade e da ficção. LIMA (2002) relembra ainda Rui Barbosa, um exemplo de intelectual alienado, criticado por seu saber livresco e inteligência teórica, que o levaram a afastar-se do Brasil.

Em contrapartida Euclides da Cunha é a consagração do modelo estadonovista. Suas obras têm o caráter documental, exigido pelo regime; o autor é munido de objetividade científica e adota o modelo naturalista, por isso “Euclides se transforma no escritor-modelo do Estado Novo” (LIMA, 2002:52). VELLOSO reitera: Euclides se consagra “como um dos grandes vultos da nacionalidade” (1988: 243). No Estado Novo a obra de Euclides é recuperada pelo seu cunho regionalista, que demonstrava a sua preocupação com a nacionalidade e a brasilidade.

CAPÍTULO III – LITERATURA E NAÇÃO

3.11 – Literatura: retrato “escrito” da nação

“Quando me lembrar de mandar à fava os grandalhões da nossa terra já começo a antever a possibilidade de fazer alguma coisa com a literatura. Será um exemplo excelente: porque enquanto o literato carece de empregos públicos – não pode haver literatura que mereça tal nome” (GONÇALVES DIAS em MARQUES, 2003).

Neste trabalho tendemos a acatar as idéias de VELLOSO e interpretar a literatura, no Brasil, como refletora do mundo social. E como afirma a autora “a produção literária aparecia como reflexo imediato e diretamente condicionado à ordem social” (1998: 239). Porém não concordamos ser uma visão simplista olhar a obra literária como testemunho de uma sociedade e o retrato de uma época.

A autora reitera: “a literatura se transforma, então, num inventário da realidade, é algo que pode ser mapeado. Está feita a associação literatura = representação do real = documento ou inventário” (p.241).

BERTHOLD ZILLY corrobora com nossa discordância:

“(...) a prosa de ficção, a poesia, o ensaio e, de algumas décadas para cá também o filme, são importantes e às vezes as únicas fontes de informação sobre a estrutura social e a mentalidade do homem do campo, inclusive sobre a visão que deles tiveram os letrados citadinos” (1998:1).

CANDIDO reitera, ao referir-se a época “as obras espelham ou representam a sociedade” (p.10) e acrescenta que nas obras se encontra uma correlação entre os aspectos reais e os que aparecem nos livros. Para o autor, o escritor invariavelmente tem uma função social, assim como sua obra, uma função na organização da sociedade. E em alguns casos uma função política com um intuito ideológico bem delineado. Para ele é a “dimensão social como fator de arte” (2000a:7).

LE GOFF confirma que: o

“ato mnemônico fundamental é o ‘comportamento narrativo’, que se caracteriza antes de mais nada pela sua ‘função social’, pois se trata de comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo” (2003: 421).

SAID recorrendo a Adorno enuncia que uma das marcas da modernidade “está em como, num nível profundo, a estética e o social devem ser mantidos num estado de tensão irreconciliável” (2003:30).

O autor atribui aos escritores um papel simbólico como um intelectual que testemunha a experiência de um país, portanto, “uma identidade inscrita para sempre na agenda discursiva global” (p.29). E salienta o espaço ocupado por escritores em todas as culturas, um lugar mais honroso que o dos intelectuais, no geral, devido a uma sublime capacidade de originalidade, “muitas vezes profética em escopo e qualidade” (p.29).

SAID em *Representação do intelectual*: as conferências Reith de 1993, utiliza-se da definição de Edward Shils para o intelectual:

“Em toda as sociedades (...) há pessoas dotadas de uma sensibilidade incomum em relação ao sagrado, pessoas de uma rara capacidade de reflexão sobre a natureza do seu universo e sobre as regras que governam sua sociedade. Há em todas as sociedades uma minoria de pessoas que, mais do que a média de seus concidadãos questiona e deseja manter uma comunhão freqüente com símbolos que sejam mais abrangentes do que as situações concretas do dia-a-dia e remotas na sua referência, no tempo e no espaço. Nessa minoria há uma necessidade de exteriorizar a busca no discurso oral e escrito, na expressão poética ou plástica, nas reminiscências históricas ou registros escritos, nos rituais e atos de culto. Essa necessidade interior de penetrar além do quadro da experiência concreta e imediata marca a existência dos intelectuais em todas as sociedades “(2005: 46).

VELLOSO & MADEIRA ressaltam que o funcionamento no campo das idéias ocorre de maneira que os intelectuais ou artistas, por mais singulares e individuais quer possam ser, nunca agem nem falam fora de uma rede discursiva e institucional, que emolduram seus enunciados e suas possibilidades de ação. E acrescentam que os discursos vão surgindo em série, concomitantes ou, não são isolados nem neutros, são reveladores de identidades sociais dos grupos: sua posição hegemônica ou não-hegemônica, suas vinculações com correntes de idéias contemporâneas e seu diálogo com as tradições (1999:54).

SAID corrobora quando afirma que: “(...) não creio que os escritores sejam mecanicamente determinados pela ideologia, pela classe ou pela história econômica, mas acho que estão profundamente ligados à história de suas sociedades” (1995: 23).

SILVEIRA referenda que todo movimento social sempre foi apreendido pela literatura, assim como fatos marcantes, marcos de mudança influenciaram a criação literária:

“As grandes descobertas na área das ciências, as lutas de classe, as revoluções políticas e sociais, os pensamentos filosóficos que marcaram a evolução da humanidade se revelam na literatura, não como fiel registro histórico, mas sim em forma de reflexão do homem dentro de seu tempo” (2005: 1).

ALMEIDA acrescenta que se deve ter a preocupação em diferenciar a autêntica arte do literatismo, que se faz como: “expressão de sentimentos exclusivos de uma classe, de um ‘eu’, de um grupo, de uma casta, de uma corporação” (2004: 362).

Pensando nos escritores, não se pode desprezar na análise a sua posição na escala social, que forças sociais condicionaram a sua formação e principalmente a ocasião em que a obra foi produzida. CANDIDO recorrendo a Weber acrescenta que “nas sociedades estratificadas e de estruturas mais complexas, podemos notar a influência das camadas sociais sobre a distribuição e o caráter dos grupos de artistas e intelectuais que tendem a diferenciar-se funcionalmente conforme o tipo de hierarquia social” (2000b: 29).

E ainda, vê a obra como uma expressão de representações individuais e sociais que “transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo” (p.45). Relembrando que qualquer expressão literária não pode ser desligada do seu contexto.

Os anos de 1930, entre outras mudanças relevantes, trouxeram para a literatura um estado adulto e moderno, conforme enuncia BOSI (1998), marcou fundo a nossa literatura, convocou escritores à reflexão de velhos e novos problemas. BOSI ressalta que as obras das décadas de 1930 e 40 do século XX demonstravam a saciedade de novas angústias e novos projetos “enformavam” o artista brasileiro. Neste contexto a literatura era vista pelo senso comum como veículo da nacionalidade. Após a Revolução de Outubro, CANDIDO elucida que “a literatura e o pensamento se aparelham em uma grande arrancada” (2000a:123).

Após o movimento literário de 1922, que eclodiu com a Semana Moderna, COUTINHO (2004) ressalta um processo de assimilação coletiva que, segundo o autor, expurgava a tradição autoritária e priorizava a tradição popular e regional.

Ainda na década de 1930, a literatura que priorizava a subjetividade, era vista como engodo, fraude, retórica, em comparação à sociologia, que representava a revelação e a ação.

Segundo COUTINHO (2004) há muitas controvérsias na designação deste período literário, porém há uma tendência de considerá-lo pós-modernista, segundo o autor, uma designação bastante genérica, pois existe uma imensa fluidez das barreiras entre o modernismo e a fase seguinte, no caso o pós-modernismo. COUTINHO considera inadequada a denominação.

Entretanto, salienta que na crítica brasileira, no Quadro sintético da literatura brasileira de Alceu de Amoroso Lima (1956) o termo é empregado no sentido puramente cronológico em oposição ao Modernismo que, segundo o autor já havia se esgotado. Portanto, o termo utilizado para designar as obras dos autores da Geração de 1930 é pós-modernismo.

Na tentativa de uma maior elucidação sobre a realidade da educação rural na Era Vargas optamos pela literatura por acreditar que esta como fonte possa nos trazer “a luz a história das mentalidades” (SAID, 1995). Assim como trabalhar com literatura sempre nos remete a JAMESON (1981) que considera “as narrativas um ato socialmente simbólico” e que possivelmente esconda um inconsciente político”, nas suas entrelinhas.

MORAIS interpretando o pensamento de JAMESON esclarece:

“Todos os textos literários ou não, contém as marcas da existência social e histórica. os seus conflitos e contradições. O exercício hermenêutico tem o dever de revelar, isto é, de decifrar criticamente esse multidimensional ‘inconsciente político’, abrir o texto para a história de modo a fazê-lo falar de seu passado e procurar compreender sob quais condições o texto tem ou ganha sentido” (1996: 91).

CHARTIER (1991) chama a atenção para possíveis alianças com a literatura, entre outras possibilidades, na tentativa da elaboração do trabalho histórico. COUTINHO (2004) também faz essa clara relação entre historiografia geral e historiografia literária e afirma que as duas começaram a se confundir desde o século XIX por Varnhagem e pelo Visconde de Porto Seguro. Desde o período do romantismo, que se inicia na Europa no final do século XVIII e espalha-se pelo mundo até o final do século XX, historiadores e críticos começaram a compreender a literatura como um fenômeno nacional, ou como a expressão da nacionalidade. Em uma fase mais recente, os anos de 1880, a sociologia e o naturalismo tomam força nas obras de Silvio Romero, Araripe Junior, Capistrano de Abreu. A história literária passa a ser dependente da história política, a literatura não passaria de um reflexo das atividades sociais. É o primado do sociologismo, segundo COUTINHO. LIMA (1989) sustenta a hipótese de que a historiografia apresenta paralelos com a prática literária, principalmente nos romances e que primordialmente a literatura realista se mantém em osmose com a História.

Os três autores citados acima compartilham da idéia de que a literatura deveria ser vista como resultado da formação etnológica e histórica dos povos e por isso demandava uma preocupação conceitual e metodológica em seus estudos, era necessário investigar as raízes materiais e ambientais, os fatores sociais, econômicos, biológicos, geológicos que determinaram

o caráter, atribuindo aos estudos literários no Brasil uma maior cientificidade e seriedade.

CANDIDO (2000a) entende literatura como um organismo, “um sistema de obras ligadas por denominadores comuns que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase”. Os dominantes são: características internas, elementos sociais e psíquicos, que literariamente organizados, manifestam-se historicamente e fazem da literatura “aspecto orgânico” da civilização.

SILVEIRA (2005) destaca que a interação da literatura com a sociedade, no Brasil, surgiu concomitante ao projeto de integração da literatura e escritores na história nacional, Era Vargas. Conforme BOSI:

“(…) o texto passou a valer pela sua capacidade de representar os caracteres que se supunham próprios da sociedade que o gerou (...) O historicismo nacionalista é uma criação romântica, e no seu cerne já contém o historicismo sociológico que o século XIX e XX herdaram do positivismo e do evolucionismo (2002: 53).

Nos anos 20 do século XX fica estabelecido um corpo de representações sobre a pátria e sobre o povo, que permanecerá nos anos seguintes. Embora algumas formas de interpretação vigentes nos fins do século XIX, como o historicismo de Ranke, o positivismo de Comte e o marxismo, pensamento racional e científico valorizado no Ocidente, relegaram o estudo do imaginário a uma posição secundária, desprezando tudo aquilo que escapasse aos critérios e rigores da lógica formal.

Entre outras visões de imaginário a que mais nos chama a atenção é a de Vovelle (em PESAVENTO, 1995), que sintetiza imaginário como “visão de mundo” e acrescentamos ainda a visão de LE GOFF (2003) que afirma que o imaginário faz parte de um campo de representações e se manifesta por imagens e discursos que pretendam demonstrar uma realidade:

“O controle do imaginário, de sua reprodução, de sua difusão e de seu gerenciamento assegura, em graus variáveis, um impacto sobre as condutas e atividades individuais e coletivas, permite canalizar energias, influências de escolhas coletivas nas situações surgidas tanto incertas quanto imprevisíveis” (CASTORIADIS em PESAVENTO (1995:23)

PESAVENTO (1995:15) ressalta que o “imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente”, ou seja, privilegia-se outro sentido além daquele manifesto, relacionado com o processo de abstração. Um processo que relaciona significastes (imagens, palavras) e seus significados (representações, significações). Portanto: “o imaginário, enquanto representação, revela um sentido ou envolve um significado para além do aparente” (p.16).

Concordamos, ainda, com a autora quando entendemos que a relação texto (representação) e contexto são imprescindíveis para se decifrar a representação, é preciso buscar indícios em dados aparentemente irrelevantes, que vão adquirir relevância dentro de um contexto, pois somente o contexto dá sentido à representação.

VELLOSO & MADEIRA (1999) elucidam que a maneira específica do ser humano apropriar-se do real é por meio das classificações, diferenciações, atribuições de sentido e de valor a própria realidade.

E ainda LIMA que ressalta:

“(...) as imagens de uma narrativa assumem uma atividade, alcançam uma autonomia pelas quais não é responsável a matéria desencadeadora. Ora só conseguimos entrar em contato com o ficcional quando aprendemos a vê-lo como um todo que reclama nosso imaginário” (1989: 61).

Recorremos, então, a Antonio CANDIDO (2000a), que defende que uma obra literária só pode ser entendida quando se funde “texto e contexto ou seja, deve-se deslocar a atenção do conteúdo da obra para os elementos sociais que envolvem o texto, para as circunstâncias do meio que influíram na sua elaboração, ou para sua função na sociedade.

Para CANDIDO a arte é social e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo. “Ela exprime representações individuais e sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo” (2000a: 45).

CHARTIER (1991) entende que não existe uma história cultural sem relacioná-la a uma história social, “posto que as representações são produzidas a partir de papéis sociais”. E PESAVENTO acrescenta que não se pode esquecer que o “imaginário social é uma das forças reguladoras da vida coletiva, normatizando condutas e pautando perfis adequados ao sistema” (1995: 23).

JODELET (2001) alude para a possibilidade de observarmos representações sociais cristalizadas em condutas e até mesmo institucionalizadas.

LINHARES & SILVA (1999) destaca a contribuição do Estado como produtor do imaginário sobre a população, principalmente o homem do campo, e essas imagens são apropriadas pela nação. No Estado Novo, além do Estado e da literatura o cinema colabora para a construção da imagem do homem do campo como “a” imagem caipira. O Estado Novo também possui uma característica, neste sentido, que muito nos interessa, foi uma época em que foram

criados e recriados vários significados dos imaginários sociais, através da manipulação de símbolos.

CANDIDO pondera, também, que não há literatura sem fuga do real. Porém:

“Na tentativa de transcendê-lo (o real) pela imaginação, os escritores se sentiram freqüentemente tolhidos o vôo, prejudicados no exercício da fantasia pelo peso do sentimento de missão, que acarretava a obrigação tácita de descrever a realidade imediata, ou exprimir determinados sentimentos de alcance geral. Este nacionalismo infuso contribuiu para certa renúncia à imaginação ou certa incapacidade de aplicá-la devidamente à representação do real, resolvendo-se por vezes na coexistência de realismo e fantasia, documento e devaneio, na obra de um mesmo autor (...)” (2000b: 26).

LEAL (2005) destaca que, no Brasil, a literatura no período do Estado Novo passou a ser parte integrante de um processo de dominação por parte do Poder. Muitas vezes, relevando a reprodução dos mecanismos de Poder em detrimento da sua natureza. E acrescenta:

“A formação de uma literatura nacional passou por percursos de expressão de minorias vinculadas ao Poder que estavam em um país que se formava, desprezando qualquer manifestação artística que não estivesse na rota de uma expressão poética neste contexto formador e articulador do Poder do Estado Nacional” (2005:13).

E acrescenta que a literatura tem que ser por natureza humanizadora não podendo ser subserviente ao Poder. Entretanto GOLDMANN (1976) salienta que toda forma literária nasce da necessidade de exprimir um conteúdo essencial, senão não passaria de um incidente fortuito e teria no máximo um caráter de relato.

SAID reitera que numa tentativa de que as sociedades não se rebelassem e se tornassem mais difíceis de governar, surgia: a necessidade implícita de intelectuais acalmarem as pessoas, de mostrarem a elas que as melhores idéias e os melhores trabalhos de literatura constituíam uma forma de pertencer a uma comunidade nacional” (2005: 41).

Apesar de GOLDMANN deter-se mais em analisar romances, estendemos suas assertivas a toda a literatura. E este contrariando outros autores, afirma que:

“(...) a afirmação da existência de um vínculo entre as grandes obras culturais e a de grupos sociais orientados para a reestruturação global da sociedade, ou para a sua conservação, elimina de saída toda tentativa para associá-la a certo número de outros grupos sociais, nomeadamente, a nação, às gerações, às províncias e a família, para não citar apenas os mais importantes. Não é que tais grupos não atuem sobre a consciência de seus membros e, na ocorrência sobre o escritor, mas não poderiam explicar senão certos elementos periféricos da obra, e não a sua estrutura essencial” (1976: 210).

3.2 - Regionalismo

Nomeia-se “romance regionalista” ou “romance de 1930” a um conjunto de obras de ficção escritas no Brasil a partir de 1928, de uma maneira geral, essa nomenclatura é associada a romances nordestinos e especialmente às obras de José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado e outros. O romance regionalista veio para mostrar as contradições e conflitos regionais do Brasil, um país que queria ser moderno, lembrar que havia também o campo, dominado por uma sociedade patriarcal em decadência, mas com traços arcaicos ainda bem marcados.

BOSI (1998) considera os decênios de 1930 e de 40 como a “era do romance brasileiro”. Para os ideólogos do Estado Novo, os romances de 1930 são a verdadeira literatura, porque unem elementos da modernidade com as tradições naturalistas e estão voltados para a construção da nacionalidade. Assim, a literatura ganha a função social e o autor a missão salvacionista, segundo VELLOSO (1988).

CANDIDO ressalta que o regionalismo, desde do início do nosso romance “constitui uma das principais vias de autodefinição da consciência local” (2000a:13). O autor classifica este estilo como “pós-romântico”. Esta primeira fase do regionalismo, de 1900 a 1930, trata o homem rural sob um ponto de vista pitoresco e sentimental, de forma jocosa, o que, segundo o autor, favorece idéias-feitas perigosas.

A tradição regionalista no romance brasileiro vem de uma longa trajetória PAES & MOISÉS, iniciando-se no século XIX com as preocupações nacionalistas dos escritores românticos. (1969) consideram o pioneiro do regionalismo no Brasil, Valdomiro SILVEIRA, que começou a produzir em 1891 contos regionalistas. Em 1930, surge a nova geração que interpreta a realidade regional como estímulo para a arte literária.

