

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

JOÃO FERNANDO SILVA DE SOUZA

FÉ; TRABALHO E AMOR À PÁTRIA:
OS LIVROS DA SÉRIE FONTES CONSTRUINDO BRASILEIROS
NO ESTADO NOVO - 1937 - 1945.

FLORIANÓPOLIS, 2010

JOÃO FERNANDO SILVA DE SOUZA

FÉ; TRABALHO E AMOR À PÁTRIA:
OS LIVROS DA SÉRIE FONTES CONSTRUINDO BRASILEIROS
NO ESTADO NOVO - 1937 - 1945.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial e final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo dos Reis.

Linha de Pesquisa: Educação, História e Política.

FLORIANÓPOLIS, 2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

S729f Souza, João Fernando Silva de
Fé; trabalho e amor à pátria [dissertação] : os livros
da Série Fontes construindo brasileiros no estado novo, 1937-
1945 / João Fernando Silva de Souza ; orientador, Carlos
Eduardo dos Reis. - Florianópolis, SC, 2010.
178 p. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Fontes, Henrique da Silva, 1885-1966. 2. Educação.
3. Educação - História. 4. Livros didáticos. 5. Italianos -
Migração. 6. Estado Novo. 7. Laurentino (SC). I. Reis, Carlos
Eduardo dos. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

À Carla, que mudou a minha História.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de todo meu coração a duas famílias. À minha família na Bahia: minha mãe Célia, meu pai Fernando, meus irmãos Flávio e Sofia, meus avôs Célio e Clemência e meu tio Paulo Ricardo que sempre vibram nas minhas vitórias e me apóiam incondicionalmente. E agradeço também aos membros da família Nardelli que permitiram tão gentilmente que eu pudesse realizar este trabalho estudando um pouco sobre sua história.

Ao professor, orientador, Dr. Carlos Eduardo dos Reis, mestre por excelência e amigo de verdade, sempre paciente e dedicado em cada etapa da pesquisa, motivando e pontuando gradativamente as mudanças que foram feitas ao longo da elaboração desta dissertação.

Ao professor Dr. Alexandre Fernandez Vaz que, com uma gentileza ímpar e total prestimosidade, fez observações fundamentais na qualificação e na defesa para o melhor resultado do trabalho, além das importantes reflexões nas suas disciplinas que influenciaram decisivamente no desenvolvimento desta dissertação.

Ao professor Dr. Norberto Dallabrida, pela forma simpática que sempre me atendeu, pela grande disponibilidade em me ajudar na carreira acadêmica, pelas observações e sugestões na defesa. Além dos excelentes debates que tivemos no grupo de estudo que ele coordena na UDESC e que amavelmente permitiu minha participação, mesmo eu não fazendo parte do quadro discente.

Ao professor Dr. Adriano Duarte pela análise atenta e criteriosa que apresentou pacientemente na qualificação. As críticas foram importantes naquela fase da pesquisa e influenciaram substancialmente o restante da reflexão.

À professora Dra. Valeska Nahas, pelos debates em sua disciplina Trabalho e Formas de Gestão do Capitalismo Contemporâneo, que me ajudaram a entender as idéias por detrás dos discursos, além de ter sido uma das pessoas mais amáveis e generosas que conheci na UFSC.

Ao indigianista Nuno Nunes, meu irmão catarinense, parceiro de verdade desde minha chegada à Santa Catarina, leu e releu o anteprojeto e me deu a notícia da aprovação no mestrado em 2008!

Ao colega de mestrado Getúlio Soares pela alegria, pelo carinho que sempre teve por mim, pela motivação no dia da entrevista de seleção do PPGE e pelas excelentes sugestões sobre religiosidade que esclareceram as minhas reflexões neste projeto.

Às funcionárias do PPGE e amigas Patrícia da Natividade, Sônia Quintino e Bethânia Negreiros, sempre prestativas, atenciosas, pacientes

e simpáticas, que me ajudaram desde o primeiro dia que entrei no mestrado e das quais eu sempre lembrarei com carinho.

À CAPES e à Comissão de Bolsas do PPGE pela concessão da bolsa que me permitiu dedicação exclusiva a realização deste trabalho e às disciplinas do mestrado.

Aos funcionários da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e ao Arquivo Público que me ajudaram a encontrar os materiais empíricos analisados nesta pesquisa.

E finalmente, agradeço de coração a toda Universidade Federal de Santa Catarina e seus funcionários, onde eu passei os meus melhores anos até hoje e que foi o cenário de uma das fases mais lindas da minha História, pois foi onde fiz meus melhores amigos, conheci professores inesquecíveis e me descobri profissionalmente.

É impossível encontrar neutralidade na educação.
É ingenuidade ou astúcia.
(Paulo Freire)

Resumo

Este trabalho disserta sobre aspectos da escolarização catarinense no período correspondente aos anos de 1937 a 1945, conhecido como Estado Novo, quando o Governo Brasileiro passou a agir diretamente no ensino público nacional, em um projeto de nação que objetivava, dentre outras metas, homogeneizar o ensino. A partir de materiais empíricos da época analisada, se faz aqui uma análise do projeto de educação em questão, principalmente a partir dos livros didáticos aceitos e distribuídos pelo governo catarinense, os quais eram organizados pelo professor Henrique da Silva Fontes, que colocou o seu sobrenome na coleção, a Série Fontes. Por amostra etnográfica, são apresentadas também as experiências particulares de quatro alunos que viveram essa fase da educação brasileira, os membros da família Nardelli, da região do Alto Vale Itajaí. Os entrevistados são descendentes de imigrantes de origem trentina que ajudam a entender como foi para eles a experiência de nacionalização do ensino, quando tiveram que aprender a ler, a escrever em português e a fazerem parte do perfil desejado da comunidade nacional brasileira.

Palavras – chave: Historia da educação; livro didático; imigração; trentinos; Estado Novo; Henrique Fontes; Laurentino.

Abstract

This paper seeks to understand aspects of schooling the state in the period corresponding to the years 1937 to 1945, known as “Estado Novo” (New State), when the Brazilian Government began to act directly in the national public education in a national project that aimed, among other goals, mix the teaching. Having a spatial area Laurentino, a city of Santa Catarina state, is done here an analysis of education at the time, mainly from the teaching materials accepted and distributed by the government of Santa Catarina, which were organized by Professor Henrique da Silva Fontes, who put his last name in the collection, the “Série Fontes”. By ethnographic sample, are presented here the particular experiences of some students of the time in question, Nardelli family members, the region of “Alto Vale Itajaí”. They are descendants of immigrants from Trentino (now part of Italy) that help us understand how it was for them the experience of nationalization of education, when they had to learn, to read, write in Portuguese and be a part of the profile of the Brazilian national community.