Vinculado ao modernismo, desde a década de 1920 brota uma nova literatura que convencionou-se chamar de “*romance regionalista*”. E desse “*métier*” escolhemos Raquel de Queiroz que atinge o sucesso em 1930 com a obra *O quinze*, que retrata a seca nordestina, em 1933 surge o *Menino de engenho* de José Lins do Rego e no mesmo ano Graciliano Ramos lança *Caetés* (1933), seu primeiro livro, que já trazia consigo o pessimismo que marcou sua obra. No enfoque regionalista, os intelectuais procuram, como elucida LINHARES & SILVA (1999: 123): “explicar toda a tristeza e a solidão deste campo, a herança rural brasileira, seu peso sobre o presente e o futuro do Brasil”. São tarefas imediatas compreender o Brasil, seu povo e suas origens. E nesse

ambiente que surgem *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda, *Casa grande e senzala* (1936) de Gilberto Freyre e *Formação do Brasil contemporâneo* (1942) de Caio Prado Jr, na tentativa de retratar o país e que, ainda hoje são consideradas as mais significativas interpretações do Brasil (os nossos “clássicos”).

Inicialmente, a primeira geração dos modernistas reagiu contra o estilo. Mário de Andrade desferiu um grande ataque ao regionalismo, chegando até mesmo a nomeá-lo como “praga nacional” (CHIAPPINI, 1995), juízo que relativizaria depois. Porém, era um regionalismo diferente sem o lado exótico de José de Alencar e de Franklin Távora, dos primeiros tempos. Trata-se de uma literatura agressiva que mostra o real sem máscaras. Franklin Távora, a partir da segunda metade do século XIX, aproveita-se da crise do romantismo e inaugura na literatura e no pensamento brasileiro novos caminhos em direção ao Realismo e ao Naturalismo. Privilegia uma observação direta da realidade, porém incorpora a técnica cientificista para a manifestação das percepções de mundo. Ele será o primeiro a dar voz teórica e prática a um regionalismo que vê no Norte do país a possibilidade de encontrar uma literatura eminentemente nacional.

BOSI relata que o regionalismo é um momento de ruptura com um convencionalismo que mascarava o mundo. O estilo caracterizado pela rudeza e pela captação direta dos fatos, que relata os abalos que sofreu a sociedade brasileira após a revolução de 1930, a crise cafeeira e o acelerado declínio do Nordeste, condicionou novos estilos ficcionais, bastante funcional no plano da narração-documento” (BOSI, 1998: 389).

COUTINHO (2000a) destaca que em um período conflitante como a década de 1930 do século XX, as obras regionalistas formam uma “*literatura ‘engagée’, de participação política*” que demonstravam as mazelas do Estado.

BOSI (1998) considera o romance social-regional um romance impregnado de realismo psicológico “bruto”, e conota bruto neste contexto como o efeito correspondente que este tipo de prosa visa produzir no leitor: “é um romance que analisa, agride, protesta”. E acrescenta que para alcançar este intento é necessária uma linguagem narrativa que dá a este tipo de romance uma estética profundamente original.

Em contrapartida Orwell (em SAID) acredita que clichês, metáforas gastas, textos preguiçosos são indícios da decadência da língua, o resultado é: “que a mente é anestesiada e permanece inativa, enquanto a língua, que produz um efeito de música de fundo num supermercado, faz submergir a consciência, seduzindo-a para uma aceitação passiva de idéias e

sentimentos inquestionáveis” (2005: 39).

CANDIDO (2000a) ressalta como característica do romance regional o neonaturalismo bem marcado e a inspiração popular, com o olhar voltado para dramas ocorridos no país, como a decadência da aristocracia rural, o êxodo rural, a formação do proletariado. E acrescenta que o mais característico é a preponderância do problema social sobre o personagem. Portanto, nesta fase fica clara a importância dos romances como instrumentos de pesquisa humana e social: o ensaio histórico-sociológico para o autor é o desenvolvimento mais interessante do período, assinalado pela obra de Gilberto Freyre, *Casa grande & senzala* (1933). Ficando o período marcado pela separação abrupta entre a preocupação estética e a preocupação político-social.

Em relação às questões suscitadas, CANDIDO enfatiza a preocupação com a inextricável relação entre o ideológico e o estético, onde através da arte foi criada uma “ponte amorosa” entre o homem do campo e sua vida e os citadinos, desmistificando outras regiões, que não as metropolitanas, evitando preconceitos.

Os personagens dos romances têm também características importantes. Em alguns casos os personagens-chave se assemelham em muito com a trajetória de seus autores. Essa ambigüidade é bem marcante nos romances de José Lins do Rego, onde as muitas semelhanças entre o personagem Carlos Melo, que aparece em vários de seus romances, e o autor são notórias, ambos são netos de senhor-de-engenho decadente, ambos são bacharéis em Direito. Além de Rego, o mesmo fato ocorre em João Valério de Graciliano Ramos, na obra *Caetés*. E assim é notória a intenção dos autores em reconstruir o seu mundo social, seus valores e sua cultura.

Em SILVA (2005), para que uma obra possa ser considerada regionalista deve haver a relação íntima entre a realidade ficcional e a realidade física, humana e cultural da região focalizada. Tem ainda como característica a denúncia social e incorpora as variações lingüísticas ao processo narrativo.

COUTINHO (2004) caracteriza o regionalismo como obras onde “*o quadro predomina sobre o homem*”.

PAES & MOISÉS (1969) enunciam que a conceituação do regionalismo é extremamente controvertida. Em uma primeira definição, que o autor acusa de estreita, refere-se ao típico, ao característico, principalmente a fala, que tem por fundo uma região, cujas condições refletem no

conteúdo da obra, onde fica clara a preocupação com o típico. Na segunda definição é patente a região aparecer como pano de fundo, mas bastante destacada.

FERREIRA (sd) relaciona regionalismo, nacionalismo e universalismo, que considera como três notas fisionômicas da literatura brasileira modernista. Associa regionalismo e nacionalismo a tentativas de descobrir o homem brasileiro e universalismo como a preocupação do escritor com os problemas humanos, um certo antropocentrismo. E exemplifica: o homem e a seca, o homem e a política, o homem e a cidade, o homem e o campo. Uma literatura direcionada para o homem e notadamente o homem brasileiro intrincado com os sertões. É a literatura brasileira comprometida em revelar o retrato fiel do Brasil. Alguns escritores assumiram o papel de inventar a região, com símbolos, porém essa elaboração ocorre mais no campo cultural do que no político.

CHIAPPINI (1995) complementa enunciando que também é uma característica deste tipo de literatura a visão lírica da escravidão.

A autora, ainda, elucida que a história do regionalismo está diretamente intrincada com o conflito de modernização, industrialização e a urbanização, portanto, para a autora o regionalismo é um fenômeno moderno.

A obra inaugural deste estilo foi *A bagaceira* de José Américo de Almeida, publicada em 1928, foi o primeiro romance representativo do regionalismo nordestino, que teve sua origem no Manifesto Regionalista de 1926. A importância atribuída ao romance é graças ao seu caráter social e a sua temática: a seca, os retirantes, o engenho.

COUTINHO considera *A bagaceira* como o primeiro sinal de “um vasto movimento ficcionista, com base no ambiente sócio-geográfico do Nordeste, o chamado ‘ciclo do Nordeste’ (2004: 337). O movimento regionalista tomou força graças à valorização das tradições culturais.

O autor ressalta que a fórmula era buscar no ambiente social, cultural e geográfico elementos que deveriam ser transformados em ficção, o que faria das obras verdadeiros documentos ou painéis descritivos da situação histórico-social.

O regionalismo também apresentou uma vertente política bem acentuada, despertada por GILBERTO FREYRE, em 1926, através do Manifesto Regionalista. Este documento, mais tarde considerado como obra, desenvolve basicamente dois temas interligados: a defesa do Nordeste, enquanto unidade de organização nacional e a conservação dos valores regionais e tradicionais do Brasil, em geral e do Nordeste em particular. Segundo o próprio FREYRE o Nordeste deveria ser protegido do “mau cosmopolitismo e do falso modernismo” (1976: 80). Era uma grande

preocupação do autor, a conseqüência maléfica de modelos estrangeiros que são impostos ao Brasil, incompatíveis com as nossas peculiaridades. E por isso FREYRE afirma que o único modo de ser nacional é ser primeiro regional e seu principal argumento é a crítica ao progresso.

Em relação à valorização e conservação dos valores e das tradições regionais é o segundo grande tema e ao defender a necessidade de preservá-los, o autor tece elogios a símbolos da pobreza, como os mucambos. Outro aspecto que o autor utiliza na sua tese é a culinária nordestina, que acredita estar em crise, provocada pela modernização, “uma cozinha em crise significa uma civilização inteira em perigo: o perigo de descaracterizar-se” (p.72). Em defesa do popular, FREYRE constrói uma oposição, que se pode resumir: popular e regional é tradicional, e bom, e o cosmopolitismo, o modernismo é ruim.

MARQUES divide o Manifesto em três momentos: em um primeiro momento Freyre apresenta o regionalismo e seu programa ideal para administrar o país; no segundo momento consagra os valores e tradições regionais; e o terceiro momento é a parte conclusiva, onde o autor convoca os homens de saber para se aliarem a ele na defesa do patrimônio cultural do Nordeste, sob a sua tutela. O discurso do autor durante toda a leitura do Manifesto gira em torno de consagrar o Nordeste como excelência para guiar o Brasil, e afirma: “O Nordeste tem o direito de considerar-se uma região que já grandemente contribuiu para dar à cultura ou à civilização brasileira autenticidade e originalidade e não apenas açúcar e tempero” (1998: 57).

LEON (2000) destaca que com o Manifesto, FREYRE tentou formar um bloco teórico na tentativa de dar conta das inúmeras representações sobre o Nordeste, dar uma nova versão para a região, iluminada pela cientificidade da sociologia, pretendendo enfrentar o neocolonialismo representado pelas vanguardas. E acrescenta que o intelectual imaginou a região nordestina como gênese das relações sociais. Uma das suas principais intenções era desfocar o centro intelectual de produção de saberes do país, do Sudeste para o Nordeste.

O Manifesto Regionalista procurou, em síntese, desenvolver o sentimento de unidade do Nordeste dentro dos novos valores modernistas e propôs trabalhos em prol dos interesses da região em todos os seus aspectos: sociais, econômicos e culturais.

CHIAPPINI (2002) ressalta que havia dois nordestes, o Nordeste ressaltado por Freyre, o açucareiro, que abarcava a faixa litorânea do Norte da Bahia ao Maranhão, considerado pela autora como o mais rico e um outro mais pobre, relacionado à pecuária, reconhecido como as áreas secas da Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, os chamados

“sertões secos”. Portanto, existiam disparidades regionais dentro da própria região nordestina. O que não impediu o conservadorismo, uma reação nostálgica, dos intelectuais, diante da modernização capitalista.

E há textos, como o publicado pela *Tribuna on line* em seus cadernos especiais¹¹, vários regionalismos: primeiramente o regionalismo de José Américo de SOUZA em *A bagaceira*, um livro que tem um estilo mais euclidiano do que modernista, apesar de já ter em seu conteúdo temas que os regionalistas adotariam posteriormente. Outro seria o regionalismo de José Lins do Rego mais preocupado com a decadência da aristocracia canavieira, Jorge Amado constrói um estilo mais político que o de seus contemporâneos. E finalmente Graciliano Ramos que contribuiria para essa diversidade, com a obra de maior rigor formal da época – *Caetés*. O texto é considerado uma espécie de anti-José Lins em sua recusa de qualquer concessão ao sentimentalismo.

Houve crescimento, em várias regiões brasileiras, imenso florescimento cultural, surgimento de vários escritores preocupados em demonstrar a realidade do interior do país. Surgiu uma geração de escritores nordestinos composta por Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Jorge Amado, Graciliano Ramos, que reforçou a literatura regional. Eram escritores e artistas preocupados não só em valorizar o homem do sertão, LINHARES & SILVA (1999) acrescenta que o homem rural deveria fazer parte da realidade brasileira, o campo e o homem rural deveriam fazer parte do imaginário brasileiro, mas também a sua paisagem deveria ser valorizada, como pode ser notado na música de João Pernambuco e Catulo da Paixão Cearense *Luar do sertão*:

“Não há, oh gente, oh não,
Luar como este do sertão”

CHIAPPINI constata em pesquisa realizada em 1992/93 que o regionalismo ainda é um fenômeno presente e universal e não mais uma categoria ultrapassada como consideravam alguns setores da crítica literária e considera-o ora mais atuante ora menos, “tanto como movimento – ou seja, como manifestação de grupo de escritores que programaticamente defendem, sobretudo uma literatura que tenha por ambiente, tema e tipos uma certa região rural, em oposição aos costumes, valores e gosto dos citadinos, sobretudo das capitais” (1995: 154).

¹¹ *Cadernos Especiais Brasil 500 anos*. Fascículo 11, 2000. www.tribunadonorte.com.br/especial/br500/f11_n2.htm. Consulta em 28/10/2005.

Os autores dos romances regionalistas poderiam ser considerados, segundo a noção de Bourdieu (em SAID, 2003), como intelectuais coletivos, que para o autor é designação de “indivíduos cuja soma de trabalhos de pesquisa e participação em assuntos comuns constituem uma espécie de coletivo ‘ad hoc’” (p.37). São escritores que contribuem de forma significativa, na construção de condições sociais para a produção coletiva de utopias realistas.

Os autores regionalistas preocupavam-se com uma obra de cunho sociológico e documental, o que os fazia diferentes dos modernistas, que se preocupavam com a estética, eram ditos romances sociais/socializantes. Os romancistas de 1930, como denomina BOSI (1998) privilegiavam uma visão crítica das relações sociais.

Os artistas e intelectuais tratavam em suas obras das questões sociais que estavam na ordem do dia e participavam do debate político-ideológico entre a direita e a esquerda que mobilizava o mundo. Nos livros publicados por uma indústria editorial em expansão, aprofundava-se a temática da cultura negra, indígena e caipira. Através dos romances regionalistas e da literatura proletária fazia-se críticas aos valores das sociedades patriarcais e oligárquicas, identificadas com o passado. Interessava agora retratar a vida do homem comum das cidades e dos sertões.

A nacionalidade neste período, anos de 1930, apresenta-se cindida entre duas realidades: o litoral e o sertão, estabelecendo, inclusive, uma oposição de saberes, como ressalta VELLOSO (1988): “um verdadeiro confronto entre aqueles intelectuais que vêm o Brasil literariamente (do ponto de vista do litoral e da cidade) e aqueles que o vêm sociologicamente (do ponto de vista do sertão e do interior)”. E acrescenta que o melhor exemplo para essa divisão é a corporificação de Machado de Assis como literato cosmopolita, que representa, segundo o mundo das letras, a parte falsa do país, porque é voltado para a cultura importada e Euclides da Cunha, que representa o sociólogo que adentrou o sertão, é a sociologia personificada. Baseada nesta dicotomia geográfica, que assume grande importância, no contexto é construída uma espécie de tipologia intelectual, uma verdadeira antinomia, que coloca em contraposição, ainda segundo VELLOSO, a “sociologia-objetividade-sertão-brasilidade e literatura-subjetividade-litoral-cosmopolitismo”. Assumindo a série sociológica como a mais capacitada para o conhecimento da nacionalidade. SAID salienta que o papel que o intelectual assume “é o de ajudar a comunidade nacional a sentir uma identidade comum, e em um grau muito elevado” (2005: 41).

CHIAPPINI (2002) entende que o amadurecimento do pensamento regionalista se deu encabeçado por Gilberto Freyre e que o núcleo básico de sua ideologia teve origem na crise da classe açucareira, que perde sua hegemonia para os senhores de café. E com isso seus escritores transformam a crise das oligarquias em uma crise nacional:

“(…) em suma, uma proposta de pacto das elites, compreensível à luz do lócus social ocupado por Gilberto Freyre e do impacto econômico, social e político que o processo de articulação do mercado interno, em ocorrência na década de vinte, provocou no espaço regional nordestino. Consciente da descaracterização, engendrada por este processo, dos valores que denomina de regionais, mas que são regionalizados a partir da ótica de um determinado grupo responsável por sua elaboração, as oligarquias rurais. Freyre formula uma idealização saudosista de tais valores, tentando preservá-los das mudanças em curso”.¹²

COUTINHO (2004) divide as obras enquadradas nos ‘romances de 1930’ em dois grupos, o primeiro grupo é do “documentário urbano-social realista” e o segundo é o “documentário regionalista ou neo-realista e neo-regionalista”, que são obras que enfocam os ciclos; ciclo da seca, do cangaço, do cacau, da cana-de-açúcar, do café, do sertão, dos pampas, etc. Neste segundo grupo insere José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos, entre outros.

ZILLY reafirma que as paisagens do sertão sempre ocuparam papel de destaque na literatura e ressalta:

“(…) semi-bárbaro, violento. Atrasado, primitivo. O sertão, que na verdade consiste em vários sertões, é um lugar mítico, antítese da cidade, fonte de inspiração para reflexão sobre a região, raça, brasilidade, cultura popular, modernização; objeto de vergonha, denúncia, orgulho, saudade, conforme o ângulo de vista do escritor, da ideologia e da época. (...) A tensão entre sertão e litoral, campo e cidade, atraso e progresso caracteriza boa parte da ficção e do ensaísmo brasileiro” (1998:2).

FREYRE (1944), em artigo do *O Jornal*, falava em regionalismo sobre uma outra égide, a égide da integração nacional:

“Há anos quando se falava em regionalismo no Brasil, muito brasileiro sincero e bom sentia arrepiar-lhe um medo: o do separatismo. O medo da descentralização que significasse a desintegração. O medo de que o baiano, o gaúcho, o pernambucano, o paulista que insistisse na sua condição ou tradição regional não fosse ortodoxamente brasileiro. Vamos hoje vencendo este pavor, justo diante daquele estadualismo ou seccionalismo que a Primeira República deixou desenvolver-se entre nós e contra o qual soube colocar-se a sagacidade política do Sr. Getúlio Vargas, mas não diante do regionalismo ou provincianismo independente de pruridos prussianos de dominação ou catalões de separação. É que não há motivo nenhum para temer-se o provincianismo, muito menos o regionalismo autêntico. Este é, por natureza orgânico: um regionalismo inseparável do inter-regionalismo. Um regionalismo que tem na interdependência das regiões sua principal ou essencial condição de vida. Um regionalismo em que a

¹² Manifesto Regionalista de 1926 em CHIAPPINI, 2002:160

espontaneidade de vida e de cultura que se deseje para a gente da região, em vez de um ideal de suficiência, importa no máximo de interdependência entre as regiões que formam uma nação; e no caso das nações da América, que constituem a base ou o nervo de um sistema continental caracterizado pela constância de aspiração democrática”.¹³

Nesta ocasião, década de 1930, havia um debate político e intelectual sobre que matriz regional expressaria melhor a nacionalidade. FREYRE defendia e retratava a sociedade nordestina, Alceu Amoroso Lima apontava na sociedade mineira os traços do espírito de família e de religiosidade, como os verdadeiros valores da civilização brasileira e ainda Cassiano Ricardo que defendia a sociedade bandeirante, como modelo para a democracia brasileira.

Para alguns intelectuais a vida urbana era um dos principais problemas do Brasil, o cosmopolitismo propiciava a “mimesis”, como diria Mario de Andrade, da Europa. A cultura que desenrolava nas cidades litorâneas era vista como degradada e corrompida pelo estrangeirismo e o seu contraponto era o regionalismo. Um movimento dedicado à vida rural e à cultura sertaneja. Já os modernistas consideravam que não poderiam representar a cultura nacional e a literatura regionalista como símbolo do atraso. Porém, Mario de Andrade, importante figura do movimento modernista, considerava o regionalismo uma maneira de se alcançar a unidade cultural da nação.

ZILLY (1998) acredita que escritores privilegiem em suas obras os espaços rurais por violarem as normas do mundo civilizado, por considerá-las regiões ricas, mais típicas, mais fascinantes no plano simbólico. E acrescenta que apesar dos intelectuais estarem ainda impregnados pelo cientificismo e de idéias positivistas progressivas, encontram-se diretamente vinculados às elites pela formação cultural, dedicam-se a escreverem sobre o interior por admirarem seu povo, por este tema ser politicamente mais gratificante. ZILLY ressalta que:

“As partes mais pobres. mais problemáticas da América Latina fascina muitos literatos justamente por violar normas do mundo civilizado, parecendo regiões mais ricas. mais típicas. mais fascinantes no plano simbólico, de onde se poderia regenerar a nação ou o continente” (1998: 80).

O romance regionalista tornou-se um instrumento de conhecimento do país, receberam muitas influências da sociologia de Gilberto Freyre, que foi um dos organizadores do Congresso Regionalista do Recife, que em 1926, apresentou um amplo estudo e compreensão da sociedade local.

Para MICELI o romance converteu-se em “móvel importante da luta em torno da imposição de uma interpretação do mundo social a um público emergente’ (1979:92).

¹³ Texto extraído do site da fundação Joaquim Nabuco - <http://www.fundaj.gov.br/docs/joselins/joselr01.html>.

Já GOLDMANN (1976) afirma que o romance necessariamente é biografia e crônica social, ao mesmo tempo, não pode ser esquecida a situação do autor em relação ao universo que ele criou. E sempre é possível mostrar que a crônica social reflete a sociedade da época, segundo o autor.

José Lins do Rego, na Conferência “Tendências do Romance Brasileiro”, em 1943, relata com muito vigor e emoção uma das características do romance brasileiro, o encontro do escritor com seu povo:

“Nós, no Brasil, queremos, acima de tudo, nos encontrar com o povo, que andava perdido. E podemos dizer que encontramos este povo fabuloso, espalhado nos mais distantes recantos de nossa terra. O romance de nossos dias está todo batido nesta massa, está todo composto com a carne e com sangue de nossa gente. O mestre Manuel Antonio de Almeida, em 1850, nos dera o roteiro. O segredo está chegar até o povo. Ele tinha todo o ouro, toda a alma, todo o sangue pra nos dar a verdadeira grandeza. Sem ele não haveria eternidade. Sem o povo não haveria eternidade. O nosso romance tem um século. Justamente em 1843 publicava-se no Brasil o primeiro romance. Levamos uns anos para chegar ao povo. Hoje, podemos dizer, já podemos afirmar: o povo é em nossos dias herói de nossos livros. Isto equivale dizer que temos uma literatura”. (JOSÉ LINS DO REGO em NICOLA, 1998: 219).

NICOLA (1998) destaca algumas características dos romances de 1930:

- “Ênfase nas questões ideológicas e sociais. E não mais no projeto estético da geração de 1922.
- Rejeição ou experimentalismo técnico e ao gosto pela paródia, substituídos por um realismo mais ou menos trivial: retrato direto da realidade, busca da verossimilhança, linearidade narrativa, etc.
- Tipificação social explícita (indivíduos que representam as várias classes sociais).
- Construção de um mundo ficcional que deve dar a idéia de abrangência e totalidade.
- Tomada de consciência do subdesenvolvimento (atraso e miséria do país).
- Denúncia contínua da situação opressiva vivida por camponeses e operários.
- Tentativa de comunicação com as massas através de uma linguagem coloquial
- Valorização da realidade rural que levou críticos a designarem o período como regionalista” (p.221).

CHIAPINNI (1995) problematiza o regionalismo, refletindo sobre os juízos críticos estereotipados e formula algumas teses sobre o assunto.

Em uma primeira tese, a autora diverge da definição de obra literária regionalista como: “qualquer livro que, intencionalmente ou não, traduza peculiaridades locais”¹⁴, e da relação das obras com determinadas áreas do país: *regionalismo gaúcho*, *regionalismo nordestino*, *regionalismo paulista*. Acredita em uma tendência regionalista que relaciona as obras a regiões

¹⁴ Definição proposta por Lucia Miguel Pereira (em CHIAPPINI, 1995)

rurais. contendo ações e personagens que procuram expressar peculiaridades, através de particularidades lingüísticas.

Na segunda tese, a autora ressalta a tensão entre o idílio e o realismo, entre nação e região, entre oralidade e a letra, entre campo e cidade, estória romanesca e romance, entre a visão nostálgica do passado e a denúncia das misérias do presente. Reitera que este tipo de literatura é a concretização da voz do homem do campo, que se torna audível ao leitor da cidade, que segundo a autora é para onde se destina essa literatura.

Em uma terceira tese, CHIAPPINI (1995) redimensiona o regionalismo, constata seu caráter universal e moderno e a sua origem como reação ao iluminismo e à centralização do Estado-nação.

Na quarta tese, reafirma a modernização do regionalismo, justificando-o como contraponto necessário à urbanização e à modernização do campo sob o capitalismo. E acredita que por isso continue a dar frutos como uma “*corrente temático-formal contraditória*”, onde ainda existe lugar para os reacionários e os progressistas; os nostálgicos, os xenófobos, mas também os inconformados com a divisão injusta do mundo, entre ricos e pobres.

A quinta diz respeito à marginalidade do regionalismo, que muitas vezes o faz confundir-se com o folclore. Os críticos costumam menosprezá-lo por suas impurezas, campo minado de preconceitos. Certos autores, a posteriori reconhecidos por qualidade estética, quando escreveram suas obras só tinham a intenção de testemunho, registro ou quando muito de fazer história, o que, na verdade não é pouco, como é o caso de Euclides da Cunha e João Simões Lopes.

Em uma sexta tese, a autora demonstra a tendência da crítica de excluir os grandes autores da empresa do regionalismo, argumentando que, se os incluíssem, devido à qualidade de suas obras, os elevaria do regional ao universal. Porém esquecem que é o seu espaço histórico-geográfico que permite concretizar o universal ou regional e não a qualidade das obras.

Na sétima, a autora afirma que o regionalismo assim como outras tendências literárias, não é estático, portanto evolui. É histórico enquanto atravessa e é atravessado pela história.

Em uma oitava tese CHIAPPINI ressalta o regionalismo como movimento político, cultural e, mesmo literário e o diferencia das obras que decorrem deste direta ou indiretamente. O regionalismo visto como movimento, período ou tendência, fechado em si mesmo num determinado período histórico, em que surgiu ou alcançou maior prestígio é empobrecedor: um *ismo* entre tantos.

Na nona tese, a autora chama a atenção que o mundo narrado não se localiza necessariamente em uma determinada região geográfica reconhecível, mas lembra a existência de uma relação entre a referência geográfica e a geografia ficcional. A região descrita não é apenas um lugar localizável.

E, finalmente, na décima ressalta que as peculiaridades regionais exaltadas nas obras transcendem, não perdem sua amplitude simbólica.

Para CHIAPPINI (2002) o Nordeste é visto como repositório do caráter nacional, corroborando com ALBUQUERQUE.

“Para autores como Rachel de Queiroz e José Américo o Nordeste aparece como repositório do verdadeiro caráter nacional, reduto de uma sociabilidade comunitária, familiar e orgânica, onde os valores e os modos de vida contrastam com a civilização capitalista moderna, com a ética burguesa assentada no individualismo. no conflito e na mercantilização de todas as relações. (...) O tema da dissolução da decadência, seja física, seja moral, dos personagens, submetidos a essas novas relações sociais, da perda do sentido das coisas, da falta de linguagem para expressar o novo mundo, o mundo da loucura e da morte provocada pela incapacidade total de assimilá-la, é constante. seja em José Lins, mais voltado para abordar a sociedade açucareira, como protótipo dessa sociedade comunitária, seja Raquel de Queiroz e José Américo, que tomam o sertão como o último reduto desta sociabilidade após a decadência da sociedade canavieira.” (em CHIAPPINI, 2002:163)

Concluindo, o regionalismo é um estilo romanesco, caracterizado pela denúncia social, que busca o verdadeiro homem brasileiro, “espalhados nos mais distantes recantos do mundo” parafraseando José Lins do Rego. E por isso ganha tanta importância no contexto nacional, ou como acrescenta CHIAPPINI (1995) “universal”.

CAPÍTULO IV – A LITERATURA REGIONALISTA DE JOSÉ LINS DO REGO, RAQUEL DE QUEIROZ E GRACILIANO RAMOS

4.1 – Os Autores: romancistas de 1930

Escolhemos na literatura brasileira dentre os escritores considerados pela crítica literária como representantes do Regionalismo, trabalhar com os romances de José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos para refletir como aparece representada em suas obras a escola rural no Brasil do início do século XX, mais precisamente na chamada Era Vargas, numa tentativa de reforçar a tese de CHARTIER, que diz que:

“(…) em toda representação literária ou pictórica, há duas dimensões: por um lado a representação representa algo, é a dimensão que ele (referindo-se a Louis Marin) chama transitiva e que governa ao menos a teoria clássica da representação, na qual há algo representado por meio de uma representação; e por outro, há a dimensão reflexiva, que faz com que a representação se dê representando algo de maneira que não se confundam a representação com o objeto, ou a cena, ou a pessoa representados. (...) Quanto ao livro, trata-se de todas as formas materiais que lhe são próprias: seu formato, sua tipografia, a presença de imagens, sua encadernação, todos esses elementos que dão a realidade a esta dimensão reflexiva da representação, etc., de modo que podemos romper com o conceito abstrato de obra e, da mesma maneira, com um conceito de autor abstrato, invariável ou universal, porque os lugares sociais ou as instituições nas quais os autores produzem obras são muito variáveis (o mecenato, a corte, a universidade, as academias, o mercado, os meios de comunicação. etc.) e porque, como Foucault destacava em seu ensaio ‘O que é um autor, os textos, segundo sua natureza ou seu período temporal. não supõe de maneira universal e estável o autor’ (2001:89).

Os especialistas em literatura, sejam críticos ou estudiosos, costumam considerar José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos, e sem dúvida Jorge Amado, os principais representantes do “romance de 1930” que, entre outras funções, COUTINHO (2004) ressalta a tarefa de mudar profundamente as estruturas, ou pelo menos, as mentalidades. Os autores, reconhecidos como romancistas de 1930, tendem a difundir e conscientizar a sociedade brasileira das questões regionais. Vinham para mostrar as contradições e conflitos do país e criticar os valores do patriarcalismo, separando o Brasil antigo do moderno.

VELLOSO (1988) ressalta que os romances da década de 1930 são considerados pelos ideólogos do Estado Novo a verdadeira literatura e fazem de José Lins do Rego, Raquel de Queiroz

e Graciliano Ramos os verdadeiros literatos¹⁵. E a eles é atribuída a responsabilidade pela maturação deste tipo de literatura, graças à fecundidade e qualidade de seus representantes.

Portanto, nos deteremos um pouco para entender quem foram esses autores no seu tempo, quais os seus lugares sociais, que instituições estavam por trás de suas produções.

Ainda uma vez, apelamos a SAID,

“(...) de um modo geral, é verdadeiro que em todas as culturas os escritores tenham um lugar separada talvez até mesmo mais honroso, do que os intelectuais; a aura da criatividade e uma quase sublime capacidade pela originalidade (muitas vezes profética em escopo e qualidade) é prerrogativa dos escritores, de uma forma que não se aplica, em absoluto, aos intelectuais, os quais com relação à literatura, pertencem a uma classe levemente desprezível e parasítica dos críticos. (...) no papel simbólico especial do escritor como um intelectual que testemunha a experiência de um país ou de uma região, dando essa experiência, portanto, uma identidade inscrita para sempre na agenda discursiva global” (2003: 29).

Estes escritores nos interessaram em particular, porque em suas obras, como nos chama a atenção BOSI (1998), fica claro o conflito vivido por intelectuais e escritores da época, pelo peso da tradição e a compreensão dos velhos e novos problemas que a política getulista traria. Tanto para Lins do Rego quanto para Raquel de Queiroz, como para Ramos – em que pesem muitas diferenças entre eles e nas suas relações com o governo Vargas – o Modernismo foi uma porta aberta. Tinham uma “atitude interessada diante da vida contemporânea” (BOSI, 1998:384), as obras de 1930, 40 e 50 mostram à sociedade que novas angústias e novos projetos faziam parte daquela sociedade. Ainda, segundo BOSI, estes autores aderiram a um “realismo bruto, aos brasileirismos e regionalismos léxicos e sintáticos” (p.385).

Os romancistas de 1930 assumiram a importantíssima função de mudar as mentalidades, valorizar o homem e a terra, retratar os aspectos locais, neste caso, o Nordeste do país. As obras são consideradas obras de caráter construtivo, romances de “denúncia social, verdadeiro documento da realidade brasileira, as relações eu/mundo atingindo elevado grau de tensão” (Nicola, 1998:219).

Como a função destes romances era a valorização das forças regionais sob a égide de um “regionalismo tradicionalista”¹⁶ expressão adotada por GILBERTO FREYRE em seu *Manifesto Regionalista*, uma reação ao modernismo do Sul e Centro. A região nordestina era o espaço

¹⁵ Cf Lima (2002). Euclides da Cunha seria o escritor-modelo do Estado Novo. mas não era considerado como romancista.

¹⁶ Cf Manifesto Regionalista.

geográfico privilegiado para a valorização das tradições culturais, o que, segundo COUTINHO (2004) deu força à difusão do movimento por toda a região, da Bahia ao Ceará. Os escritores deveriam buscar *in loco*, à luz da história social ou de vivências, os elementos temáticos constitutivos de suas obras. A técnica era a realista e objetiva, o que transformaria seus romances em verdadeiros documentos.

COUTINHO (2004) considera que a “safra” de ficção da década de 1930, no conto ou no romance é caracterizada por uma produção da “geração revoltada”. Que inclui, além de Rego e Raquel de Queiroz, Jorge Amado e Graciliano Ramos.

4.1.1 – José Lins do Rego (1901 – 1957)

“...Talvez em nenhum outro
seja mais viva essa presença da natureza.
que faz dela um personagem essencial.
Por isso mesmo José Lins do Rego
Pode falar. sem demagogia. dos dramas da terra:
Há nele alguma coisa mais que compreensão:
Há uma fraternal identidade.
Uma comunhão com as aspirações. as dores.
E as alegrias do povo dos campos.
Ler seus romances do Nordeste
- e são eles os seus grandes romances -
é mergulhar num mundo real,
que não é simples por uma forçada humildade do romancista,
mas porque
ele sabe ser cada um dos simples que povoam a sua obra.
Repetindo o que um dia escrevi.
Terminarei dizendo que ‘os romances de Lins do Rego
Não possuem talvez qualidade superior a esta:
Terem ido ao encontro das multidões anônimas,
E tê-las posto a viver
Na verdade da sua condição humana”

ADOLFO CASAIS MONTEIRO¹⁷

José Lins do Rego é um dos escritores mais importantes do chamado Neo-Realismo Regionalista Nordestino, que integra a segunda fase do Modernismo brasileiro.

“Zélins” como era conhecido pelos amigos, era descendente de senhores de engenho, seu avô era dono de vários engenhos na Paraíba. Este fato fica claro, quando em suas obras funde

¹⁷ Saudações a José Lins do Rego em O Romance – teoria e crítica, em Rego, 1969 – *Banguê*, Rio de Janeiro: José Olympio. 1969.

numa linguagem forte, característica sua, a ficção poética e as recordações da sua infância e adolescência vividas no Nordeste. BOSI (1998) salienta que as impressões relatadas pelo autor são colhidas por dentro, através dos processos mentais de homens e mulheres que representam a gama étnica e social da região. E são estas as impressões que nos interessam, as impressões de quem viveu o conflito da queda da aristocracia canavieira, principalmente por ser “Zélins” considerado pela crítica e declarado, por si próprio, um escritor espontâneo e instintivo. Como podemos notar em suas afirmações:

“(...) gosto que me chamem telúrico e muito me alegra que descubram em todas as minhas atividades literárias forças que dizem de puro instinto” (em BOSI, 1998: 398).

ALMEIDA (2004) enuncia que Rego traz para a literatura o universo crepuscular do engenho de açúcar, no qual os personagens se debatem entre a decadência e o ridículo. Descreve Rego como um romancista exímio e o considera um dos maiores da literatura brasileira, com profunda sensibilidade de enxergar o homem e a terra.

Também considera o escritor um telúrico que enaltece as coisas belas regionais, mas deixa de lado “a truculência devoradora e insaciável do usineiro do açúcar do Nordeste” (p. 394).

MICELI (1979) destaca que escritores ou cronistas que, por causa da mutação econômica encontram-se impedidos de reproduzir a posição social paterna, dedicam-se à reconstrução do universo da própria classe na literatura.

BOSI (1998) vê a poética explícita do autor como um sintoma de um grau de tensão não muito consciente e, portanto, pouco crítico. CARPEAUX (1964) denomina o caráter das obras do autor de orgânico, que seria um ponto de vista acrítico, ao invés de “problemático”.

Para BOSI (1998) as obras do autor variam de uma crônica regionalista (*Menino de engenho*) para uma obra de alta tensão psicossocial (*Fogo Morto*). José Lins produziu romances, segundo a classificação de BOSI, “de tensão crítica - onde o herói opõe-se e resiste agonicamente às agressões da natureza e do meio social “ (p. 392).

LEDO IVO é contrário à suposição, e diz que:

“Os que, por desatenção ou hábito, têm de José Lins do Rego apenas uma visão uniforme, a do grande criador desprovido de espírito crítico, deitado no berço esplêndido de seu entusiasmo, devem ser advertidos de que cultivam uma imagem falsa. Confundem um sistema de criação com uma atitude de espírito” (1958:11).

OLIVEIRA (1978) corrobora com LEDO IVO e acredita que as obras de “Zélins” preocupem-se mais com a visão crítica das relações sociais, que dispensa a “retórica ideológica

em que se transviaram alguns romancistas da década de 1930” e acrescenta: “A arte pode mais que o comício”.