Keywords: History of Education; student book, immigration, trentians; “Estado Novo”; Henrique Fontes; Laurentino.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|-----|
| 1 - Henrique da Silva Fontes..... | 14 |
| 2 - Sigismondo Agostino Nardelli..... | 19 |
| 3 - Clementina Perini Nardelli..... | 20 |
| 4 - Bodas de Ouro de Clemente e Clementina Nardelli..... | 22 |
| 5 - Cartilha Popular da Série Fontes..... | 37 |
| 6 - Bandeira Nacional..... | 110 |
| 7 - Capa da obra: “Porque Me Ufano do Meu Paiz”..... | 114 |
| 8 - O Expedicionário Mário Nardelli..... | 151 |
| 9 - Primeiro Livro de Leitura da Série Fontes..... | 164 |
| 10 - Segundo Livro de Leitura da Série Fontes..... | 167 |
| 11 - Terceiro Livro de Leitura da Série Fontes..... | 168 |
| 12 - Quarto Livro de Leitura da Série Fontes..... | 169 |
| 13 - Cartilha Popular da Série Fontes..... | 170 |
| 14 - Decreto de 1928 que regulamenta o uso da Série Fontes..... | 171 |

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| 1º Capítulo | 27 |
| 2º Capítulo | 55 |
| 3º Capítulo | 104 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 153 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 159 |
| ANEXOS | 164 |

INTRODUÇÃO

É preciso plasmar na cera virgem, que é a alma da criança, a alma da própria Pátria!

Capa do livro: Getúlio Vargas – O Amigo das Crianças, DIP, 1940.

A educação escolar no Brasil, ao longo da história e inclusive na atualidade, é comumente supervalorizada em sua função pública, considerada redentora da nação, panacéia de todos os males, principalmente em discursos efusivos dos políticos e de alguns pretensos pensadores dos meios de comunicação. Todavia, ao mesmo tempo e também em decorrência dessa supervalorização, é subestimada em sua potencialidade de formação do sujeito em concordância aos interesses político pedagógicos dos agentes que a direcionam.

Educar é processo social que envolve algumas escolhas dos seus gestores: o que será ensinado, como será ensinado e porque será ensinado, sem muitas vezes os próprios envolvidos no processo, os alunos e suas famílias, terem consciência dessas escolhas. A escola é um ambiente ao qual a população brasileira geralmente atribui um sentido exclusivamente positivo, onde as crianças aprendem a escrever, a contar e adquirem conhecimentos que as capacitarão por toda a vida. Em grande medida, essas expectativas são em virtude da autoridade imbuída ao professor. Este, o mestre, é normalmente visto como sujeito detentor do conhecimento reconhecido como digno da verdade e apreciação dos alunos e dos pais e transmitirá esse conhecimento com disciplina, eficiência, sempre embasado nas melhores e mais nobres intenções.

O professor utiliza diversos meios para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sendo que o material didático, enquanto conteúdo escrito e visual, é geralmente o mais utilizado e o mais direto na transmissão de informações. A elaboração do material didático exige a didatização do conteúdo eleito (literário, científico, artístico, histórico e filosófico) de forma a viabilizar a compreensão por parte do discente. O livro didático é então o registro escrito do conhecimento didatizado e serve como ferramenta na prática docente e no processo de escolarização (SILVA DE SOUZA, 2007).

Todavia, como posto na epígrafe do pensamento do professor Paulo Freire, a educação não é neutra, pois como envolve escolhas, envolve também posicionamentos ideológicos, culturais e políticos. Deste modo, para a História é fundamental entender o momento

histórico no seu conjunto, sem descontextualizar esses aspectos, que não apenas fazem parte do cenário, mas norteiam as escolhas para a educação.

No material didático, mesclado ao conhecimento escolar, há o discurso político também didatizado entre as lições, de forma que todo o conjunto seja assimilado igualmente pelos alunos. Assim, os materiais didáticos, enquanto fontes primárias para a historiografia, possuem grande importância, pois são um excelente meio de se entender os objetivos da educação dos períodos da história pesquisados, além da imagem idealizada que lhes é atribuída.

O presente trabalho de pesquisa enfoca o processo de escolarização de um período de destaque na História do Brasil e em Santa Catarina, tendo por recorte temporal o Estado Novo. Esse regime de governo foi empregado pela nova elite política brasileira que chegava ao poder em 1930, e que seria determinante na direção do Brasil a partir de então. Esse recorte foi escolhido para focar as influências deste governo na educação escolarizada em Santa Catarina no escopo de entender os objetivos políticos e sociais para a população do estado.

O século XX, rico em sucessivas transformações nunca vistas em tão pouco tempo¹, teve como um dos pontos altos a crise do liberalismo econômico em 1929, com a quebra da bolsa de valores da cidade de Nova Iorque nos Estados Unidos. Esta crise, que foi a maior em escala global até então, gerou uma recessão econômica colossal em quase todos os países, com profundas conseqüências políticas e sociais.

O Brasil, que antes possuía um perfil econômico agrário-exportador, com uma população predominantemente rural, passou a enfrentar grandes transformações advindas das mudanças que aconteciam no mundo a partir dessa crise. O café, principal produto brasileiro de exportação, sofreu intensa queda nas vendas e a elite cafeeira paulista, que monopolizava o poder desde a Proclamação da República em 1889, era derrubada pelas lideranças periféricas. Estas empregaram mudanças profundas, como o incentivo à exportação de outros produtos além do café e estimularam também a industrialização e a urbanização no território nacional. Além da economia, houve mudanças significativas no país como um todo, pois o novo contexto também transformava a população e os mais diversos setores da sociedade.

¹ O título da obra do historiador britânico Eric Hobsbawn debate perfeitamente este período da história: "O Breve Século XX: A era dos Extremos" (1995).

O brasileiro saía gradativamente do campo e passava a viver nas cidades, principalmente nas capitais, impulsionando o comércio e setores terciários da economia. Conseqüentemente, o perfil da cultura popular, que antes era de predominância camponesa, passava a ser também uma cultura cidadina. A sociedade brasileira, que no século XIX recebeu muitas levas de imigrantes camponeses, continuava recebendo contingentes humanos na primeira metade do século XX, desta vez com a predominância de imigrantes comerciantes nas cidades e que participaram das transformações que o país enfrentava².

Como exemplo das ações do Estado para transformação e definição do povo brasileiro, programou-se à época um plano nacional de educação, conhecido como nacionalização do ensino, que objetivava empregar diretrizes educacionais para padronizar a formação dos alunos independente das suas origens, fossem nativas ou estrangeiras.

No caso de Santa Catarina, a educação do estado passava também a ter mais atenção por parte do Governo Brasileiro, nessa nova fase da República. Anteriormente, em 1911, o governo catarinense delegou ao professor Orestes Guimarães o cargo de inspetor da instrução pública para programar uma reforma na educação do estado, que tinha como uma das medidas fiscalizar as escolas, principalmente a dos descendentes de imigrantes. Esta reforma exigia das escolas catarinenses o ensino de conteúdos brasileiros, principalmente da língua portuguesa, da história e da geografia do Brasil.

A partir de 1937, o Estado Novo, não só ordena nacionalizar os conteúdos, como também proíbe o ensino e o uso das línguas dos imigrantes em todo o país. Passava a vigorar um plano que visava definir um perfil de cidadão brasileiro, e que seria realizado, em grande medida, por meio da escolarização. Essa ação procurava ditar os rumos da educação de acordo com o projeto nacional, sendo que todas as escolas, com nativos ou imigrantes, deveriam se alinhar com as diretrizes vindas do Estado.

O debate sobre identidade brasileira é importante, pois ajuda a compreender como o movimento nacionalista agiu para construir uma personalidade para a população. Este trabalho destaca os princípios de comportamento e de valores promovidos pela educação pública nessa

² O Brasil é um país jovem e nasceu em uma época de grandes trocas econômicas, culturais e também de pessoas, recebendo etnias das mais variadas partes do mundo. Cada grupo de imigrantes (africanos, germânicos, italianos, japoneses, portugueses, eslavos, etc.), juntamente com as etnias indígenas, contribuíram com suas características físicas, linguísticas e culturais na construção da nação. É fundamental ter consciência dessa pluralidade para se ter um panorama da sociedade brasileira de fato, ainda que não tenha sido sempre uma prioridade.

fase em Santa Catarina, para contextualizar o perfil do brasileiro feito a partir do Estado Novo, como também algumas reflexões desses princípios na formação das gerações posteriores.

Para se compreender e expor quais eram as características da identidade nacional almejada pelo Estado, foram eleitos para esta pesquisa os livros de leitura utilizados nas escolas catarinenses. Esta escolha se deve ao fato de que os materiais didáticos, autorizados pelo Estado, eram um dos meios de transmissão da brasilidade em Santa Catarina, ou seja, eram obras escritas em que a política estava igualmente didatizada entre os mais diversos temas que continham.

A coleção de livros didáticos analisada é a Série Fontes, utilizada entre as décadas de 20 e 50 em Santa Catarina, e que correspondem a quatro livros de leitura, além de uma cartilha de alfabetização. O Primeiro Livro de Leitura é de 1945 (anexo 01), com 38 textos, dimensões de 14 cm por 18,5 cm, editado pela Tipografia Livraria Central de Alberto Entres em Florianópolis. O Segundo Livro de Leitura é também de 1945 (anexo 02) e editado pela Livraria Central, mas também foi encontrada uma edição de 1920 da Livraria Cysne, ambos com 87 textos e as mesmas dimensões do Primeiro Livro. O Terceiro Livro de Leitura é de 1943 (anexo 03), sendo que foram encontradas duas outras edições de 1939 e 1951, da Livraria Central, os três contendo igualmente 84 textos e tendo as mesmas dimensões dos anteriores. O Quarto Livro de Leitura nas edições de 1940 (anexo 04) e 1949, também publicados pela Livraria Central Alberto Entres, com 85 textos, dimensões 14,5 cm por 19,5 cm. As edições de 1920 a 1945 foram encontradas na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e as edições de 1949 e 1951 estão disponibilizadas no site em homenagem ao autor.³

Não foram encontradas significativas diferenças entre as edições, havendo o mesmo número de textos em cada obra. O material utilizado parecia ser papel jornal, talvez devido ao desgaste do tempo. Dentre todos, o Quarto Livro de Leitura era o único com capa dura. Os livros foram feitos dessa forma possivelmente para diminuir o valor final, pois como colocado por Henrique Fontes no prefácio de cada obra, a coleção era para ser acessível às comunidades carentes, para os “remediados”, mas sem faltar com qualidade se comparado às obras de preço mais elevado.

³ Este material está bem organizado neste site, na parte denominada “Escritos” (Site **Henrique da Silva Fontes: Veni Creator Spiritus**. Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://www.henriquefontes.pro.br>> Acesso em: 30 de abril de 2009).

O conteúdo da Série Fontes é riquíssimo em diversas temáticas, como por exemplo: comportamento, família, moral e higiene, podendo ser estudado nas pesquisas que objetivam entender a formação das crianças catarinenses durante as décadas de 20 a 50. As temáticas religiosidade, trabalho e patriotismo, foram escolhidas devido à maior recorrência nas obras em relação aos outros temas, demonstrando que eram as características mais valorizadas, além de estarem relacionadas entre si e com o contexto da época.

Para este trabalho, se faz uma pesquisa profunda de caráter descritivo e explicativo sobre o material empírico em questão, ou seja, partindo diretamente das lições dos livros de leitura, analisa-se literalmente e textualmente os seus conteúdos, todavia, sem desconsiderar o aspecto poético e metafórico, que são utilizados com recorrência. A escolha dessa abordagem se deve ao fato de permitir pontuar as características em questão, mantendo o foco da análise no material didático, para assim clarificar as idéias contidas nos textos da Série Fontes.

O organizador da coleção, Henrique da Silva Fontes, nasceu no ano de 1885 em Itajaí – SC e até os 18 anos trabalhava com o pai no comércio da cidade. Em 1903 foi estudar em um colégio jesuíta de São Leopoldo no Rio Grande do Sul onde se graduou em letras e ciências. Depois foi para o Rio de Janeiro para estudar na Escola Politécnica, mas, estafado, desistiu e retornou para Santa Catarina. Em 1910 passou a lecionar no Colégio Catarinense as disciplinas História e Português e posteriormente na Escola Normal aonde ensinou psicologia e pedagogia, até 1918. Em 1919 foi nomeado para o cargo de diretor de instrução pública, que exerceu até 1926, período no qual lançou a coleção da Série Fontes. Em 1927 se formou em direito no Paraná, para em seguida assumir o cargo de juiz federal substituto de 1929 a 1934. Foi Secretário da Fazenda no governo de Adolpho Konder e também professor universitário, encarregado, dentre outros projetos, dos estudos para a criação da futura Universidade Federal de Santa Catarina. Lançou muitas obras, abrangendo letras, direito, biografias e alguns livros sobre antropônimo, inclusive para crianças, tema que despertava muito o seu interesse.

Segundo Nascimento (2003), no campo político, Henrique Fontes era conhecido por ser patriota, freqüentava o Partido Republicano Catarinense e era alinhado ao grupo dos irmãos Marcos e Adolfo Konder, Felipe Schmidt e Lauro Müller que apoiava Hercílio Luz. Católico fervoroso, Fontes lançou em 1910 o semanário A Época, de

orientação católica e caracterizava todas as suas obras com um forte viés da moral cristã, como se pode observar em muitas lições da Série Fontes. Assim, os livros da coleção continham didatizadas também as diretrizes da fé católica, as quais são analisadas no primeiro capítulo desta dissertação.