LEAL (2005) referendando Antonio CANDIDO confirma que as obras de Rego tem um enorme peso sociológico, porque os fatores socioculturais participam da elaboração do ato ficcional, é uma elaboração transgressora entre texto e contexto, é quando os dados externos se tornam internos. CANDIDO (2000b) classifica-os como “textos translúcidos”.

CANDIDO se utiliza dos fatores sociais e dos psíquicos para sua análise literária. E salienta que tais aspectos são decisivos para o historiador e para o sociólogo. O autor ainda chama a atenção para o fato de que as experiências infantis de um escritor dão a chave para entender e avaliar a sua obra. Parece-nos que a assertiva encaixa-se perfeitamente para as obras de “Zélins”, que retrata em suas obras a sua infância, adolescência e até mesmo uma parte da vida adulta.

Seus romances levantam todo um sistema econômico de origem patriarcal, com o trabalho semi-escravo do “eito”, ao lado de outro aspecto importante da vida nordestina, o cangaço e o misticismo. “Zélins” traz em si raízes ligadas à terra, de homens e mulheres sempre ligados ao mundo rural do Nordeste açucareiro, às senzalas, etc.

A obra de “Zélins” é cheia de vocábulos regionais, sua narrativa tem forte inspiração na literatura de cordel, o que dá ênfase à oralidade. Em contrapartida, foi também muito criticado na época por sua falta de preocupação com a erudição costumeira de outros escritores. A sua preocupação com a “literalidade” aparece sobrepungente à preocupação estilística. Fato que talvez tenha dificultado a edição de seu primeiro livro – *Menino de engenho* (1932), que teve que ser custeado com dinheiro de seu próprio bolso, atingindo enorme repercussão, abrindo, então, passagem para uma série de obras de grande importância na nossa literatura. E LIMA BARRETO (em VILLAÇA, 2003:17) reitera: “Os grandes escritores têm sua língua, os medíocres, a sua gramática”.

Por este motivo a literatura de Rego, durante muito tempo, foi relegada a uma posição secundária. Segundo LIMA, principalmente no final do século XIX e início do XX, se a literatura “não estiver ancorada por parâmetros cientificistas não será respeitada e será considerada um discurso secundário” (2001: 82).

SAID (2003) concordando com Adorno salienta que a infração a regras ortográficas na literatura é uma das marcas da modernidade e acrescenta que a estética e o social devem ser mantidos num estado de tensão irreconciliável.

MONTENEGRO (1969) salienta que nas obras de Rego o imaginário e o real se misturam, em uma liga indissolúvel. Ninguém sabe até onde vai o realmente vivido e onde começa a imaginação. É difícil separar nele o que é ficção do que é fato pessoal. Acrescenta que a sua linguagem exalta, retém as emoções, o movimento. E afirma ser este fato natural, para quem toda norma é uma abstração, inclusive as normas de gramática. Nos seus romances o verbo poderá deixar de concordar com o sujeito, mas o sujeito é que não deixará de concordar consigo mesmo.

E CARPEAUX, a respeito das obras de “Zélins”:

“A obra de José Lins do Rego é mais, muito mais que um documento sociológico; é qualquer coisa de vivo, porque o seu criador lhe deu o próprio sangue, encheu-a dos seus gracejos e tristezas, risos e lágrimas, conversas, doenças, barulhos, disparates, e da sua grande sabedoria literária. Deu-lhe o hálito da vida. Essa obra não morre tão cedo. É eternamente jovem, como o povo; é eternamente triste, como o povo. É o trovador trágico da província” (em LOUZADA. 1969: xiv).

Por ter convivido com uma transição econômica e com as tradições rurais nordestinas as obras de “Zélins” tem um cunho biográfico, que para nós assume um caráter de fonte sociológica. Como era descendente de senhores de engenho a sua visão de mundo era a dos dominantes no ciclo da cana-de-açúcar, é sutil em suas obras uma indisfarçada nostalgia ao decadente universo social de onde procedia. E daí resulta o seu desprezo pelo avanço capitalista, responsável pela ruína da velha aristocracia patriarcal nordestina. O escritor não era possuidor de uma mentalidade reacionária, se identificava com as camadas populares, porém por razões sentimentais. Mas nunca se interessou por cargos políticos, a não ser os relacionados ao esporte. Exerceu cargos de direção no Clube de Regatas Flamengo, na Confederação Brasileira de Desportos e no Conselho Nacional de Desportos.

Como era costume na época, o autor também se formou em Direito na Universidade no Recife. Apesar de ter assumido o cargo de Promotor Público de Manhuaçu, Minas Gerais, não se adaptou às funções jurídicas e se mudou para Maceió, como Fiscal de Bancos. Em Maceió conheceria e travaria amizade com grandes nomes da literatura: Jorge de Lima, Graciliano Ramos, Aurélio Buarque de Holanda, Valdemar Cavalcanti, Aloísio Branco, Raquel de

Queiroz e outros. Em Maceió, ainda, escreve seus três primeiros romances: *Menino de engenho*, *Doidinho* e *Banguê*.

Em Recife, em 1923, conheceu Gilberto Freyre (1900 - 1987), recém chegado dos Estados Unidos e junto com ele integrou o “Grupo Modernista do Recife”. E o próprio autor declara que após conhecer Freyre, “Sua vida nunca mais foi a mesma: de lá pra cá foram outras as minhas preocupações, (...) os meus planos, as minhas leituras, os meus entusiasmos”. Marcou em “Zélins” uma nova fase em sua vida, influenciado pelas idéias sobre a formação social brasileira de Gilberto Freyre.

Em contrapartida FREYRE declara “nunca ninguém, sendo do meu sexo, mas não do meu sangue, me deu mais compreensão e mais afeto. “E ressalta saber o quanto influenciou “Zélins”, mas assume o quanto também foi influenciado por ele, o quanto o seu afeto e sua compreensão facilitaram a sua adaptação quando o regressou ao Brasil, após anos de estudos nos Estados Unidos e na Europa. E acrescenta:

“(...) escritor brasileiro da minha época que mais intensamente admirei, contente de que ele fosse também o melhor, o mais íntimo, o mais fraterno dos meus amigos. O mais constante, o compreensivo, o mais leal dos companheiros de geração. Aquele a quem mais me abandonei e aquele de quem mais recebi. Aquele em quem mais confiei e aquele que mais confiou em mim. Aquele em quem eu mais me senti e aquele que mais se sentiu em mim. Aquele que, vivo, era parte da minha vida e morto é o começo da minha morte. Mais do que isto: o começo da morte de toda uma geração. São vários os que começam a morrer com a sua morte.”¹⁸

Em 1935 muda-se para o Rio de Janeiro e participa ativamente da vida cultural de seu tempo. Nesta fase sua contribuição política foi a sua atividade de cronista para os jornais dos *Diários Associados*, *O Globo* e *Jornal dos Esportes*.

Como cronista encarregava-se de levantar as belezas e os problemas da cidade e sobre isso o crítico VALDEMAR CAVALCANTE opina:

“José Lins tornou-se no Rio uma espécie de cronista da cidade: aquele que seria capaz de denunciar os estragos que faziam os urubus na paisagem da lagoa Rodrigo de Freitas: capaz de botar a boca no mundo contra uma derrubada de árvores, contra um ato injusto ou uma iniciativa infeliz”.¹⁹

SAID (2005) apropriando-se das palavras de Gramsci afirma que existem dois tipos de intelectuais em uma sociedade; os intelectuais tradicionais, como os professores, clérigos e

¹⁸ Declaração feita por Freyre no Diário de Pernambuco, em 1957, após a morte de José Lins do Rego

¹⁹ Texto extraído do Site da Fundação Joaquim Nabuco.

administradores, que não diversificam suas funções mesmo com o passar do tempo; e o segundo, os intelectuais orgânicos, que estão diretamente ligados às classes ou empresas. No governo Vargas vários foram os intelectuais que poderiam ser classificados como orgânicos, “Zélin”, porém, apesar de não estar entre o primeiro tipo da classificação de Gramsci, também não se enquadraria no segundo tipo, já que não participava de nenhum cargo decisivo do governo.

E ainda acrescenta que o que interessa, na realidade, é o intelectual como figura representativa – “alguém que visivelmente representa um certo ponto de vista, e alguém que articula representações a um público, apesar de todo tipo de barreira” (SAID. 2005:27). Portanto, corrobora com nossa escolha de José Lins do Rego como intelectual capaz de produzir representações importantes para um público de uma época, onde esta condição era muito valorizada.

Sua formação literária foi bastante influenciada pela leitura de *Os doze pares de França* de Carlos Magno; também recebeu influência de Vitor Hugo, Proust, Hardy, Stendhal e os que ele chamava de “os grandes russos da minha vida: Tolstoi, Tchecov e Dostoievski”. Entre os brasileiros ele cita: Raul Pompéia, Machado de Assis, Gilberto Freyre e Olívio Montenegro. MICELI (1979) ressalta que entre as mudanças ocorridas na conjuntura dos anos de 1930 e 1940 está a definição social do trabalho intelectual, ou seja, a possibilidade de escritores dedicarem-se exclusivamente à produção literária e entre estes poucos privilegiados estava José Lins do Rego. A única maneira de facilitar esta dedicação era ceder aos mecanismos de cooptação do governo, onde encontraria além dos meios de subsistência para a família, o prosseguimento da carreira intelectual. Então, não é por acaso que, dos 1930 acadêmicos eleitos entre 1930 e 1945, 70% faziam parte dos altos escalões burocráticos.

É mister reconhecer, no entanto, que este “ceder” não era tão generalizadamente absoluto assim, muitas vezes significando tão somente garantias de sobrevivência.

Na década de 1930 acontece o surto editorial, que é marcado pelo estabelecimento de inúmeras editoras e entre elas a Editora José Olympio, cujo dono além de verdadeiro admirador de Vargas era amigo pessoal de Lourival Fontes, o que facilitou e muito a sua instalação, como ressalta OLIVEIRA (2003). Por esses motivos, entre outros, a editora, foi responsável pela publicação da obra de Getúlio Vargas – *A nova política do Brasil*, uma obra de 11 volumes.

Nesse período, diante de forte repressão e censura, houve apreensão de vários livros acusados de propagação dos ideais comunistas, assim como vários escritores foram presos, outros autores como Rego sofreram perseguições, mas não chegaram a ser presos.

Apesar de seus escritos não estarem diretamente vinculados ao projeto literário do Estado Novo, Rego colaborou com o jornal “A Manhã”, jornal que passou a circular a partir de agosto de 1941, disseminando as idéias do presidente, assim como as realizações do governo.

A Editora José Olympio, segundo OLIVEIRA (2003), num lance arriscado publica a segunda edição de *Menino de engenho* e *Bangüê*, pagando os direitos autorais antecipados, o que fez afluir os escritores para esta editora, que, então optou por publicar literatura nacional. Rego passou a publicar as suas obras só nesta editora, até a sua morte, ou melhor, até os dias de hoje é ela a responsável pela publicação das obras do autor. Foi o seu proprietário quem nomeou a obra de José Lins do Rego de “ciclo da cana-de-açúcar”. A editora transformara-se em ponto de encontro de artistas e escritores famosos.

Em 1955 tem a obra reconhecida e é eleito para a Academia Brasileira de Letras, como sucessor de Aaulfo de Paiva. E com toda humildade que lhe era peculiar faz seu discurso de posse reforçando a sua característica, um linguajar bem simples. E inicia: “Chego a esta Casa sem arrependimentos pelo que fiz nem temor de falar como sempre falei, com a língua solta que Deus me deu.” E continua:

“Estou certo que a Academia não restringirá os meus surtos, as minhas palavras. Trago ao convívio de doutos e mestres a simplicidade de um falar ligado ao povo. Não me complicarão a sintaxe a presença de sábios e os rigores dos que manejam o estilo. Tenho para mim que a função essencial de nossa Academia é de ser menos de polícia do que a ligação entre gerações. O espírito acadêmico não deve agir como um livro rígido de bem dizer. As gerações não falam e não comem pela mesma boca. As leis que regem a linguagem, quando se cristalizam e se fecham em intransigências radicais, aniquilam a expressão e desmantelam o ritmo.

Chego ao fim e vos agradeço a eleição. Não rastejei. Não vos namorei com olhos compridos de enamorado impertinente. Destes-me esta cadeira sem esforços e sem trabalho. Agradeço-vos e serei vosso companheiro sem torcer a minha natureza. O homem José Lins do Rego continuará intacto com suas deficiências e as suas possíveis qualidades, pronto ao serviço de Machado de Assis, o capitão de todos nós” (em VILLAÇA. 2000: 26).

Assim é o homem “Zélins”, simples, sem grandes pretensões, que escrevia por vocação e sentimentos, que tinha por intenção compartilhar a realidade dos seus e daqueles que lhe serviam, intérprete de um passado por ele próprio vivido na meninice. Um homem que se faz apaixonar, que não deixou influenciar pela política, apesar da personalidade forte e da grande preocupação com o psicossocial.

VILLAÇA (2003a) ressalta que foi Peregrino Junior quem dividiu as obras de José Lins do Rego em três ciclos: o ciclo da cana-de-açúcar, composto de *Menino de engenho*, *Doidinho*,

Bangüê, *Moleque Ricardo*, *Usina e Fogo morto*; o ciclo do lirismo erótico, composto por *Pureza*, *Água-mãe*, *Riacho doce* e *Eurídice* e o terceiro o dos beatos e cangaceiros, formado por *Pedra bonita* e *Cangaceiros*. Entretanto, outros autores dividem as obras de outras maneiras, como Aderaldo Castello que mistura cronologia e temática como critério.

Escolhemos entre as obras do ciclo da cana-de-açúcar três obras onde Rego refere-se à escola para analisar a representação da escola rural transmitida pelo autor: *Menino de engenho* (1932), *Doidinho* (1933) e *Moleque Ricardo* (1935). E ainda, *Meus verdes anos* (1956), que não faz parte do ciclo, mas a obra é considerada como uma ampliação do quadro já proposto em *Menino de engenho*, reforçando os pontos nodais da obra, portanto muito nos interessa.

Em *Menino de engenho* o autor relata as memórias de um menino, neto de um senhor de engenho, sua infância vivida no Engenho Santa Rosa. *Doidinho* é o desdobramento da obra anterior, é a adolescência do menino em contato com o mundo da escola, que relembra *O Ateneu* de Raul Pompéia, por isso também considerado um romance de formação. Em *Moleque Ricardo* o autor estabelece paralelos entre a cidade e o sertão, levanta a aspereza da pobreza, da revolta e da condição de não ser descendente de senhor de engenho. A dimensão social, nesta obra, torna-se mais nítida, é um romance de denúncia.

Em nossa opinião talvez não se dê a devida importância às obras de José Lins do Rego como fonte histórica e sociológica. Para nós o que o autor faz mais do que ficção é mais que literatura, é retrato de uma época, de uma região, de um povo. E como diria Tristão de Athayde, é o Balzac do nosso patriarcalismo:

“Autor desse imortal Ciclo da Cana-de-Açúcar, que o consagraria como Balzac do nosso patriarcalismo moribundo. Assim como Balzac estudara a formação da grande burguesia na França e Proust a decadência da nobreza e dessa burguesia, o nosso sertanejo do Pilar vinha refletir nos painéis épicos do seu grande mural a morte dos bangüês, a agonia dos engenhos. José Lins do Rego consignou um dos fenômenos sociais mais típicos da civilização latino-americana no século XX, e com isso deu vida a uma galeria de tipos psicológicos que ficarão para sempre em nossas letras” (em VILLAÇA, 2000b:22).

José Lins do Rego por ele mesmo:

“Tenho quarenta e seis anos, moreno, cabelos pretos, com meia dúzia de fios brancos, um metro e 74 centímetros. casado com três filhas e um genro, 86 quilos bem pesados, muita saúde e muito medo de morrer. Não gosto de trabalhar, não fumo, durmo com muitos sonhos, e já escrevi 11 romances. Se chove tenho saudades do sol, se faz calor, tenho saudades da chuva. Vou ao futebol, e sofro como um pobre diabo. Jogo tênis. pessimamente, e daria tudo para ver meu clube campeão de tudo. Sou homem de paixões violentas. Temo os poderes de Deus e, fui devoto de Nossa Senhora da Conceição. Enfim, literato da cabeça aos pés, amigo de meus amigos e capaz de tudo se pisarem nos calos. Perco então a cabeça e fico ridículo. Não sou mau pagador. Se tenho pago, mas se não

tenho, não pago, e não perco o sono por isso. Afinal de contas, sou um homem como os outros. E Deus queira que assim continue” (*prólogo de Bangüê*, 1969: xiii).

COUTINHO (2004) ressalta que o lugar, historicamente construído, de José Lins do Rego na literatura brasileira é assegurado pela confluência efetivada, em suas obras, da realidade física e social nordestina ao plano da literatura. E afirma: “o grande fascínio exercido por José Lins do Rego está na decorrência da sua capacidade de “*conteur*”²⁰, demonstrado em seus três primeiros romances: *Menino de engenho* (1932); *Doidinho* (1933) e *Bangüê* (1934).

José Lins do Rego confessa as origens populares de seus romances. “Não tinha sido nos Charles Morgan nem nos James Joyce que encontra a sua fonte de inspiração ou pelo menos a sua influência imediata e mais forte” (COUTINHO, 2004:343).

COUTINHO caracteriza os romances de 1930 como obras que se preocupavam mais com um acento geográfico ou sociológico do que estético e seus autores como os denominados *écrivains du terroir*²¹. Denominação que o autor deduziu a partir da conceituação de Pierre Brodin, que ressalta a relação entre os personagens da obra e a sua unidade regional.

4.1.2 – Raquel de Queiroz (1910 – 2003)

(...) tento, com a maior insistência, embora com tão precário resultado (como se tornou evidente), incorporar a linguagem que falo e escuto no meu ambiente nativo à língua com que ganho a vida nas folhas impressas. Não que o faça por novidade, apenas por necessidade. Meu parente José de Alencar quase um século atrás vivia brigando por isso e fez escola” (RAQUEL DE QUEIROZ).²²

Incluída entre os romancistas de 1930 e entre os regionalistas, Raquel de Queiroz só compôs dois romances de ambientação cearense. Nasceu em Fortaleza, mas passou grande parte da sua infância na fazenda do pai no interior do estado, enfrentando problemas com a seca mudou-se para o Rio de Janeiro, de aqui transferiu-se para o Pará, mais tarde voltando ao Ceará. Passou grande parte da sua vida entre o Rio de Janeiro e o Ceará, na fazenda em Quixadá, passava seis meses na cidade grande e seis meses na fazenda, onde dizia ser o seu lugar.

²⁰ Cujas tradução equivale a narrador ou autor de contos.

²¹ Que podemos traduzir como escritores da terra, ou mais precisamente, escritores da região.

²² Texto extraído do site: Usina de letras: <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.phtml?cod=39280&cat=Artigos&vinda=S>.

Iniciou seus estudos formais somente aos 11 anos de idade, porém aos quinze anos já estava formada como professora, estudou durante quatro anos em um colégio de freiras em Fortaleza. Começou sua vida de escritora também bem cedo, apenas com vinte anos de idade projetou-se na vida literária do país agitando a bandeira do romance de fundo social, com o lançamento de seu primeiro livro *O quinze* (1930). Mas desde 1927 já colaborava com o jornal “O Ceará”, com vinte já era jornalista profissional, além de trabalhar como professora.

MICELI (1979) acredita que a trajetória ocupacional de seu pai, que também descendia de proprietários de engenho, contribuiu muito significativamente para o encaminhamento de Raquel de Queiroz em direção ao trabalho intelectual. O pai teve grandes oscilações ocupacionais, entre a vida na fazenda, e o cargo de promotor, que abandona em troca de um posto no magistério secundário, lecionando Geografia.

Uma mulher bastante diferente das do seu tempo, poderia ser considerada a pioneira do feminismo. Em declaração diz:

“Eu sou filha de minha época. mas não saberei detectar influências marcantes que tenha recebido. Pertencço a chamada geração de 1930 – junto com José Lins do Rego, José Américo de ALMEIDA, Jorge Amado, Graciliano Ramos. Fui, junto com eles, beneficiada grandemente com a revolução desencadeada pela Semana de Arte de 1922”.²³

Segundo CHIAPPINI (2002) Raquel de Queiroz tem plena consciência da existência de dois Nordeste e com isso desvenda a “historicidade do conceito de nordeste”. A escritora encara criticamente o Nordeste rico, formado por fazendeiros e a forma como tratam seus escravos, preocupa-se em suas obras de não escamotear as contradições e a dominação. Compartilha com Rego e outros a nostalgia do Nordeste rico diante da modernização capitalista.

Em seus romances, considera a relação e as diferenças estabelecidas entre o Nordeste e o centro do país, e entre os pobres e os ricos, sempre confrontando com a seca ou entre os ricos, ou confrontando os ricos com seus subordinados.

ALBUQUERQUE salienta que para autores como Raquel de Queiroz:

“(…) o sertão aparece como o repositório do verdadeiro caráter nacional, reduto de uma sociabilidade comunitária, familiar e orgânica, onde os valores e os modos de vida contrastam com a civilização capitalista moderna, com a ética burguesa assentada no individualismo, no conflito e na mercantilização de todas as relações (...) seja em José Lins, mais voltado para abordar a sociedade açucareira, como protótipo desta sociedade comunitária, seja em Raquel de Queiroz, que tomando o sertão como o último reduto desta sociabilidade após a decadência da sociedade canavieira” (1996: 122).

²³ Declaração extraída do Site: Raquel de Queiroz - Modernismo de 1930:
http://www.escolavesper.com/raquel_de_queiroz.htm.

CHIAPPINI “faz dela uma redescobridora de um certo Brasil a partir do Nordeste, mesmo em obras que são centradas na cidade a autora faz do sertão a referência” (2002:161).

Queiroz em suas obras trata de desconstruir mitos e demonstra a crueza das relações entre as famílias proprietárias de terras e as suas relações com os negros escravos e outros por elas dominados. Em seus romances não mostra um convívio pacífico e sem preconceitos entre os senhores e escravos, mostra que existe fronteira, que para ela são infraqueáveis, ou seja, segundo ela esta fronteira está profundamente interiorizada por todos.

Assim como existem muitas referências femininas, as mulheres são sensíveis aos problemas sociais do país, são heroínas fortes, que buscam a liberdade, seja pelas letras ou pelas armas, são confrontadas a si-próprias e à sua condição privilegiada. Faz de seus personagens femininos o seu auto-retrato.

Diferentemente de Rego, Queiroz teve bastante envolvimento político, sendo inclusive convidada para ser ministra da cultura, pelo presidente Jânio Quadros, mas não aceitou, justificando-se por ser apenas jornalista. Função a que se dedicou por toda a sua vida. Afirmo em suas declarações que não gosta de escrever, escreve por obrigação: “Não sinto o menor prazer, nunca senti. O ofício literário sempre me foi penoso.”

Raquel de Queiroz que nunca gostou do que escrevia, chega aos 90 anos afirmando que só escreve para se sustentar. E fala a respeito de seus livros:

“Eu não os reescreveria. Eu não gosto da minha obra, me considero uma escritora menor. Mas comparo a criação de um livro a uma gravidez. Você tem alguma coisa que jogar fora, que se livrar. Se o menino nascer feio, doente, bonito ou sadio, você terá que assumi-lo. É o que faço com meus livros. Em geral quando nasce um deles, fico cabreira, olho ele de lado, e depois ele fica enfeitadinho. Não goza grande simpatia materna. O único romance que escrevi e gostei foi. ‘O Galo de Ouro’, publiquei-o como folhetim em ‘O Cruzeiro’ e como gostei dele, não o publiquei em livro”.²⁴

Com a decretação do Estado Novo seus livros são queimados em praça pública, em Salvador – BA, juntamente com os de Jorge Amado, José Lins do Rego e Graciliano Ramos. Permanece detida por três meses, na sala de cinema do quartel do Corpo de Bombeiros em Fortaleza. Ajuda a fundar o Partido Comunista do Ceará. É fichada como “agitadora comunista” pela política de Pernambuco. Portanto, teve uma ativa vida política.

²⁴ Declaração extraída do Site: Raquel de Queiroz - Modernismo de 1930: http://www.escolavesper.com/raquel_de_queiroz.htm.

E apesar de se considerar uma mulher preocupada com seu tempo e com as causas sociais foi acusada por membros do Partido Comunista de cometer “infrações intelectuais” e escrever uma obra cheia de preconceitos contra a classe operária, com o romance *João Miguel*. Rompe com o partido e liga-se ao grupo trotskista. Entretanto, com a notícia do assassinato de Trotsky, sob a ordem de Stalin, afasta-se definitivamente da esquerda.

BOSI (1998) enuncia que a trajetória ideológica de Raquel é paradoxal, vai do socialismo libertário, demonstrado em *Caminho de Pedras*, até o espírito conservador das crônicas mais recentes. E atribui esta curva ao fato da autora estar inserida no roteiro do tenentismo. E ainda segundo BOSI este roteiro a aproxima muito de Gilberto Freyre.

“(…) Mas explica-se muito bem se inserida no roteiro do tenentismo que a condicionou: verbalmente revolucionário em 33, sentimentalmente liberal e esquerdizante em face da ditadura, acabou, enfim, passada a guerra, identificando-se com a defesa passional das raízes do status quo; roteiro que a aproxima de Gilberto Freyre, cuja presença na cultura nordestina ultrapassou, de longe, a área do ensaísmo sociológico e incidiu diretamente na valorização das tradições, dos estilos de viver e de pensar herdados à sociedade patriarcal. De onde a nostalgia do bom tempo antigo que até recebeu o batismo da ciência: é a lusotropicalologia” (BOSI. 1998: 447).

Raquel não foi cooptada pelos mecanismos “clássicos” e, portanto, não mantinha cargos públicos para custear sua produção intelectual. MICELI (1979) salienta que a escritora subsidiava suas atividades literárias com rendimentos externos, primeiramente de sua atividade como professora e mais tarde como jornalista.

A autora teve também experiência diplomática, pois serviu como delegada do Brasil, na 21ª sessão da Assembleia Geral da ONU, em 1966.

Raquel também publicava pela Editora José Olympio, que era responsável pela publicação das obras dos mais consagrados escritores da época: Sergio Buarque de Holanda, Plínio Salgado, Gilberto Freyre, Jorge Amado, José Lins do Rego e Graciliano Ramos entre outros. A maioria dos representantes dos romancistas sociais ou romancistas do Nordeste estavam ligados a esta editora.

As obra de Raquel de Queiroz escolhidas por nós para apreender a educação rural, segundo a concepção da autora na época, a princípio, foram *João Miguel* (1932), *Caminho de Pedras* (1937) e *As Três Marias* (1939).

Em *João Miguel*, que é um prolongamento de *O Quinze*, Raquel demonstra as contradições de classe, em *Caminho de Pedras* enuncia seu consciente político, mas aparece em primeiro plano, segundo BOSI (1998), os problemas psicológicos, que vão voltar a aparecer em *As Três Marias*.

Este nos interessa particularmente, pois trata da vida de três amigas durante sua passagem pelo colégio interno. Desta feita, decidimos – e para o que estamos propondo – nos restringir, neste caso, a este último romance.

Raquel tem como uma forte temática inserida nos contextos de suas obras, os problemas geográficos e sociais do Nordeste, preferencialmente, do sertão cearense, a posição da mulher na sociedade moderna, com os seus preconceitos morais e sociais. As figuras femininas em seus textos são esboçadas com finura psicológica, sempre rebeladas contra a dependência e a inferioridade da mulher.

Sobre Raquel, COUTINHO relata:

“Sem embargo dessa atitude e do caráter sociológico ou documental de sua matéria-prima, os romances de Raquel de Queiroz não têm o cunho político de literatura de propaganda revolucionária. A autora expõe a situação, sem sugerir soluções. Há mesmo nos três primeiros romances certa complacência com a narrativa linear, sem complicações psicológicas e metafísicas, o que empobrece a tessitura da trama e a sua visão da realidade” (COUTINHO. 2004: 280).

4.1.3 – Graciliano Ramos (1892-1953)

“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra. torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”. (GRACILIANO RAMOS)²⁵

É considerado por CEREJA & MAGALHÃES (1995) um escritor de estilo enxuto e de extraordinária capacidade de análise social e psicológica, por ser ele, segundo o autor, o romancista nordestino que soube exprimir com maior agudeza, a dura realidade do homem nordestino, Ramos investiga o homem vivendo o drama irreproduzível de seu destino, ou seja, o homem universal. É

²⁵ Graciliano Ramos, em entrevista concedida em 1948, extraído do Site: <http://www.graciliano.com.br>.

um dos expoentes da Geração de 30 do Modernismo brasileiro, sua obra é um exemplo da abordagem da literatura como meio de conhecimento e mudança da realidade, típica da segunda geração modernista.

OLIVEIRA (1978) considera a obra de Ramos enxuta e descarnada como o Nordeste e uma obra que se apresenta em permanente atitude de agressão ao leitor, “Não nos concede um mínimo de repouso: submete-nos a uma tensão contínua, que nos enriquece, na medida em que nos fecha os cômodos caminhos do conformismo. Obriga-nos a pensar; exige definições” (p.108). Apesar de ter nascido em Quebrângulo, Alagoas, conheceu bem os sertões nordestinos, pois passou parte de sua infância em Buíque, Pernambuco, parte em Viçosa, Alagoas, depois mudou-se para Palmeira dos Índios, onde foi prefeito.

Ficou conhecido por colegas da época, como Raquel de Queiroz, José Lins do Rego, Jorge Amado e outros, carinhosamente como Mestre Graça. Todos os companheiros ficcionistas da denúncia social, embora com concepções unânimes sob a acusação das injustiças e da desagregação humana, há divergências entre eles, COUTINHO (2004:389) ressalta que cada um deles “tentará dar o seu depoimento substantivo, fruto da concepção de uma situação central específica e correspondente a atitude assumida frente a ela”.

BOSI (1998) afirma ser imprescindível o contraste entre o Ramos e Rego. Explica que Ramos via em cada personagem a face angulosa da opressão e da dor e Rego apreciava em relatar as aparências e as recordações, complacentemente, para Ramos a matriz da obra é a ruptura entre o homem e o meio, em Rego a marca é a conaturalidade.

BOSI ressalta que a modernidade de Graciliano Ramos pouco tem a ver com o Modernismo, ele tem um grau altíssimo de despojamento, acrescenta que a pesquisa estrutural destaca: “a poupança verbal como a maior característica do escritor, a preferência dada aos nomes das coisas e, em consequência o parco uso do adjetivo, a sintaxe clássica, em oposição à-vontade gramatical dos modernistas e, mesmo dos outros prosadores do Nordeste” (1998:404).

Segundo ANTONIO CANDIDO (2000b) todo grande escritor deve ser dotado de pelo menos uma das três preocupações: o senso psicológico, o senso sociológico e o senso estético, e na obra de Graciliano Ramos essas três preocupações se completam e se fundem, alcançando raro equilíbrio.

OLIVEIRA (1978) atribui à centralidade no psicologismo e no sociologismo de Ramos, o mito construído em torno do autor do “pessimismo radical” e do “negativismo orgânico”.

OLIVEIRA compartilhando, segundo ele mesmo, com Carlos Nelson Coutinho, Sonia Brayner e Luís Costa Lima, destaca como papel central, na criação do escritor, a alienação. O autor atribui a esta afirmativa a dissolução dos mitos. O autor ainda destaca que a obra de Ramos aponta para causas reais do sofrimento de sua gente e de sua terra, opinião que difere de outros críticos, como o alemão Gunter Lorenz (em Oliveira, 1978) que ressalta como característica da obra a “luta entre o bem e o mal” ou ainda o sertão como “o cenário de uma poderosa tragédia metafísica”.

É considerado por NICOLA (1998) o melhor romancista moderno, é tido como o autor que levou ao limite o clima de tensão presente nas relações homem/meio natural, homem/meio social, “tensão essa geradora de um relacionamento violento, capaz de moldar personalidades e de transfigurar o que os homens têm de bom”, onde a morte é uma constante, suicídios, assassinatos, mortes de animais.

CANDIDO (2000b) divide a obra de Ramos em três categorias:

- a) romances narrados na primeira pessoa - obras que enfocam a pesquisa progressiva da alma humana, ao lado da análise social e política do contexto de cada personagem – *Caetés, São Bernardo e Angústia*;
- b) romances narrados na terceira pessoa – o enfoque é no modo de ser e as condições de existência, na realidade social, mantendo uma visão distanciada da realidade. O ponto de interesse é o homem vinculado ao meio rural, no caso o sertão. – *Vidas secas*;
- c) autobiografias - o autor se coloca como problema, aparece uma enorme necessidade de depor. Essas obras transcendem o individual, alcançando o universal. Em *Memórias do cárcere*, além de um livro de memórias, que relata o período em que ficou preso, as humilhações sofridas por ele e por vários outros presos políticos, o autor retrata o Brasil no período da Ditadura Vargas, – *Infância e Memórias do cárcere*.

NICOLA (1998) ainda, ressalta que Ramos talvez seja o escritor brasileiro de linguagem mais sintética.

ALMEIDA (2004:391) relata sobre Graciliano Ramos e sua obra, principalmente *Memórias do cárcere*:

“(...) extraiu das masmorras para a obra *Memória do cárcere* um cenário de vida em que o homem se debate como brinquedo de insondáveis forças que o arrastaram como um rio em cheia para inapeláveis e indefinidos destinos. Drama denso do homem frente a

liberdade perdida. na intensa luta ante o viver. Assim, o arquiteto da alma humana, esse enorme Graciliano Ramos. trouxe para o mundo literário, como principal ator do seu soberbo prosclênio, ele próprio. no seu eu e nas suas metafísicas interrogações”.

Quanto ao estilo literário de Ramos destaca-se a capacidade de síntese, ou seja, a habilidade de dizer o essencial em poucas palavras, este cuidado resulta no seu estilo “enxuto” que é considerado um exemplo de elegância e de elaboração. Este estilo o faz ser considerado pela crítica como um dos maiores romancistas brasileiros, ficando atrás apenas de Machado de Assis.

Os temas mais comuns na obra de Graciliano Ramos são os grandes latifundiários; a pressão sofrida pelo sertanejo e a seca com suas conseqüências dramáticas. Toda sua obra foi feita após observação e vivência, sua literatura foi moldada pelo meio e por uma educação cheia de violência, ignorância, incompreensão e injustiças.

Ramos teve uma vida política bem ativa, principalmente em Palmeira dos Índios, onde foi prefeito, apesar de ser considerado uma pessoa de atitudes apolíticas. Fica no cargo somente dois anos e renuncia. Não era muito benquisto, pois ousou muito para a época, contrapôs as classes dominantes, consolidando uma nova forma de fazer política, uma política voltada não para o interesse de poucos, mas sim, para a maioria da comunidade. Era denominado por VALDEMAR LIMA (1980) “o prefeito pelo avesso”, por governar Palmeira dos Índios com firmeza de convicção, valores enraizados, totalmente desinteressado de vaidades pessoais, enriquecimento ilícito e benesses do poder.

Essas atitudes, enquanto prefeito, vieram a provocar represálias mais tarde, foi caluniado, questionado e enquadrado em Lei, a fim de ser desmoralizado, desacreditado, preso, tudo como vingança em virtude do seu posicionamento contrário ao coronelismo reinante.

Graciliano Ramos era um homem de pouca instrução, fez apenas os estudos secundários em Maceió, não chegou a ir a Universidade, entretanto sua vida política esteve sempre ligada à educação. Em termos de educação formal freqüenta dos 12 aos 18 um internato, onde dedica-se ao estudo do inglês, do francês, e do italiano. Como prefeito de Palmeira dos Índios, investe em educação e inaugura três escolas. Mesmo antes de assumir a prefeitura, era presidente da junta escolar. Após deixar a prefeitura é nomeado diretor de Instrução Pública de Alagoas, cargo que hoje corresponde ao de secretário de Estado de Educação. Durante o período que permaneceu no

cargo revolucionou os métodos de ensino da época. Devido às suas idéias consideradas “extremistas” foi demitido. Retornando a Palmeira dos Índios fundou uma outra escola.

Em 1939, volta a assumir cargo público, relacionado à educação, dessa vez como inspetor Federal do Ensino Secundário, no Rio de Janeiro.

Mesmo sem ter cursado nenhuma faculdade trabalha como revisor em alguns jornais do Rio de Janeiro, “O Correio da Manhã” e “À Tarde”, nesta fase assina trabalhos com o pseudônimo de Ramos de Oliveira. Teve outros pseudônimos: Feliciano de Oliveira, na revista carioca *O Malho*; ALMEIDA Cunha, na publicação do soneto Céptico; no Jornal de Alagoas assumiu vários pseudônimos: S de Almeida Cunha, Soares de Almeida Cunha e Lamba, e ainda, Soeiro Lobato. Muitas vezes assinava só com suas iniciais R.O. (Ramos de Oliveira).

Em 1936 foi preso sob a alegação de participar do Levante Comunista de 1935. Mesmo sem julgamento ou acusação formal, percorreu várias prisões, cujas condições precárias prejudicaram muito sua saúde e o submeteram a inacreditáveis provações. Ficou detido por 11 meses, foi preso por ordem do general Newton Cavalcanti, uma espécie de guarda de campo da polícia política, que preparava o país para a ditadura do Estado Novo. Fase dolorosa que originou seu livro *Memórias do cárcere*. Obra que denunciou as injustiças do Estado Novo, um depoimento da realidade brasileira na época.