Henrique Fontes era constantemente muito sério, como se pode ver nas fotos encontradas no site e em publicações sobre o autor. Essa característica está igualmente nos livros da Série Fontes, nos quais não há praticamente abordagem alguma de bom humor, ou algum aspecto lúdico, pois os textos das lições deveriam ser majoritariamente sisudos e sempre possuírem alguma utilidade. Esse fato se observa, por exemplo, no tema Trabalho, do segundo capítulo desta pesquisa, o qual Fontes valorizava como uma virtude, defendendo que se devia trabalhar com enorme seriedade e abnegação: “quem não está sempre muito ocupado não é capaz de fazer alguma coisa” (FONTES, 1971, pág. 60 apud NASCIMENTO, 2003, pág. 28).



Henrique da Silva Fontes na ocasião da formatura em 1927 (Figura 1).⁴

A coleção de livros da Série Fontes foi eleita como amostra da educação catarinense na primeira metade do século XX, pois o papel do seu organizador na educação do estado é reconhecido na história.

⁴ Imagem disponível no site Henrique Fontes, em Fotos: <<http://www.henriquefontes.pro.br>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

Salienta-se igualmente que o uso da coleção foi regulamentado para as escolas isoladas e para os grupos escolares do estado de acordo com o decreto nº 2186 de 21 de julho de 1928 (anexo 05), do governador Adolpho Konder. Foi utilizada por mais de 30 anos e assim abrangia também o Estado Novo. Outro aspecto muito importante, é que o conteúdo da Série Fontes não se limita apenas aos escritos de Henrique Fontes, mas citam diversos autores de relevância para a literatura didática nacional e artística da época, e deste modo, sintetizava significativa parte do pensamento pedagógico brasileiro.

Por outro lado, ressaltando a necessidade de não se ater a apenas uma visão dos fatos e para que as conclusões deste trabalho possibilitem uma perspectiva maior acerca da ação e das conseqüências deste projeto de educação, far-se-á também uma análise sobre alguns relatos adquiridos junto a uma família de descendentes de imigrantes trentinos em Santa Catarina, os Nardelli, para comparar com textos da coleção.

Apresentando trajetórias pessoais na educação, por meio dos relatos das crianças que viveram a nacionalização do ensino, esta pesquisa visa assim uma exposição tanto sobre as informações advindas das fontes escolares, como também a partir de informações das testemunhas desse período e que pode proporcionar à historiografia uma interpretação mais próxima da sociedade de uma época, pois se evidencia também as impressões das pessoas que a viveram.

O trabalho de campo foi realizado com pesquisas sobre a localidade escolhida, a cidade de Laurentino – SC, onde se firmaram diversas famílias com predominância de origem trentina, além de outras etnias, que ao longo do tempo conviveram mutuamente, resultando em uma cultura com características trentina, italiana e nativa. A família Nardelli, uma das mais extensas do Alto Vale do Itajaí, a qual alguns dos seus membros proporcionaram a viabilidade do registro das suas memórias sobre o período estudado, se encontra na região desde 1875, quando os imigrantes Sigismondo Agostino Nardelli e sua esposa Clementina chegaram a Santa Catarina para fixar residência e produzir as melhores condições possíveis de vida para os seus filhos.

Fazendo uma breve explanação sobre a história da imigração trentina e conseqüentemente da família Nardelli, para ser possível entender a realidade vivida pelos seus descendentes, Sigismondo e Clementina Nardelli, agricultores, emigraram para a América basicamente devido à falta de trabalho no campo do Trentino. A crise agrária que assolou a Europa no final do século XIX, levou a gigantescas massas de camponeses despossuídos a não terem

perspectivas de uma vida que fosse no mínimo parecida com as condições que seus antepassados tiveram. Em diversos países cresciam os latifúndios e milhares de famílias foram expulsas das suas terras. Esses trabalhadores que tinham na sua relação com o campo mais do que um meio de subsistência, mas toda uma estrutura cultural e social construída ao longo de séculos, passaram a ter como opções venderem sua mão de obra aos capitalistas, rebelar-se contra a situação vigente, ou, simplesmente, deixarem seus países de origem em busca de novas possibilidades (GROSSELLI, 1987).

Aventurar-se nas terras além-mar passou a ser a forma que muitas levas de camponeses escolheram para lutar pela sociedade a qual estavam habituados, além de tentar conquistar melhores possibilidades de subsistência. Desejavam reconstruir sua cultura e as relações camponesas fora da Europa, mas com um cenário socioeconômico que tivesse mais chances de uma vida digna. Em suma, eram famílias que procuravam em terras distantes uma vida bem diferente da situação de crise e de abandono total por parte do Estado que as tinha expulsado da terra natal.

Os fatores de expulsão dos emigrantes para a América foram maiores do que os motivos que levaram a escolha dessas novas terras. Dentre esses, destaca-se o significativo crescimento demográfico com a diminuição dos índices de mortalidade e a estabilização dos índices de natalidade. Conseqüentemente, levaria ao aumento da oferta de mão de obra para o campo que já estava com escassez de oportunidades de trabalho, além da crise agrícola dos anos 80, do século XIX, que levou à diminuição dos alimentos disponíveis (TRENTO, 1889).

A pobreza das populações camponesas era tamanha que se tornaria a maior causa para a emigração. Prova disso era que em determinado momento, após ter iniciado o período emigratório para o Brasil, chegavam notícias dos primeiros imigrantes que já estavam na América. As cartas geralmente relatavam as dificuldades, as doenças e os problemas de adaptação. Mesmo assim, os camponeses pobres não desistiam de atravessar o Atlântico: “Em Friuli, famílias de pequenos proprietários estavam vendendo tudo e indo para a América - mesmo chegando notícias de doenças e dificuldades – o povo afirmava ‘eles voltaram a comer’” (MACHADO, 1999, p. 54).

De meados ao fim do século XIX, na região Sul do Brasil, largas faixas territoriais praticamente despovoadas (além das populações nativas), que devido a possíveis pressões de países vizinhos como o Uruguai e a Argentina, criavam uma situação de risco para os limites

que outrora haviam sido conquistados. Neste cenário, o governo via como solução oferecer a preços baixos, terrenos para colonização européia, pois assim garantiria a posse do Sul, e os imigrantes poderiam usufruir de muita terra fértil e barata (TRENTO, 1989).

Outro motivo que influenciou o governo brasileiro a escolher trabalhadores europeus eram as teorias raciais do século XIX, que defendiam a superioridade do branco. A elite, no Império de Pedro II, concluiu que a população brasileira predominantemente negra, parda, mulata e mestiça, era o fator responsável pelo atraso social e econômico do país e, como solução, se fazia necessário “embranquecer” a população brasileira. Esse posicionamento racista estimulou um auto-lesionismo que desqualificava as outras etnias que havia no Brasil, e deixou marcas profundas na cultura brasileira, presentes inclusive na atualidade (GROSSELLI, 1987). Até mesmo no meio acadêmico a naturalização desse preconceito aparece, como se pode observar na obra de Ângelo Trento (1989), que afirmou que após a abolição da escravidão, os afrodescendentes alimentaram entre si uma aversão ao trabalho em decorrência das gerações em que ficaram trabalhando compulsoriamente nas lavouras, o que deste modo favorecia a escolha dos laboriosos trabalhadores europeus.

Dentre as populações que emigraram para Santa Catarina e que são portadoras de bagagens culturais étnico-linguísticas díspares entre si (alemães, poloneses, ucranianos, italianos, etc.), para esta pesquisa será focado um grupo étnico de ascendência trentina da região do Trentino-Alto Adige. Atualmente no nordeste da Itália, essa região se caracteriza pela geografia montanhosa, de imensos Alpes, com clima extremamente frio, e que devido ao isolamento espacial, singularizou sobremaneira as características culturais da sua população. A personalidade geopolítica do Trentino mudou rotineiramente ao longo da História, pois foi alvo de disputas entre diversos impérios europeus (inclusive pelo Império Romano), o que conseqüentemente acarretou ser uma região com herança histórica de diversas posições geopolíticas diferentes e com um forte caráter de autonomia, atualmente reconhecida oficialmente pelo Governo Italiano (BERTONHA, 2005).

Os emigrantes tirolezes partiram com passaportes austríacos, pois em se tratando de cidadania era ao Império Austro-Húngaro que estavam ligados. Falavam o dialeto trentino, que é itálofono (com fonética similar a língua italiana), mas eram oficialmente originários da Áustria-Hungria. Entretanto, após o fim da 1ª Guerra Mundial, o império Austro-Húngaro, que saiu derrotado, perdeu territórios, dentre

eles parte do Tirol que foi anexado em 1919 para a República da Itália. Não foi uma anexação simples, havia movimentos autonomistas tirolezes, mas foram abafados posteriormente pelo governo fascista de Benito Mussolini em 1923, que dividiu o próprio Trentino, anexando o território de Belluno, originalmente do Tirol, à região do Vêneto para desmobilizar os movimentos contrários à italianização forçada do Trentino (ALTMAYER, 2009). Assim, ao longo do tempo, os descendentes de trentinos passaram a se identificar como descendentes de italianos por convivência, mas também por desconsiderarem (ou simplesmente por não saberem), que seus antepassados ao chegarem à América eram originalmente súditos do Império Austro-Húngaro. Essa situação se deve, em grande medida também, ao fato da proximidade lingüística do dialeto trentino com os dialetos da Itália, o que levou a uma identificação dos descendentes trentinos com os descendentes italianos.

Dentre as diversas famílias que colonizaram a região do Vale do Itajaí, a escolha da família Nardelli para ser analisada decorreu de uma união de fatores, como o fato de ser uma das maiores famílias das localidades onde houve predomínio da imigração trentina, da região do Alto Vale do Itajaí, além de ser socialmente espalhada em diversas áreas da produção da localidade de Laurentino (de grandes proprietários de meios de produção a trabalhadores que ainda vivem do campo como seus antepassados imigrantes). Os Nardelli permeiam todo o tecido social da cidade, tendo registrado na história da família lideranças de trabalhadores, prefeitos, vereadores, etc.⁵ Além disso, são possuidores de uma cultura social de caráter étnico-lingüístico trentino como decorrência de serem herdeiros diretos de uma família de imigrantes da localidade de Mattarello na cidade de Trento.

De acordo com os depoentes que relataram a história da família Nardelli para esta pesquisa, Sigismondo Agostino Nardelli, nascido em 23/10/1843, e Clementina Perini Nardelli, nascida em 17/02/1847, viviam na região tiroleza como trabalhadores agrícolas na produção de amoreiras e de bichos da seda nos arredores do Castelo de *Mattarel*. Trabalhavam incessantemente durante seis meses do ano, para que nos outros seis meses pudessem se abrigar do rigoroso e longo inverno do

⁵ No campo político, os Nardelli marcaram presença em dois mandatos de prefeito de Laurentino e dois em Rio do Oeste (cidade vizinha). Valentim Nardelli prefeito de 1989-1992, Arduino Nardelli (um dos entrevistados deste trabalho) foi prefeito de 2001 a 2004 e José e Valmor Nardelli foram vereadores de Laurentino. Valcir Nardelli foi prefeito de Rio do Oeste de 1997 a 2000 e de 2001 a 2004 e Clarindo Nardelli foi presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Rio do Oeste.

Tirol, queimando na lareira todos os materiais comburentes que pudessem encontrar, inclusive, pequenos feixes de ramo de parreira de uva, usados como lenha⁶.

O casal Nardelli e mais três filhos emigraram para o Brasil no final do século XIX, para se fixarem na região de Pomeranos, atual cidade de Rio dos Cedros. Lá, nos primeiros meses, a família recebeu alimentos do governo brasileiro e foi abrigada em uma das unidades residenciais coletivas, aonde viviam juntas diversas famílias de imigrantes. Posteriormente conseguiram financiar um lote de terra em longas parcelas que poderiam ser pagas com a produção no campo. Eles receberam também sementes e insumos agrícolas para que pudessem começar o trabalho com cultivo na roça, realidade esta que foi predominante na rotina da família até a primeira geração nascida em solo brasileiro. Nem todas as famílias de imigrantes receberam essas condições, como colocado por Baldin (1999), alguns não conseguiram o que foi acordado com os agentes de recrutamento para a emigração, todavia no caso dos Nardelli, segundo seus descendentes, os direitos prometidos pelo governo brasileiro, na época o Segundo Império, foram cumpridos.



Sigismondo Agostino Nardelli – sem data – acervo particular de Carmo Nardelli Jr (Figura 2).