Sua classificação como partidário e a sua ligação com o Levante Comunista se dá em decorrência de revelações em sua obra, de uma forma direta e rigorosa, dos conflitos entre o campo e a cidade, embora não se detenha em nenhum deles. Entre estes conflitos destaca-se o movimento tenentista, retratado em São Bernardo, cujo cenário de fundo era o problema da reforma agrária, o que provavelmente o levou a prisão.

Após a prisão de onze meses, foi liberado devido à pressão política exercida por outros escritores como José Lins do Rego, Raquel de Queiroz, Jorge Amado e também, por causa do prêmio Lima Barreto, que recebeu da Revista Acadêmica, que lhe dedicou uma edição especial com treze artigos e retratos de Portinari e Adami. Após a sua libertação fixou residência no Rio de Janeiro e passou a publicar seus livros pela Editora José Olympio.

Em 1945, com o término da Ditadura Vargas, ingressou no Partido Comunista Brasileiro, o que o incentivou a viajar para a Rússia e países socialistas em 1952, um ano depois de ter sido eleito presidente da Associação Brasileira de Escritores. Só se filiou ao Partido quando este saiu da ilegalidade, foi um membro ativo, mas não aceitava o patrulhamento ideológico, Principalmente

sobre sua obra, os companheiros insistiam que sua obra se voltasse para um realismo socialista, mas Ramos preferia denunciar a miséria brasileira por meio de personagens ásperos e uma linguagem sem rebuscamento.

Além de ter tido uma vida política ativa, durante uma fase de sua vida foi comerciante de uma loja – A Sincera, em Palmeira dos Índios. Entretanto sua origem é semelhante à dos outros dois autores selecionados, seu pai, apesar de ter perdido sua condição financeira, ainda era conhecido como: coronel Sebastião Ramos.

As dificuldades financeiras acompanharam o escritor até o fim de sua vida. Sua produção literária era lenta e mal-remunerada

O perfil de Graciliano Ramos:

“Nasceu em 1892, em Quebrângulo, Alagoas.

Casado duas vezes, tem sete filhos.

Altura 1,75.

Sapato nº 41.

Colarinho nº 39.

Prefere não andar.

Não gosta de vizinhos.

Detesta rádio, telefone e campanhas.

Tem horror às pessoas que falam alto.

Usa óculos. Meio calvo.

Não tem preferência por nenhuma comida.

Não gosta de frutas nem de doces.

Indiferente à música.

Sua leitura predileta: a Bíblia.

Escreveu “*Caetés*” com 34 anos de idade.

Não dá preferência a nenhum dos seus livros publicados.

Gosta de beber aguardente.

É ateu. Indiferente à Academia.

Odeia a burguesia. Adora crianças.

Romancistas brasileiros que mais lhe agradam: Manoel Antônio de ALMEIDA, Machado de Assis, Jorge Amado, José Lins do Rego e Rachel de Queiroz.

Gosta de palavras escritas e faladas.

Deseja a morte do capitalismo.

Escreveu seus livros pela manhã.

Fuma cigarros “Selma” (três maços por dia).

É inspetor de ensino, trabalha no “Correio da Manhã”.

Apesar de o acharem pessimista, discorda de tudo.

Só tem cinco temos de roupa, estragados.

Refaz seus romances várias vezes.

Esteve preso duas vezes.

É-lhe indiferente estar preso ou solto.

Escreve à mão.

Seus maiores amigos: Capitão Lobo, Cubano, José Lins do Rego e José Olympio.

Tem poucas dívidas.

Quando prefeito de uma cidade do interior, soltava os presos para construírem estradas.

Espera morrer com 57 anos”.

4.2 – A escola rural nas obras de José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos

Como pensamos já ter informado, para nós a literatura refletiu os vários aspectos reveladores de uma época, do país, de uma identidade.

E o que faremos é o que sugere LEONARDI: “Nos textos literários vamos em busca de aspectos subjetivos, tensões, sentimentos e dramas humanos que muitas vezes estão bem mais retratados que em um texto histórico”. (2005).

Trataremos de investigar a representação da escola rural no contexto nacional na Era Vargas através dos discursos intelectuais, de Rego, Raquel e Ramos, entendemos estar contido nos seus romances o imaginário da época, lembrando que as obras trazem a visão de mundo do autor, “a visão da vida coada através dele” (GONÇALVES, sd.: 79). Esta é, indiscutivelmente, uma característica marcante do estilo, do regionalismo e das obras dos autores por nós selecionados, para retratar “fielmente” o Brasil.

Nas obras de “Zélin”, principalmente *Menino de engenho*, reforçada em *Meus verdes anos*, o autor representa a escola, que comumente encontrava-se no interior das fazendas, como um lugar triste e vista como castigo para os meninos da fazenda, que deveriam deixar as brincadeiras de lado para aprender as letras.

“(…) Nada aprendi na aula do mestre desgraçado. Somente fiquei mais próximo da infelicidade (...)” (*Meus verdes anos*, p. 149).

Em *Infância*, em muitas passagens é demonstrada pelo autor a tristeza de ir à escola:

“Enorme tristeza por não perceber nenhuma simpatia ao redor. Arranjavam impiedosos o sacrifício – e eu me deixava arrastar, mole e resignado, rês infeliz antevendo o matadouro.” (*Infância*, p. 149)

“Desalentava-me no banco, os miolos a arder, zonzos. Quando se acabaria aquele horrível estrupício? Evidentemente não se acabaria: precisava habituar-me a ele, gostar da insipidez. Voltava à obrigação, reduzida por bocejos e cochilos.” (*Infância*, p.196).

“Despedi-me enfim do barão de Macaúbas, larguei a cartanagem, respirei. Mas a satisfação foi rápida: meteram-me em outra escola ruim e adquiri uma seleta clássica.” (*Infância*, p.197)

“O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplicio, uma crucificação (...) Não há prisão pior que uma escola primária do interior.” (*Infância*, p.206)

Ramos em *Infância* começa o romance com a primeira lembrança que tinha de sua mais distante infância, uma escola do sertão de Pernambuco:

“Achava-me numa vasta sala de paredes sujas (...) A sala estava cheia de gente. Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa, e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoelavam-se (...)” (*Infância*, p. 10)

“A escola era horrível – e eu não podia negá-la. como negara o inferno (...)” (*Infância*, p.118)

A visão de que o colégio serviria como corretivo, “era o último recurso para meninos sem jeito. Essa idéia perpassa três romances de “Zélin”: *Menino de engenho*, *Meus verdes anos* e *Doidinho* e *Infância* de Graciliano Ramos:

“O Santa Rosa [o engenho] era a liberdade, o espaço, a amplidão. O colégio interno é a prisão, a disciplina severa, o constrangimento” (*Doidinho*, p. 25).

“O colégio. Sempre me ameaçavam com esta palavra, e a minha imaginação o concebia como um enorme muro a separar os meninos do mundo” (*Meus verdes anos*, p. 178).

“A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito. era um lugar para onde se enviavam crianças rebeldes.” (*Infância*, p. 118)

“(…) Lá ele endireita. Recorriam ao colégio como uma casa de correção. Abandonavam-se em desleixos para com os filhos, pensando corrigi-los no castigo dos internatos. E não se importavam com a infância, (...). Em junho estaria no meu sanatório.” (*Menino de engenho*, p.145).

“(…) Colégio amansa menino.” (*Menino de engenho*, p.146).

No início do século XX era comum a utilização de castigos, como o uso de palmatórias, como uma rígida orientação disciplinar. Portanto, não era uma prática exclusiva das escolas rurais, tais práticas eram compartilhadas por escolas públicas e particulares, como pode ser observado nas obras:

“(…) Lá estiveram os meus primos uns dois anos [no colégio]. Voltaram contando as mais terríveis histórias do diretor. Um judeu. Dava sem pena de palmatória, por qualquer Coisa” (*Doidinho*, p.30).

“(…) e no fim a pena obedecia meus pobres nervos, e a tinta marcava-me a condenação ao bolo” (*Doidinho*, p.65).

“E o que seria esse colégio? Os meus primos contavam tanta coisa de lá, de um diretor medonho, de bancas, de castigos, de recreios, de exercícios militares (...)” (*Menino de engenho*, p. 95).

“O mestre era um negro vindo do sertão, homem de calibre, homem que não abria a boca para sorrir. A palmatória era sua varinha de condão. Fazia luz nos meninos à custa de surras e bolos. Cada letra que Baltazar aprendeu devia ter-lhe custado uma dúzia” (*Meus verdes anos*, p.151).

“Ficou vários dias de castigo, isolada num gabinete, copiando em páginas intermináveis esta única sentença: ‘*je suis une bete feroce*’ ” (*As três Marias*, p.51).

“E o côvado me batia nas mãos (...). As pobres mãos inchavam, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro deles.” (*Infância*, p 113).

Outra imposição muito reclamada pelo protagonista de *Doidinho* é o uniforme, na época chamado de farda, mais um modo de autoritarismo e um resquício da valorização à disciplina militar, marcante na República Velha, quando “a elite brasileira providenciava para o povo o quartel antes da escola” (LINHARES & SILVA, 1999:88). O quartel significava papel relevante na construção da cidadania.

“A farda do colégio Diocesano, sim, que era bonita. Farda mesmo de soldado, com quepe e dragonas de oficial” (*Doidinho*, p.31).

“Os exercícios de tiro nos faziam este bem: preparavam-nos para o sono de animais cansados. Não tinha jeito para os exercícios militares” (*Doidinho*, p.203).

“Vira os filhos de Zé Medeiros com fardas brancas de soldado. Eram do colégio da Paraíba” (*Meus verdes anos*, p.178).

“À roupa de fustão branco, engomada pela Rosenda, juntava-se um gorro de palha” (*Infância*, p. 119).

Nas colônias como o Brasil, as elites educavam os filhos e filhas (de maneira diferenciada) em casa, com tutores vindos da Europa e em colégios religiosos, em regime de internato. Fato que permaneceu no interior do país até o meio do século XX. Mulheres, pessoas pobres, negras, indígenas, foram durante muito tempo excluídos da escola ou tiveram acesso à escola e currículos diferenciados.

Este fato também fica bem claro nos romances. Por todos os romances estarem inseridos no sertão nordestino, as primeiras letras eram ensinadas por pessoas que sabiam um pouco mais que as outras, na mesma fazenda, ou em fazendas vizinhas, na maioria das vezes a educação era feita por leigos.

“Botaram-me para aprender as primeiras letras em casa dum dr. Figueiredo, que viera da capital passar tempos na vila do pilar. (...) Tinha meu mestre uma mulher morena e bonita” (*Menino de engenho*, p. 62)

“(...) Por isto. pelas manhas, a Tia Naninha me obrigava a estudar. Vinha ela mesma me forçar a ligar as sílabas, a somar quantidades”. (*Meus Verdes Anos*, p. 150).

“Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo” (*Infância*, p. 111).

“A filha mulata sarará enjoada e enxerida, nos ensinava a lição, mas ensinava de tal forma que percebemos nela tanta ignorância como em nós” (*Infância*. p.205-206).

Entre as adversidades que acompanham a educação rural, até hem pouco tempo, está a falta de preparo dos professores, já sendo ressaltada por um dos teóricos da educação do Estado Novo – Lourenço Filho:

“Os professores constituem um elemento essencial de todo o sistema de ensino. Deles depende, em grande parte, o sucesso ou o fracasso da instituição escolar, notadamente nas áreas rurais. Os professores rurais devem receber uma moldura rural apropriada, formação adequada e orientada para o mundo rural e para a prática do serviço social” (em ALMEIDA, 2005: 289).

Nas obras, a falta de formação dos professores é bem demonstrada:

“No Pilar João Cabral tomava conta da escola pública sem ser diplomado” (*Meus Verdes Anos*, p. 134).

“Foi quando me mandaram para a aula particular de sinhá Gorda. Morava ela bem perto do velho Manuel Viana. Sinhá Gorda ensinava um pequeno número de alunos”. (*Meus verdes anos*, p. 151)

Quando algum professor tinha formação, o fato era enaltecido, no meio de tantos leigos:

“Correra a notícia que a mestra tinha diploma e aquilo lhe dera fama na redondeza. Uma moça formada de anel no dedo podia ensinar as meninas até o curso secundário. Podia ale ensinar francês. se quisesse” (*Meus verdes anos*, p.136).

“(...) João Leite, dono do Cavalo-Escuro não conhecia os degraus da ciência. Acreditava num diploma da escola normal, entregara a filha a d. Maria do O”. (*Infância*, p.182)

ALMEIDA (2005) relata que um dos grandes problemas enfrentados pelos professores rurais é a falta de moradia. Reiteramos com a obra:

“Morava João Cabral na própria casa da escola” (*Meus verdes anos*. p.147).

As comunidades do interior raramente podiam contar com apoio do Estado no campo educacional, o que demonstrava o pouco interesse na instrução de colonos. As poucas iniciativas de escolas para colonos partiu das colônias de imigrantes, que atribuíam outra relevância a educação de seus filhos. Assim mesmo, com bastantes interferências do Estado, tornando-as inviáveis.

Os conhecimentos adquiridos nas fazendas eram desprezados pelos “grandes mestres” das cidades, não tinham muita valia.

“...então não estive em aula desde pequeno, pois aqui tenho alunos de sete anos mais adiantados” (*Doidinho*, p. 29).

“(...) O que aprendeu num ano que passou na escola, nada lhe valia. Deu somente para lhe abrir uma brecha para o mundo, para a vida”. (*Moleque Ricardo*, p. -13)

“Aos nove anos, eu era quase analfabeto”. (*Infância*, p.205)

Esta idéia de precariedade do ensino rural e da insuficiência é compartilhada pelas famílias da maioria dos trabalhadores rurais, como afirma BRANDÃO. O autor enuncia “que as famílias de trabalhadores rurais não esperam a educação rural na escola rural” (1983: 244). Esperam que os filhos aprendam só o que baste, aprendam os símbolos do poder dominante, que seriam a leitura, a escrita e o cálculo. Ainda, segundo o autor, os trabalhadores “consideram a escola como uma agência a mais de um mundo hostil, que eles não dominam” (p. 245) . Talvez essas idéias de seus pais influenciem, também, a concepção de escola como lugar triste ou como castigo.

ALMEIDA ressalta:

“Nas sociedades como a brasileira, o sistema educacional assume papel fundamental à medida que impõe ao homem determinados valores tidos como universais, mas que na realidade representam e refletem a visão de mundo das elites dirigentes” (2004:42).

E com intuito de reforçar esta idéia recorreremos a CARVALHO:

“A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. Símbolos e mitos podem, por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e modelar condutas” (1990: 10).

Não podemos esquecer que os autores José Lins do Rego e Raquel de Queiroz, têm a visão dos privilegiados, no contexto, a visão dos proprietários de terra, o que não é muito a realidade de Graciliano Ramos, que não teve uma vida financeiramente privilegiada. ALMEIDA (2004) nos chama a atenção para a diferenciação social, entre as classes dominantes e os demais grupos sociais, como uma característica fundamental de organizações altamente elitistas, como a brasileira, principalmente no patriarcalismo, e denomina de ideológico todo pensamento, todo discurso, toda obra artística, inclusive a literária, que interpreta o mundo à sua maneira, de acordo com o seu olhar, suas raízes

MICELI (1979) nos faz recordar que era frequente nas condições dos escritores da Era Vargas serem originários de famílias oligárquicas em decadência, que se amparavam na rarefação das carreiras tradicionais.

GOMES relembra que “Alceu [Alceu Amoroso Lima], menino pequeno de família abastada que morava em chácara. não ia à escola”. Assim como outros de sua época, o professor é que vinha à sua casa, era o que se chamava um preceptor. E acrescenta, “nas famílias ricas das fazendas e das cidades brasileiras, era, aliás, muito comum que essa função coubesse às mulheres” (GOMES, 2002:386).

“Botaram-me para aprender as primeiras letras em casa dum dr. Figueiredo, que viera da capital passar tempos na vila do Pilar. (...) a mulher era quem me ensinara, quem tomava conta de mim” (*Menino de Engenho*, p. 62).

“Afiml meu pai desesperou de instruir-me (...) Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha” (*Infância*, p. 114)

A autora destaca que este tipo de educação tinha variações, incluindo professoras que eram pagas pelo proprietário da fazenda para ensinar não só a seus filhos, como aos filhos de seus empregados.

“Depois mandaram-me para a aula dum outro professor, com outros meninos, todos de gente pobre (...) Muitos deles eram de moradores do engenho” (*Menino de engenho*, p. 63)

“Na mina escola de ponta de rua, alguns desgraçadinhos cochilavam em bancos estreitos e sem encostos, que às vezes se raspavam e lavavam” (*Infância*, p.203)

GOMES (2002) acrescenta que existiam algumas iniciativas do poder público, com professores, na maioria leigos, pagos por órgãos responsáveis pela instrução pública. Porém, o que acontecia é que, mesmo nestes casos, a escola funcionava em locais improvisados.

“Mandaram-me para a escola de João Cabral, aula publica para meninos. Morava João Cabral na própria escola. Era uma sala cheia de bancos onde só havia umas cadeira de palhinha que viera do engenho para mim. Havia meninos de pé no chão, a maioria filhos de gente da vila” (*Meus Verdes Anos*, p. 147).

Como fica claro na citação, apesar de muitas vezes estudarem no mesmo local, ricos e pobres tinham tratamento diferenciado. Na obra *As Três Marias*, Raquel, ao descrever a arquitetura e o cotidiano do colégio, mostrava bem a diferença no tratamento entre ricos e pobres, até mesmo no modo de vestir e no espaço que ocupavam na escola e na igreja.

“(...) lá estavam as casais do Orfanato, onde meninas silenciosas, vestidas de xadrez aprendiam a trabalhar, a coser, a tecer as rendas dos enxovais de noiva que nós

vestiríamos mais tarde, a bordar as camisinhas dos filhos que nós teríamos, porque elas eram as pobres do mundo e aprendiam justamente a viver e a penar como pobres. (...) uma proibição tradicional, baseada em não sei que remotas e complexas razões, nos separavam delas. Só as víamos juntas na capela, alinhadas nos seus bancos do outro lado do corredor, quietinhas e de vista baixa, porque as regras que lhes exigiam modéstia, humildade e silêncio eram ainda mais severas do que as nossas” (p. 17).

Em *Menino de engenho* também é demonstrado o tratamento diferenciado dado ao neto do filho do engenho e aos moradores do engenho:

“(...) existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para ‘o neto do coronel Zé Paulino’. Os outros meninos sentavam-se em caixões de gás, nas sabatinas nunca levei um bolo, mas quando acertava, mandavam que desse nos meus competidores. Eu me sentia bem com todo esse regime de miséria”- (p. 63) .

LIMA (1989) reitera quando afirma que os homens convivem com múltiplas realidades, onde cada uma delas se constitui de um conjunto de regras, que vão possibilitar a intersubjetividade de sua experiência. E ressalta que estas múltiplas realidades se constituem a partir de uma dominante.