Ao contrário dos discursos ufanistas que defendiam a vinda de imigrantes no século XIX, essa família não veio para “melhorar” a raça brasileira. Eles eram simples trabalhadores que optaram por uma vida mais digna na América, escapando da miséria que assolava as massas de despossuídos no “velho mundo”. Desejavam ter condições estruturais e

⁶ NARDELLI, Aldo. Laurentino, 16 jul. 2009. Entrevista concedida a João F. S. Souza.

sociais para criar seus filhos dentro dos parâmetros culturais, aos quais estavam habituados a muitas gerações, sem precisarem para tanto, se submeterem às penosas relações de trabalho e produção que pesava sobre os habitantes dos campos europeus. No Brasil, os Nardelli tiveram a oportunidade de realizar o sonho que na Europa era impossível, sonho este expresso nas palavras que os colonos ouviam ao chegar ao seu lote: “esta é a sua propriedade. Pode tomar posse. Pode derrubar a floresta, pode construir a sua casa. Pode plantar, colher” (BALDESSAR, 1991, p. 60). Para esses imigrantes era um privilégio ter oficialmente a posse da terra da qual cultivavam e sustentavam a família, uma vez que seus antepassados precisavam trabalhar em terras arrendadas de latifundiários rurais herdeiros de antigas famílias nobiliárias, com características ainda similares às da idade média (IANNI, 1972).



Clementina Perini Nardelli – sem data – Acervo particular de Carmo Nardelli Jr (Figura 3).

Como o hábito das famílias camponesas era de constituir muitos filhos, uma vez que o trabalho agrícola era majoritário e quanto mais filhos, mais braços para a lavoura, além da cultura católica de “crescei e multiplicai-vos” (excerto bíblico do livro Gênesis, capítulo 1, versículo 22), seu Sigismondo e dona Clementina Nardelli criaram 10 filhos no Brasil, tiveram mais de 60 netos, bisnetos e tataranetos que se espalharam pela região do Alto Vale do Itajaí e por outras regiões de Santa Catarina. Na última festa dos Nardelli em 01/11/2009, reuniu-se 1200 convidados no salão de festas da Igreja da cidade de Laurentino.

Dentre os filhos de Sigismondo, o mais novo, Clemente Nardelli, era agricultor, ofício que aprendeu com seu pai em Pomeranos aonde viviam, porém se mudou com a família para a localidade de Rio do Oeste e depois para Laurentino, onde fincou residência até o final da vida. Seu Clemente também era o pai dos entrevistados desta pesquisa, é ramo da família Nardelli eleito como amostra da experiência de descendentes trentinos em Santa Catarina. É uma perspectiva parcial

sobre a imigração, sim, todavia, representa uma das facetas desse fenômeno, que é originalmente de massa e, possuindo também, singularidade se for salientado a trajetória particular de cada família.

Viajamos diversas vezes pela rodovia BR 470 para chegar à cidade de Laurentino de modo a conhecer a região e coletar as entrevistas dessa pesquisa⁷. Através de Carmo Nardelli Junior, bisneto do Clemente Nardelli, eu fui apresentado para a família e pude marcar os encontros com cada um desses senhores e senhoras que ainda guardam perfeitamente as recordações da infância.

Os depoentes foram os irmãos: Arduíno Nardelli, nascido em 18 de junho de 1929, Aldo Nardelli, de 05 de fevereiro de 1931, Erzília Nardelli, de 21 de setembro de 1936, e Letícia Nardelli, nascida em 12 de abril de 1923. Essas pessoas, enquanto sujeitos históricos e portadores da memória sobre o período em questão, passaram com muita gentileza um pouco das suas impressões sobre o passado, contribuindo significativamente na compreensão dos fatos históricos de uma época ainda obscura dos anos 30 e 40.

As entrevistas foram gravadas por meio digital, transcritas e repassadas para os entrevistados, com o arquivo de áudio correspondente, para que eles pudessem não só autorizar o uso, como lembrar o momento.⁸ Foram coletadas quatro entrevistas, sendo uma com cada um dos entrevistados, realizadas na cidade de Laurentino em suas respectivas residências. Havia um roteiro de perguntas, mas que foram apenas para nortear alguns assuntos, pois as conversas seguiram livremente de modo a deixar os entrevistados totalmente à vontade.

Em uma das entrevistas, aconteceu um fato um tanto cômico, quando cheguei à casa de uma das entrevistadas, eu tive que aguardar certo tempo do lado de fora da residência, sem ser atendido, mesmo com horário agendado, pois a senhora Erzília Nardelli pensou que era mais um pregador da testemunha de Jeová a incomodá-los (possivelmente devido à formalidade com que me apresentei vestido).

A simpatia e o carinho com que fui recebido em todas as entrevistas foram comoventes. Todos os entrevistados não se julgavam dignos de apresentarem seus testemunhos de infância para esta pesquisa, mas além da doçura e simplicidade, os membros da família Nardelli

⁷ Infelizmente uma das entrevistas ficou inaudível devido à interferência de um aparelho de TV ligado nas proximidades que durante a entrevista não parecia ser um problema.

⁸ As fontes orais transcritas e os arquivos de áudio desta pesquisa estão disponíveis no Laboratório de História Oral do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

esbanjavam modéstia e humildade, pois suas experiências e impressões superaram e muito as maiores expectativas (que já não eram poucas) acerca das fontes orais. Logo percebi, como colocado por Alessandro Portelli (1997), que eles não eram meus objetos de pesquisa, muito menos as suas experiências. De fato, eles eram as verdadeiras autoridades sobre o assunto que eu estudava, e deste modo, consciente da disparidade das posições, aquietei-me e assisti as suas narrativas com toda atenção e cuidado que meus entrevistados merecem, no sincero desejo de tentar aprender um pouco.



Foto da família de Clemente e Clementina Nardelli, com todos os filhos e netos, na ocasião da comemoração Bodas de ouro do casal– acervo particular de Iria Nardelli Ansini - sem data, aproximadamente final da década de 50 (Figura 4).

O objetivo desta dissertação é primeiramente analisar uma faceta da história da educação em Santa Catarina, num período específico e conturbado, além de polêmico, conhecido como o Estado Novo (1937-1945). Especificadamente sobre os princípios de fé, trabalho e patriotismo, contidos nos materiais didáticos utilizados na escolarização pública. De modo a compreender quais as relações desses princípios entre si e também na construção de sujeitos nacionais, idealizados pelo Governo Brasileiro. Esses princípios serão analisados pontualmente, mas também no conjunto, de modo que as suas particularidades não

sejam desconsideradas, mas não se perca a noção do conjunto principal aonde esses três princípios se interligam.

Por outro lado, tendo em vista que, um dos pontos fundamentais do processo de nacionalização era a assimilação dos descendentes de imigrantes, se analisará também a posição de um grupo específico de imigrantes dentro deste contexto, que são os descendentes trentinos, representados por alguns membros da família Nardelli. Serão expostas e analisadas as impressões dessa medida de governo registrados na memória dos Nardelli, além das mudanças que a escolarização efetuou na vida dos descendentes dos imigrantes a partir da geração que nasceu entre as décadas de 20 e 30 do século XX.