“(...) Havia disto no Santa Rosa: gente muito mais infeliz que o Focinho de Lebre do ‘Coração’, o mais pobre da aula, o que ia com o paletó melado de calça do pai para a escola. Os livros começavam a me ensinar a ter pena dos pobres” p.152).

“(...) E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior, construído de maneira diversa. Esses garotos felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam alto, freqüentavam escola decente e possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens. Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me no quintal, engenhando bonecos de barro, falava pouco” (*Infância*, p.205).

Nesta obra (*Doidinho*), o protagonista começa a adquirir a consciência social, a descoberta das diferenças de classe, que existem outras realidades, além da já conhecida, o engenho, apesar de seu olhar ser sempre de um descendente de senhores de engenho, o olhar do dominante.

Para ROMANELLI (1991) a educação escolar favorece mais as camadas sociais de maior representação. A escola vai favorecer que as camadas dominantes mantenham a sua posição de dominante pela natural distância entre essas camadas e os demais estratos sociais, segundo a autora assegurada pelo monopólio da cultura letrada.

Essa dualidade representada claramente nas obras permanece por longos anos no sistema educacional. FREITAG (1986) ressalta que no Estado Novo tal dicotomia, nas grandes cidades, é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances educacionais oferecidas para os menos favorecidos parecem ter caráter de prêmio. “Zélins” demonstra essa idéia em *Moleque Ricardo*:

“(...) E até o botara na escola do Pilar. Ricardo aprendera a ler, assinava o nome. (...) Mas ele tinha orgulho deste privilégio” (p.32-33).

ROMANELLI (1991) chama a atenção para a educação, que em todas as épocas, manteve a função de manter os desníveis sociais, um instrumento de reforço das desigualdades, a manter os privilégios de classe, apresentando-se ela mesma como um privilégio.

E retomamos a CÂNDIDO que enuncia que a arte descreve os modos de vida e interesses de algumas classes ou grupos e ainda mais, que esta tendência produz: “sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (2000a:20).

GOLDMANN corrobora:

“A literatura e a filosofia são, em planos diferentes, expressões de uma visão do mundo e que as visões do mundo não são fatos individuais, mas fatos sociais – isto é, são impostas a um grupo de homens, a uma classe por condições de vida econômicas e sociais. Portanto, seria ingênuo tentar explicar, como se fazia anteriormente, a obra literária pelo meio que a circunda: as relações que se instituem entre o criador e o ambiente são infinitamente mais complexas – elas não se estabelecem ao nível do homem, como nos antigos livros de crítica literária marxista, mas no nível da obra escrita.” (1976: 22-23).

Para nós, CANDIDO é um excelente referencial teórico por concordarmos com o autor quando afirma:

“(...) que a tarefa é investigar as influências concretas exercidas pelos fatores socioculturais (...) pode-se dizer que os mais decisivos se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação. (...) Assim, os primeiros se manifestam mais visivelmente na definição da posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores” (2000a:21).

ROMANELLI (1991) corrobora constatando que a evolução da cultura, principalmente a cultura letrada e a sua herança influem diretamente sobre os valores e escolhas da população.

Pelas Leis instituídas na província do Rio de Janeiro que diziam respeito à educação no final do século XIX, porém, a educação só era destinada aos “brancos ou boa sociedade”, estavam excluídos das escolas os escravos e também “os pretos africanos, ainda que livres e libertos”. GOMES (2002) elucida que esta proibição só foi afastada em 1878, mas, ainda, segundo a autora não se pode ignorar a persistência da prática de “formar o povo”. O que em nossa interpretação continuava incutida a idéia de que àqueles que não formavam a aristocracia não interessava a educação.

Na maioria das fazendas, não interessava aos patriarcas a formação de todos os seus filhos. As mulheres deveriam ser preparadas para casar, portanto deveriam aprender os afazeres

domésticos: cozinhar, costurar, bordar. Aos filhos homens, nem todos deveriam estudar, pois, sempre, a um deles ficaria destinada à administração da fazenda e a pelo menos um caberia a incumbência de ser “doutor”, bacharel.

“O velho Mane Gomes sofria críticas medonhas dos outros senhores de engenho.(...) Nunca botara um filho na escola. Os outros levavam muito em conta essa história de mandar filhos para a escola, pensando somente que o bê-à-bá que fazia os homens mais alguma coisa do que eles. E gastavam fortunas com filhos em colégios e em faculdades. Enchiam-se desse orgulho de fazer doutores” (*Doidinho*, p. 120).

É gritante na maioria das obras a preferência, ou melhor dizendo, a predileção pelo curso de direito, a opção por ser doutor. Uma característica da época, a excessiva valorização pelas faculdades de Direito. Era reconhecido como intelectual, como bem sucedido, no contexto, o bacharel.

“(...) Percebia-se-lhe a contrariedade em não ver o filho Juca feito juiz de Direito ou procurado para defender o júri. O velho José Paulino, tão sem vaidade para as outras coisas, amava o luxo da bacharelise. (...) queria sem dúvida um neto, Agora, para a sua fome de bacharel fazendo figura, engrandecendo a família” (*Doidinho*, p. 13-1).

Os bacharéis e os coronéis constituíam os dois pilares de privilégios e mando social desde a República Velha, tinha em nosso país, como afirma BOMENY (2003), foro de nobreza.

ROMANELLI acredita que a cultura está intimamente ligada a uma situação concreta e objetiva: “ela se faz num tempo e num espaço determinados. Ela não é independente das circunstâncias em que é gerada” (1991:21).

Na pesquisa bibliográfica pudemos constatar que a elite, dificilmente, pretendia abrir o conhecimento a toda a sociedade. Desta forma, a ilustração torna-se símbolo de classe e instrumento de dominação. BOMENY (2003) registra, criticamente, a opção política elitista de concentrar seus esforços e recursos no ensino superior, quando uma grande parte da população ainda permanecia analfabeta. LINHARES & SILVA (1999) salienta que nas décadas de 1930/40, o homem do campo tem um lugar de destaque, não como agente participativo, mas como imagem a ser apropriada pela nação. “A massa inculta, despreparada, abandonada à própria sorte, teria que ser remodelada” (BOMENY, 2003:24), a autora acrescenta: “a educação do povo, era exatamente para controlar sua participação”.

“O meu avô não acreditava muito em doutores mas achava que era um luxo que pagava o dinheiro. Tanto assim que gastara fortuna para formar o sobrinho Gilberto. Daria um engenho para vê-lo de canudo na mão” (*Meus verdes anos*, p.151).

O analfabetismo, em muito, facilitava a extensão do coronelismo, que era auto-alimentado, segundo BOMENY (2003), por dois processos: controlar com maior facilidade os votos daqueles que não têm acesso à informação e o exercício de poder de mando, que na maioria dos casos se confunde com a autorização para “viver”. Para um maior controle dos votos alguns coronéis ofereciam escolas no interior de suas propriedades aos seus trabalhadores, com a intenção clara de alfabetizá-los, já que a legislação só permitia o voto dos alfabetizados. Com essa troca de favores, direcionava os votos para si mesmo ou para seus correligionários.

“Um dos meninos conhecia meu avô.

- O avô dele tem nove engenhos. Meu pai vota com ele nas eleições. É o velho Zé Paulino” (*Doidinho*, p.33).

“Tinha para mais de quatro mil almas debaixo de sua proteção. Senhor feudal ele foi, mas os seus párias não traziam a servidão como um ultraje” (*Menino de engenho*, p. 104)

Recorremos a SCHILLING (2006) para uma breve conceituação²⁶ do fenômeno do coronelismo. O autor descreve o fenômeno com um sistema de poder político que, institucionalmente, surgiu em 1831, com a formação da guarda nacional e que na sua prática perdurou, no interior do país, até meados do século XX. Era caracterizado pelo enorme poder concentrado em mão, geralmente, de um grande proprietário de terras, latifundiário ou um senhor de engenho próspero. Os coronéis foram feitos, pelo mundo musical e literário, uma figura participante ativa, do imaginário simbólico nacional. Para SCHILLING, os homens de letras em muito contribuíram para a construção deste imaginário, quando reproduziram em seus livros o que era viver sob o domínio de um coronel.

“Isso só acontece no Pilar onde só manda um homem (...) Era ele que mandava nas terras e nos cabras” (*Meus verdes anos*, p. 215).

“Meu avô me levava sempre em suas visitas de corregedor as terras de seu engenho. Ia ver de perto os seus moradores, dar uma visita de senhor nos seus campos” (*Menino de Engenho*, p. 65).

A construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para ocupar cargos de magistério, obedecem aos mandos e desmandos do poder local.

“Se não fosse a aula que João Cabral abriu no Pilar, teria morrido de fome. Por fim o meu avô lhe arranjava a escola pública” (*Meus verdes anos*, p.149).

²⁶ Assunto que não nos deteremos por não ser o enfoque de nosso trabalho, além de já ser bastante estudado por outros teóricos.

Em um país que não proporcionava qualquer sistema de educação aos ditos excluídos, além de outros efeitos, eram considerados incapazes de administrar suas próprias vidas, permitindo que outros assumissem o papel de tutores, os padrinhos, que na maioria das vezes eram os coronéis. Este fenômeno é bem marcado nas obras de “Zélins”.

Outro fenômeno bem marcante era o sistema de trocas, bem estudado na antropologia, os coronéis ou padrinhos “davam” casa, comida e algumas vezes escola, o que fazia com que seus afilhados e moradores fossem eternamente gratos, demonstrando com a fidelidade e obediência.

“E os meninos de camisa comprida tomando a bênção à madrinha.

- Deus te abençoe.

E eram mesmo abençoados por Deus, porque não morriam de fome e tinham o sol, a lua, o rio, a chuva e as estrelas para brinquedos que não se quebravam” (*Menino de engenho*, p.92).

“Ali eles tinham que comprar tudo, pagavam o casebre onde moravam. Pior que no engenho. Eles passavam mais fome que no engenho. Lá pelo menos plantavam para comer, tinham as suas espigas de milho, a sua fava para encher a barriga. No Recife tudo se comprava”. (*Moleque Ricardo*, p.70).

GOMES (2002) destaca que com a crescente relevância da escola primária as famílias foram desestimuladas a oferecer instrução elementar. As mães, preceptoras ou professores leigos deviam entender que espaços improvisados não eram adequados para a boa educação. O reconhecimento da escola como instituição social implica diretamente na exigência de prédios especialmente projetados e também de profissionais com qualificações especiais, para atuarem nestes locais.

Os colégios, na maioria eram internos e fundados por congregações religiosas, como pode ser constatado em todas as obras que se referem a escolas formais. Em *Doidinho*, o protagonista estuda no colégio Instituto Nossa Senhora do Carmo. Em *As Três Marias*, as protagonistas também estudam em instituição religiosa.

Um fator importante no Estado Novo são as idéias de inovação. Anísio Teixeira em seu pioneirismo pedagógico, explícito no *Manifesto dos Pioneiros*, preocupava-se, também, com a arquitetura das escolas, que segundo GOMES (2002: 413) “essa arquitetura queria romper com o passado rural do país”. Em *Menino de engenho*, “Zélins” descreve a precariedade das estruturas das escolas rurais, onde freqüentavam os moradores dos engenhos.

“Existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para “o neto do coronel Zé Paulino”. Os outros meninos sentavam-se em caixões de gás” (*Menino de engenho*, p. 63).

“Mandaram-me para a escola de João Cabral, aula pública para meninos. (...) Era uma sala cheia de bancos onde só havia uma cadeira de palhinha que viera do engenho para mim” (*Meus Verdes Anos*, p.147).

Ramos descreve o entorno de sua escola:

“Matricularam-me na escola pública da professora Maria do O (...) A terra era um lamaçal cheio de ladeiras. Em tempos de inverno a gente andava com dificuldade no calçamento de pedras soltas, entremeadas de barrocas” (*Infância*, p.180).

E a realidade da sala de aula:

“Na minha escola (...) bancos estreitos e sem encostos (...) nos sentávamos na madeira molhada” (*Infância*, p.205).

Outro fator pedagógico a ser ressaltado é a mudança ocorrida, ainda no final do século XIX: a opção pelo “método intuitivo” ao invés da antiga “decoreba”. Entretanto, no interior do país, mesmo nas primeiras décadas do século XX, o método de ensino continuava sendo exercido de maneira arcaica.

“O cotidiano do colégio amansava os meus nervos. Estavam ali a gramática para decorar, cidades principais da geografia, as regras de três da aritmética. Não me davam tempo para ficar com as minhas preocupações” (*Doidinho*, p. 203).

“A véspera dos exames inspirava um terror coletivo, como ameaça de peste num povoado, acompanhada do seu cortejo de preces, inovações, exorcismos. Cada menina se agarrava aos seus cadernos, levava os dias passeando pelo recreio. Lendo em voz alta e rezando alternadamente (...)” (*AS Três Marias*, p. 31).

“A tabuada e o catecismo eram penosos, mas aí apenas me obrigavam a decorar certo número de linhas” (*Infância*, p 113).

O “método intuitivo” postulava uma escola não mais de “primeiras letras”, ou seja, voltada basicamente para o ensino da leitura, da escrita, do cálculo e da doutrina católica (GOMES, 2002). Embora constatemos o uso do método antigo, na iniciação escolar de Zezinho *Meus verdes anos*:

“(...) a tia Naninha me obrigava a estudar. Vinha ela me forçar a ligar as sílabas, a somar quantidades.(...) Pedira Henrique para me ensinar, queria mãos de homem para ver se teriam forças de enfiar na minha cabeça as letras e os números” (p.150).

Destacamos ainda o pouco mérito relegado à educação rural pelas próprias crianças do campo. ROMANELLI salienta que para uma economia de base agrícola, como era a nossa, em que se contava somente com técnicas ultrapassadas de cultivo, “a educação realmente não era considerada como fator necessário. Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas não

exigiriam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse” (1991:45).

Verificamos que, substancialmente, em termos de discriminação social pouca coisa mudou na forma de encarar a educação. Ainda hoje, como afirma BRANDÃO (1983) “o menino da escola rural não é um estudante no sentido em que a educação burguesa imagina ‘a criança que estuda’. Ele é um trabalhador prematuro que divide no ‘trabalho da escola’ uma ‘vida de trabalho’ ” (p.246).

Acreditamos que as idéias incorporadas pelo imaginário da sociedade, ainda que possam ter uma origem anterior, se agudizam, se espraia a partir dos anos 1930, através da circulação e difusão dos romances aí produzidos e perduram no subconsciente da população e de nossos dirigentes, devido ao tamanho descaso em que se encontra a educação rural no que se refere a legislação e principalmente a sua prática.

“O passado em nós, latente, obscuro, nas células do nosso subconsciente. (...) Em nosso passado histórico recente estão os moldes ainda quentes, onde se fundiram idiosincrasias, que nos extremam e singularizam como povo, entre todas as nações da Terra” (OLIVEIRA VIANNA, 1992, em PECAULT, 1990:46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parafraseando LIMA (2002) observamos no decorrer do trabalho que “(...) seja nos textos acadêmicos do período, seja no discurso que embasa as públicas praticadas pelos sucessivos governos” ou nas obras dos autores José Lins do Rego. Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos, a representação da escola rural foi e continua sendo a de uma escola destinada aos menos favorecidos, um arremedo da escola regular.

Concordamos com BRANDÃO (1983) quando o autor afirma que não existe educação rural e sim fragmentos da educação urbana introduzida no meio rural. A educação rural sempre foi vista e tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro. na opinião de ARROYO (2004).

O que nos ficou claro nesta reflexão, através das obras, é que a escolarização no interior do país, na maioria das vezes, parte de uma iniciativa dos proprietários de terra, ou até mesmo dos colonos, como foi o caso dos imigrantes estrangeiros. Quando não é feita de forma precária nas fazendas e realizada em instituições particulares religiosas ou não, nas cidades. A participação do Estado se dá no âmbito de interesses do *status quo*, ou ainda, das classes dirigentes em cena. Não era, sem dúvida, para homogeneizar a educação e o ensino, muito menos com vistas a minorar as agruras de toda sorte da população pobre do campo. Se, para alguns filhos da elite, a educação escolar não era de utilidade, a sua falta não implicava exclusão em qualquer dimensão da vida como aconteceria com os demais. A idéia de utilidade está associada, também, à ideia de utilidade como força reparadora de rebeldia. Evidentemente, esta última também presente na educação, na escola da cidade. Mas não foi isso que nos interessou detectar. O que nos interessou detectar foi a idéia da inutilidade do ensino no meio rural, como se ilustração/conhecimento/letras não fossem “instrumentos” necessários no campo, ideia essa que parece não ter perdido toda a sua validade no tempo presente.

Afirmamos, anteriormente, que pelas Leis que diziam respeito a educação instituídas na Província do Rio de Janeiro, no final do século XIX, era destinada somente aos “brancos ou de boa sociedade”. Ainda que não possamos discorrer muito sobre o assunto, torna-se interessante notar, levar em conta as condições e articulações que, no nível político. nessa época (final do século XIX), estavam a instrumentar um novo modo de existência, de sociedade, do próprio Estado brasileiro moderno. Seria necessário cogitar acerca das possibilidades de como surgiram certas

condições de vida, especialmente do fenómeno social que aparece sob a forma de crianças de “rua”. “pobres” ou “indigentes”. Vejamos, a título de exemplo de participação do Estado, de tais contradições e articulações – e para não cairmos em simplificações esterilizantes, como o da ausência do Estado – o caso do Asylo de Menores Desvalidos (1875 - 1894):

“(…) instituição estatal, pública, gratuita e compulsória, criada para atender como internato/recolhimento de meninos de 6 a 12 anos de idade que perambulavam pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro. município da Corte do Império, em situação de pobreza”, “desvalia” ou, ainda, “orfandade”; seu objetivo principal era o de oferecer ensino de 1º grau e, posteriormente, em nível de 2º grau, o ensino como profissão, quando adquiririam condições de promover seu próprio sustento. Após a formação e a instrução, era obrigatório o trabalho nas oficinas da escota pelo prazo de três anos. ao lira desse tempo, os meninos “órfãos” seriam encaminhados ao trabalho em oficinas públicas ou privadas, mediante um contrato com o Estado, sobre a fiscalização de um Juiz. de Órfãos” (LOPEZ, 1994:2).

É possível verificar que a criação do Asylo refletiria não apenas o conjunto de valores e princípios elaborados ao largo desse período pelos diversos grupos dominantes, mas fundamentalmente, pelos indústria listas e comerciantes abastados Estava em pauta a efetivação de um programa de ação política dirigido à sociedade conto uni todo, mas, predominantemente. a formação das classes trabalhadoras

Assim. o Asylo de Menores Desvalidos fez parte de um projeto de grande envergadura.

“(…) ao lado de outras instituições educacionais, contribuiu para a generalização das escolas voltadas para o ensino profissional ainda em fins do século XIX no Brasil, atingindo os objetivos históricos previstos pelos protagonistas que lideraram tais propostas. Estamos falando da obrigatoriedade da educação em geral no país e, principalmente, do ensino profissional e da educação para o trabalho com a criação dos Institutos Profissionais Masculinos e Femininos na década de 1890” (LOPEZ, 1994:7).

Durante o período da Era Vargas, principalmente no Estado Novo (1937 - 1945), houve uma demonstração de interesse por parte do Estado para a Educação Rural, porém como pudemos constatar, o verdadeiro interesse não era a aprendizagem e sim a manutenção do homem no campo. E NAGLE complementa “(...) o processo de ruralização do ensino apresentava um ideário que apenas parcialmente influenciou a legislação escolar e as práticas escolares” (2001:302).

E, também, não podemos esquecer que o projeto nacionalista do Estado Novo se caracterizou pela excludência e a recusa ao pluralismo seja no campo político seja na área da cultura.

"Em uma clara tentativa de domesticação simbólica da emergência das massas, superestimava-se a uniformização e a padronização cultural, em uma espécie de reação aos efeitos da divisão social do trabalho ampliada pelos novos rumos do capitalismo no país. baseado no diagnóstico da total ausência de integração nacional, propiciada pelas praticas liberais degeneradoras vigentes na República Velha, o novo regime justificou a intervenção do Estado em todos os domínios da produção, difusão e preservação dos bens culturais, posto que nacionalizar era sinônimo de unificar o decompuesto, representava a busca da homogeneização da língua, costumes, comportamentos e idéias" (MENDONÇA. 1996:290)

Constatamos que, no que se refere à educação, houve um abandono das populações camponesas, durante o percurso histórico, e que esta permanece desassistida. Havia claramente a distinção entre classes, mesmo nas escolas mais precárias.

Em nosso levantamento da história da educação rural percebemos que, com a ideologia nacionalista do início do século XX, houve algum interesse na educação das pessoas do meio rural, porém, as contradições entre o tipo de ensino que se pretendia desenvolver e a realidade vivida foram visíveis. Contudo, o ensino rural, propriamente dito, só começa a ser difundido em meados dos anos de 1940/50, como um instrumento capaz de fixar a população em seu ambiente natural.

PRADO (1995) argumenta que as populações rurais, durante todo o seu percurso histórico, em poucas ocasiões, tiveram seu direito de acesso a escola pública reconhecido, na prática. Percebemos, em nossa pesquisa, que na prática, a educação rural só passa a ser incluída no cotidiano do campo, concomitante às grandes mudanças agroindustriais. Estas mudanças provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo, a perceber a necessidade da escolarização, e conseqüentemente a presença de escolas em seus domínios.

Porém, a visão que prevaleceu na sociedade é a que considera o campo e a sua população como lugar atrasado, do interior, arcaico. A idéia de que sua população não precisa aprender além do bê-á-bá, firmou-se no imaginário da sociedade, o que SAID (1995) denominaria "uma visão consolidada".

Apesar de no Estado Novo haver uma aparente preocupação com a educação rural, é comprovada a vacuidade da legislação.

Muitas são as adversidades que acompanham a educação rural, discutidas por teóricos, como ROMANELLI, NAGLE, GOMES e outros, que podem ser confirmadas nas obras: a arquitetura das escolas, a falta de formação dos professores; a privatização da liberdade do menino do campo; a falta de relevância atribuída aos conhecimentos adquiridos nestas escolas, por parte de outras instituições de ensino e da própria família; a falta de preocupação com os métodos didáticos, constatações feitas no decorrer da pesquisa.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 1949, evidencia inúmeros problemas, além dos professores leigos, como constatamos, e a precariedade das escolas. Também detectada; “(...) que prestígio social e moral ostentaria na comunidade o professor cuja sala de aula mais se assemelhava a um depósito atulhado de bancos imprestáveis e de crianças vencidas, desde logo, pelo ambiente?” (em ALMEIDA, 2005: 287).

Em relação à nossa opção pela literatura como fonte, se fez porque durante um grande período, ela desempenhou papel de suma importância na representação da realidade brasileira, como fundamentamos. Fizemos da literatura um inventário da realidade e assumimos a narração de nossos autores – José Lins do Rego, Raquel de Queiroz e Graciliano Ramos, como um discurso heterodoxo, onde literatura e sociedade se confundem. Assim, para nós, literatura e documento acabam sendo uma coisa só, a literatura assume o objetivo de reconstituição histórica.

Ainda nas primeiras décadas do século XX, o país era o paraíso do oligarquismo rural e do intelectualismo. Os intelectuais tornam-se importantes instrumentos das elites dirigentes, muitos, inclusive, assumem cargos públicos, enquanto outros recusam a cooptação que os amordaçaria.

Realizar uma reflexão sobre o papel do intelectual no projeto de nacionalidade inaugurado pelo Estado Novo, não é, sem dúvida, algo simples. Ainda mais se estivéssemos falando do papel do intelectual na legitimação do novo modelo político “autoritário” implantado por Getúlio Vargas. Encontrar a identidade nacional e “ensinar” o amor pela pátria são indicações do regime para os intelectuais. Eles deveriam tratar em suas obras das questões sociais. Então, a literatura foi de fato, parte integrante de um processo de dominação por parte dos mecanismos de poder. Reforçando a tese de CANDIDO (2000b) que afirma que o universo simbólico acaba por ordenar a história.

Vejamos um exemplo dessa complexidade, e sem fugir de nosso roteiro: é fato conhecido e dos mais expressivos, no tocante à problemática, o exemplo do pintor Candido Portinari, que realizou parte substantiva de sua obra, especialmente os murais históricos, por encomenda do Estado varguista. O intelectual revolucionário Mário Pedrosa, marginalizado por não compactuar com os preceitos do Estado Novo, analisa a produção artística de Portinari, no período em questão: os murais de Portinari são ícones da arte moderna não apenas porque são esteticamente inovadores, mas, fundamentalmente, pela sua funcionalidade pedagógica, cumprindo honrosamente a atribuição de elaborar uma imagem do Brasil onde o homem comum é o principal agente da história.

Nesse sentido, seria precário inferirmos sobre a contribuição dos romancistas aqui apresentados no estabelecimento de uma visão consolidada da “educação rural”, posto que a tristeza e a insipidez da escola não eram vistas pelos autores de forma preconceituosa e sim como ela lhes apresentavam: ruim, má, porque inapta para o que deveria se propor. O caráter de denúncia decerto está presente nas obras. Sem dúvida mais evidente em Graciliano Ramos do que em José Lins do Rego e Raquel de Queiroz. Ponderamos, no entanto, que esse mesmo caráter tenha influenciado o imaginário da sociedade numa escala muito inferior do que aquela que respeita ao caráter desnecessário da educação no meio rural ou, ainda, ao caráter de sua utilidade, isso sim um problema.

Para finalizar, acreditamos que nosso trabalho possa vir a ser uma contribuição, ainda que pequena, no âmbito das reflexões que apontam para a permanência e continuidade de velhas práticas com vistas a indicar a necessidade de rupturas e transformações qualitativas numa nova organização política, econômica e social, na qual a educação integradora, a educação para todos os cidadãos, em tese, iguais perante a Lei, assumam papel de destaque.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes Primárias:

- QUEIROZ, Raquel de. *As Três Marias*. São Paulo: Siciliano, 1992.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- REGO, José Lins do. *Doidinho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000a
- REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003a.
- REGO, José Lins do. *Meus verdes anos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000b.
- REGO, José Lins do. *Moleque Ricardo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003b

Fontes Secundárias:

- ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ALMEIDA, Agassiz. *A Republica das elites: ensaios sobre a ideologia das elites e do intelectualismo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ARROYO, Miguel G.; Caldart, Roseli S; MOLINA, Mônica C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. São Paulo: UNESP, 1998.
- BARIANI JUNIOR, Edison. *Intelectuais e os anos 1930: missão, cooptação, compromisso...* <http://www.espacoacademico.com.br> , consulta em 27/06/2005.
- BECKER , H. *Em uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BORDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1998.
- _____. Por um historicismo renovado – reflexo e reflexão na história da literatura In: *Literatura e resistência*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

- CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J., DAMACENO, Maria N. (cord.) *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.a
- _____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia Ltda, 2000b. v. 1
- CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de A. N. (org.) *O tempo do nacional-estatismo: do início de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- _____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. n° 11, v.5, 1991.
- _____. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre; ARTMED, 2001.
- CHIAPPINI, Ligia. Do beco ao belo: dez teses sobre regionalismo na literatura. *Estudos Históricos*. v. 8, n° 15, 1995.
- _____. Raquel de Queiroz: invenção do Nordeste e muito mais. In: CHIAPPINI, Ligia e BRESCIANI, M. S. (org.) *Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CODATO, Adriano N. e Guandalini Jr, Walter. Os autores e suas idéias: um estudo sobre a elite intelectual e o discurso político do Estado Novo. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, n.32, 2003.
- COUTINHO, Afrânio (org.). *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global, v. 5 (Era Modernista), 2004, v.6 (Relações e perspectivas, conclusão), 2004.
- CURY, Carlos Roberto J. Comemorando o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova/32”. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cortez, n. 12, set de 1982.
- CURY, Cláudia Engler. O papel dos intelectuais na configuração da brasilidade e das políticas de educação/cultura nos anos trinta do século XX. *Revista Educação em Foco*. UFRJ: v.7, n.2, set/fev, 2002/2003.
- DORIA, Carlos Alberto. *Cultura, Brasil e Estado Novo*.

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: EDUSP/Dominus, 1966.

FERREIRA, Delson GONÇALVES. *Língua e literatura luso-brasileira*. São Paulo: Descubra, sd.

FORMAN, Shepard. *Camponeses: sua participação no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOULCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREITAG, Bárbara. *Indivíduos em Formação*. São Paulo: Cortez, 1994.

FREYRE, Gilberto. *Manifesto Regionalista*. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais. 6 ed., 1976

_____. Precisa-se do Ceará. *O Jornal*. Rio de Janeiro: 9 de setembro de 1944.

GOLDMANN, Lucien. *A sociologia do romance*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GOMES, Ângela de Castro. O primeiro governo Vargas: projeto político e educacional. In: MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Claudia e GONDRA, José G. (orgs). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. Essa gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, vol. 6, n. 11, 1993.

GOMES, Ângela de C; PANDOLFI, Dulce e ALBERTI, Verena (org.) *A república do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/CPDOC, 2002.

IVO, Ledo. O ensaísta José Lins do Rego. In: REGO, José Lins do. *O vulcão e a fonte*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958.

JACKSON, Luís Carlos. Perspectivas sociológicas sobre Machado de Assis. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/ FGV, n.32, 2003.

JAMESON, Fredric. *O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico*. São Paulo: Ática, 1992.

JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: eduerj, 2001.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: DE LORENZO, Helena CARVALHO & COSTA, Wilma Peres da (orgs.). *A década de 20 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: UNESP, 1997.

LEAL, Flávio. Nos rastros do rastreador: Antonio CANDIDO. Sobre a crítica literária brasileira. *Especulo Revista de Estudos Literários*. Universidad Complutensa de Madrid. N. 1930. <http://www.ucmes/info/especulo/numero1930/cribrasi.html>. Consulta em 19/09/05.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE, Dante M. *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1983.

LEITE, Sergio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LEON, Adriano de. O múltiplo social: um panorama da sociologia de Gilberto Freyre. *CAOS Revista Eletrônica de Ciências Sociais* – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – Universidade Federal da Paraíba n. 2, novembro de 2000. <http://www.chip.cchla.ufpb.br/caos>. Consulta em 28/10/2005.

LIMA, Luiz Costa. *O controle do imaginário*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. LIMA, Eli F. Napoleão. *História e narrativa: Euclides da Cunha na Amazônia*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade – CPDA, UFRRJ, 2002.

_____. Euclides da Cunha e o Estado novo. In: AMEIDA, Ângela Mendes; ZILLY, Berthold e LIMA, Eli F. Napoleão (org.). *De sertões, desertos e espaços incivilizados*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Mauad, 2001.

_____. História e narrativa: Euclides da Cunha na Amazônia. *Trabalho apresentado para o exame de qualificação*. Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade – CPDA, UFRRJ, 2000.

LINHARES, Maria Yedda e SILVA, Francisco Carlos T. *Terra prometida: uma história da questão agrária*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LOPEZ, Luiz Carlos Barreto. *Projeto Educacional Asilo de Menores Desvalidos: Rio de Janeiro (1875-1894) - Uma contribuição à História social da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

LOUZADA, Wilson. Breve notícia-vida de José Lins do Rego. *Prólogo da obra Bangüê*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

LUIZETTO, Flavio. *Cultura e educação libertária no Brasil no início do século XX. Educação e Sociedade*. Campinas: Cortez, n. 12, set de 1982.

MARQUES, Helena Maria de Barros. *Manifesto Regionalista de 1926: proclamação e sagração da “autorictas” gilbertiana*. Monografia – Fundação Joaquim Nabuco, 1998.

MARQUES, Wilton José. O poeta e o poder: favores e afrontas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/ FGV, n.32, 2003.

MEDEIROS, Leonilde. Algumas considerações sobre o conceito de classe social. *Texto apresentado como requisito de exame de qualificação ao Programa de Ciências Sociais do IECH/Unicamp*. 1992.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Sociedade e política; construção e crise do populismo no Brasil. In: LINHARES, Maria Yedda LEITE (org.) *História geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

_____. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: DIFEL, 1979.

MITROVITCH, Caroline. Dupla fidelidade, dupla articulação: a relação entre literatura e sociedade segundo Antonio CANDIDO. *Revista Espaço Acadêmico* nº 42 - nov, 2004.

MONTENEGRO, Olívio. *José Lins do Rego. Prólogo da obra Bangüê*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

MORAIS, Maria Célia Marcondes. História --, narrativa e interpretação: aproximação ao pensamento de Fredric JAMESON. *Revista Brasileira de História*, ANPUH/Contexto, vol. 16, nº 31 e 32, 1996.

MOTA, Carlos Guilherme. *Cultura e política no Estado Novo (1937-1945). Encontros com a civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, n. 7, 1979.

MULLER, Lucia. *As construtoras da nação: professoras primárias na primeira república*. Niterói: Intertexto, 1999.

NICOLA, José de. *Língua, literatura e redação*. São Paulo: Scipione, 1998.

NOVOA, Antonio. *História da educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Sinais da modernidade na era Vargas: vida literária, cinema e rádio. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de A. N. (org.) *O tempo do nacional-estatismo: do início de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Cultura e identidade nacional no Brasil do século XX. In: GOMES, Ângela de C: PANDOLFI, Dulce e ALBERTI, Verena (org.) *A república do Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/CPDOC, 2002.

- _____.; VELLOSO, Mônica P; e GOMES, Angela M de C. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PAES, João Paulo & MOISÉS, Massaud. *Pequeno dicionário de literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- PECAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.
- PESAVENTO, Sandra Jatehy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. Representações. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Contexto, v. 5 n. 29, 1995
- PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura* - CPDA. n. 4 jul-1995.
- ROMANELLI, Otaiza de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- REZENDE, Humberto. Com palmos medida – terra, trabalho e conflito na literatura brasileira. *Resenha*. Publicada no Correio Braziliense no dia 15/08/99. Site: www.efpa.com.br/Telas/Noticias/integra.asp?codigo=38&desc=4
- SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *Cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. *Representação do intelectual: as conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- SANTOS, Robson dos. Sociedade e literatura no romance “Angustia” de Graciliano Ramos. *Revista de Iniciação Científica da FFC*. Vol 4, n. 3, 2004.
- SCWARTZMAN, S.; BOMENY, H.M.B.; COSTA, V.M.R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.
- SILVA, Julyene Martins da. *Tradição literária que experimentou o apogeu no Nordeste teve no escritor mineira uma renovação*. Site: www.revelacaoonline.uniube.br/2004/300/1it.html. Consulta em 27/09/2005
- SILVEIRA, Mario. Aspectos da obra crítica de Araripe Jr. *Revista Eletrônica de Arte e Cultura - Etcetera*. Www.revistaetcetera.com.br. Consulta em 27/09/2005.
- SOUZA, Marcio. *Fascínio e repulsa: estado, cultura e sociedade no Brasil*. Cadernos do Nosso Tempo, 2000.

TRIBUNA ON LINE. O sertão., de tão explorado, virou clichê, Mas aí veio Rosa. *Cadernos Especiais Brasil 500 anos*. Fascículo 11. 2000.

www.tribunadonorte.com.br/especial/br500/fl11_n2htm. Consulta em 28/10/2005.

TRIVINOS, Augusto N.S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Em busca da identidade nacional: diferentes expressões do moderno e da brasilidade. In: MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Claudia e GONDRA, José G. (orgs). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003a.

_____. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de A. N. (org.) *O tempo do nacional-estatismo: do início de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

VELLOSO, Mariza & MADEIRA, Angélica. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/ FGV, vol. 6, n. 11, 1993.

_____. A literatura como espelho da nação. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/ FGV, vol. 1, n. 2, 1988.

_____. Cultura e poder político: uma configuração do campo intelectual. In: OLIVEIRA, Lucia Lippi, VELLOSO, Mônica P. e GOMES, Ângela de Castro. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Sites sobre José Lins do Rego:

- Academia Brasileira de Letras – <http://www.academia.org.br/imortais/cads/25/joselins.htm>
- Academia Paraibana de Letras – <http://www.2aplpb.com.br/academicos/cadeira39.htm>
- Academia Virtual Brasileira de Letras – <http://www.avbl.br>
- Fundação Espaço Cultural da Paraíba – <http://www.funesc.pb.gov.br/joselins>
- Fundação Joaquim Nabuco – <http://www.fundaj.gov.br/docs/joselins/joselr01.html>
- Jornal de Poesia – www.secret.com.br/jpoesia/joselinsdorego.html
- Núcleo Interinstitucional de Lingüística Computacional – USP
<http://www.ufpe.br/letras/setores.htm>

Sites sobre Raquel de Queiroz:

- Academia Brasileira de letras – <http://www.academia.org.br/imortais/cads/5/raquel.htm>
- Escola Vésper – http://www.escolavesper.com.br/iraquel_de_queiroz.htm
- Usina de Letras:
<http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.phtml?cod=39280&cat=Artigos&vinda=S>

Sites sobre Graciliano Ramos:

- Cultura Brasil - <http://www.culturabrasil.pro.br/graciliano.htm>
- Graciliano Ramos – <http://www.graciliano.com.br>
- Mundo Cultural –
http://www.mundocultural.com.br/literatural/modernismo/brasil/2_fase/graciliano_ramos
- Releituras - http://www.releituras.com/graciramos_bio.asp
- Vidas Lisófonas - http://www.vidaslisofonas.pt/graciliano_ramos.htm