Este paralelo proposto neste trabalho, entre fontes documentais oficiais e fontes orais sobre um determinado recorte temporal, se faz necessário de modo a contribuir no debate sobre nacionalização do ensino, tendo em vista uma evidente ambigüidade sobre este período.

A nacionalização do ensino, como parte de um projeto de nação que foi empregado pelo Estado Novo é criticada em grande parte da bibliografia sobre o tema, como um sistema violento, que aculturou os descendentes de imigrantes. Todavia, em contrapartida, proporcionou também um projeto nacional de educação, com mudanças significativas na vida profissional e conseqüentemente financeira dos brasileiros em geral. Ou seja, é importante entender esses dois aspectos contraditórios sobre o Estado Novo: não se deve desconsiderar que foi um regime ditatorial, autoritário, que registrou tristes momentos para as famílias, como perseguições, prisões políticas, torturas, censura, etc. Contudo, é importante entendê-lo também como uma fase de transformações positivas para um país que superou um grave contexto de crise econômica mundial em 1929, reformando a infraestruturas, a economia e as condições de vida das pessoas.

O Brasil não possuía uma tradição democrática consolidada até aquele momento, pelo contrário, havia registrado na história governos essencialmente autoritários. O Estado Novo não se diferencia nesse aspecto dos regimes anteriores, mas no tocante a estrutura da sociedade e da economia do Brasil, teve uma importância significativa. O Governo de Vargas de 1937 a 1945 foi ditatorial, mas ao mesmo tempo proporcionou mudanças qualitativas para o Brasil e para a população que estão presentes até a atualidade, como as leis de trabalho, a origem da indústria siderúrgica, e a implementação em nível nacional da educação pública. Deste modo, se apresenta um desafio constante para a historiografia brasileira, pesquisar os diferentes aspectos desse período,

sem desconsiderar o lado autoritário, nem as mudanças qualitativas para o país.

Na família Nardelli, vários membros são trabalhadores de destaque, empresários proprietários de rede de lojas de materiais de construção e de supermercados, industriais, além de profissionais autônomos especializados com elevado padrão do nível de vida. Situação essa que seria inviável sem um vasto empreendimento no âmbito escolar proporcionado pelo governo. O Estado de Santa Catarina havia empregado medidas para ampliar o acesso à instrução pública na época em que Orestes Guimarães era o inspetor da educação no estado a partir de 1911. E depois o Estado Novo ampliou significativamente esse acesso, com a construção de mais escolas, pagamento de professores e distribuição de materiais didáticos.

Para viabilizar a clareza na exposição das questões aqui levantadas, a presente dissertação está dividida em três capítulos, além das considerações finais, anexos e da presente introdução. No primeiro capítulo é debatida a escolarização sob o contexto sociopolítico do período em questão, juntamente com o cenário religioso e educacional do Brasil e em Santa Catarina. Será exposta a religiosidade na localidade de Laurentino, tendo por amostra a cultura da família Nardelli. A religião é uma das mais antigas e uma das mais fortes expressões culturais da humanidade, com caracterizações díspares entre as diversas linhas. No que tange o Catolicismo, que ao longo da história geralmente se alinhava com elites dirigentes nos países em que chegou, a união dessa instituição com o Estado brasileiro foi fundamental e indispensável para implementação da fé católica no Brasil. Antes mesmo da formação política brasileira, missões jesuíticas orientadas pela Santa Sé e financiadas pelos Estados colonizadores chegaram ao Novo Mundo para catequizar as populações ameríndias. Essa união entre Igreja e governo esteve selada desde os tempos pré-coloniais e findou na Proclamação da República em 1989.

Se por um lado a separação entre Estado e religião fortaleceu as bases doutrinárias do catolicismo brasileiro com influência de Roma, cuja fase era conhecida como Romanização, por outro lado o fim do Padroado (união entre Igreja Católica e o Império brasileiro), levou à hostilização da Igreja frente às instituições laicas, principalmente contra a educação não religiosa. Com a Revolução de 30, todavia, a re-união de interesses entre a Igreja Católica e o Governo Provisório, a educação religiosa volta à escolarização brasileira, sendo que, a nova união atendia também aos projetos do governo provisório, pois para criar uma

Nação Brasileira, o Estado se baseava no trinômio: Fé, Trabalho e Patriotismo, de modo a construir o sentimento de pertencimento pátrio em sujeitos laboriosos, fervorosos e moralizados.

A política desenvolvimentista deste período tinha por base a utilização em larga escala das forças de trabalho que abundavam o país, principalmente para alocá-las após a crise da economia agroexportadora. O presidente Getúlio Vargas, embasado pelo destacado apelo popular, empregava nos seus discursos a ênfase na importância do trabalho abnegado na construção de uma nação forte, com trabalhadores ordeiros, honestos e dedicados. A escolarização teve um papel de enorme importância nesse projeto, uma vez que formava a mentalidade dos futuros cidadãos brasileiros e os materiais didáticos da época defendiam essa perspectiva. Assim, no segundo capítulo será destacado o segundo fundamento do projeto de nação do Estado Novo: o trabalhismo, todavia, com objetivo de se entender como este princípio político e social estava expresso nas lições da Série Fontes. Ou seja, não será feito um profundo levantamento bibliográfico sobre o tema, pois já foi exaustivamente pesquisado por outros autores, mas sim uma análise empírica das fontes, de modo a provar como o trabalhismo estava moldado na cultura escolar de Santa Catarina e do qual o Henrique Fontes era evidentemente um defensor.

Sobre os imigrantes e o trabalho, busca-se também no segundo capítulo evidenciar que os imigrantes não eram possuidores natos das mais consideráveis características de trabalho, como o Estado brasileiro defendia quando da época da imigração, mas que este perfil de trabalhador era uma construção sempre almejada pelo governo. Era um objetivo que pretendia abarcar toda a população nacional, não apenas os descendentes de imigrantes.

Por fim, o terceiro capítulo culminará com as campanhas do nacionalismo brasileiro expresso nos materiais didáticos utilizados na instrução pública em Santa Catarina, nos quais, as lições buscam formar as crianças para servir a Pátria sem ressalvas, dispostos a tudo, inclusive do sacrifício da vida para o bem da Nação. Os quatro livros de leitura da Série Fontes eram claramente uma ferramenta de construção da brasilidade, em um projeto de nação que se voltava principalmente para as colônias de imigração, uma vez que estas sempre foram criticadas pelas autoridades estaduais por se fecharem no idioma estrangeiro e não se mesclarem à comunidade nacional. Esse fato se pode notar na fala do presidente da província de “Santa Catharina” de 1880 sobre a colônia de

“Itajahy”, que desde esta época já despertava preocupações a cerca da nacionalização:

Preciso é porém, que a província não se descuide da prole brasileira ahi nascida (...). Creada em todos os costumes dos seus progenitores vive como que segregada do resto da sociedade, e sem interesse algum na sorte d'esta, pois recusa até aprender o idioma nacional, o que trará grande embaraço para o Governo quando, emancipadas as colônias, tiverem ellas de entrarem no regimento commum, Chamando a vossa attenção para este assumpto, tenho por fim pedir-vos que auctoriseis a criação de algumas escolas nas colônias, visto que o Governo Geral à cargo do qual tem estado a este serviço não o fez de modo completo, nem é provavel que venha a fazel-o, dispondo, como dispõe, de uma exigua somma para os gastos da colonisação⁹

Este trabalho não ambiciona de forma alguma expor a totalidade sobre este tema, uma vez que já há vasta produção que tange a imigração em Santa Catarina e no Brasil, mas pretende debater o assunto sob outras perspectivas que contrastam com a produção acadêmica acerca da educação dos descendentes de imigrantes.

Pesquisar a imigração trentina em Santa Catarina proporciona entender aspectos interessantíssimos da população brasileira, uma vez que esse grupo étnico, junto a todos os outros imigrantes de origem distintas que chegaram e também com as populações nativas que já viviam aqui, demonstra como se formou um riquíssimo conjunto etnocultural e que este é a essência da constituição dos brasileiros.

⁹ OLIVEIRA, Antônio de A, *Falla de Abertura da Assembléa Legislativa de Santa Catharina*, **Hartness Guide**: Brazilian Government Document Digitization Project. Desterro, 02 jan. de 1880. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/965/000049.html>>, acessado em 02/10/2009.

1º Capítulo

Deus no último batismo Meu país Brasil chamou;
Se me abraça o patriotismo, Brasileiro então eu
sou! (CORREA, apud FONTES, lição 23, 1940).

FÉ E PÁTRIA:

Catolicidade e Brasilidade na escolarização

O filme italiano *Nuovo Cinema Paradiso* de 1988 narra as relações dos habitantes de Giancaldo, um *paesino* da Sicília na Itália, no pós-guerra, com o único cinema da cidade. No decorrer da trama, chama atenção o momento em que o pároco da cidade vai ao cinema sozinho, portando um sino, para censurar as cenas “inapropriadas” do filme em cartaz. A cada cena de beijo, o padre arregala os olhos e bate o sino vigorosamente: é o sinal para que Alfredo, projetista do cinema, corte as cenas censuradas.

Durante a exibição para o público, no momento exato em que o galã vai beijar a atriz, o filme passa repentinamente para a cena seguinte. As pessoas que assistem a projeção protestam em coro e um sujeito da platéia grita “Há 20 anos vou ao cinema! E nunca vi um beijo!” Mas, mesmo com todos os protestos, ninguém vai reclamar diretamente com o projetista, tampouco com o padre, autor da censura. Na prática, mesmo não gostando, a maioria das pessoas aceita aquela autoridade religiosa. E investido dessa autoridade, o padre, representante de Deus na terra, não regula apenas o dia a dia da fé, mas interfere em toda a vida da comunidade, e neste caso determinando o que as pessoas podem ou não podem ver nos filmes.

Essa situação serve para ilustrar o poder de influência da Igreja Católica e de seus sacerdotes na vida das pessoas que compõem a comunidade religiosa. A fé, seja cristã, judaica, islâmica, tende a se sobrepor à vontade dos indivíduos, por definir não só a prática religiosa dentro dos templos, mas por reger toda a vida, as relações, os comportamentos, além de formar a opinião dos fiéis, inclusive para assuntos que não pertencem ao âmbito religioso, como a política.

No Brasil, desde a colonização da América Portuguesa, a Igreja Católica esteve aliada e protegida pelo Governo Português e posteriormente pelo Império Brasileiro, em uma configuração político-religiosa denominada Padroado. Nessa situação, o governo sustentava os sacerdotes, a construção de templos e patrocinava a divulgação da religião católica nos domínios oficialmente, enquanto que a Igreja

apoiava o Estado principalmente enquanto formadora de opinião nos fiéis. Além disso, qualquer iniciativa de escolarização passava pela Igreja Católica ou pela aprovação desta, de modo que o referencial de educação principal era a religiosidade de caráter católico.

Com o advento da República em 1889, finda o Padroado e a participação da Igreja na administração pública. Porém, segundo José B. Horta (1994), a separação com o Estado possibilitou a Igreja Católica se reaproximar das ordens de Roma em um período conhecido como romanização do catolicismo brasileiro. Esse processo foi fundamental na formação do novo perfil da religiosidade do Brasil que passava a ser mais rigoroso com a formação dos sacerdotes e com a prática litúrgica nos templos. Essa situação acarretaria, evidentemente, um recrudescimento das posições políticas dos líderes religiosos frente a qualquer iniciativa laica de escolarização.

Ainda segundo José B. Horta, a separação de fato entre a Igreja Católica e o Estado no advento da República Velha em fins do século XIX no Brasil, não foi rápida como a decretação de um novo Estado laico. Foi um processo longo e penoso, que objetivava desligar-se das heranças do padroado, desassociando as concepções religiosas de várias instâncias do Estado, principalmente na educação. E penoso, pois houve retrocessos, uma vez que a fé católica ainda era a norteadora na mentalidade da população. Os porta-vozes da catolicidade canalizavam seus esforços na crítica ao Estado laico e principalmente na manutenção da educação religiosa católica em toda a instrução pública.

Com a Revolução de 30, o novo grupo que chegava ao poder carecia em certa medida de apoio popular, pois o país estava politicamente dividido, principalmente no estado de São Paulo. Para o Governo Provisório, de forma a viabilizar o projeto de nação, era necessário manter a paz e a ordem na sociedade e, principalmente, era fundamental legitimar o poder e a autoridade do novo Governo, que tinha à frente Getúlio Vargas. Alianças se faziam necessárias, e tendo em vista que a Igreja Católica na República Velha tinha perdido o posto de religião oficial, mas que ainda possuía vasta influência entre as classes populares, poderia ser a resposta para o problema da falta de apoio que o Governo Provisório enfrentava.

Para o Catolicismo no Brasil, as transformações sociais e políticas da década de 30 davam margem à luta dos líderes católicos para tentar restituir o poder de influência nacional e mudar a configuração jurídica do catolicismo no Brasil (HORTA, 1994, pág. 96 – 98). Em relação à Revolução de 30, a Igreja também estava dividida, mas unida em torno do objetivo de “restituir a lei de Deus, de Cristo e

da Igreja, à Constituição, à **Escola**, à Família e às Consciências.” (AMOROSO LIMA, 1930, pág. 14 – 23 apud HORTA, 1994, pág. 98, grifos nossos). Religião e poder estão diretamente ligados, principalmente na história do catolicismo, e por isso é compreensível o esforço da Igreja Católica no Brasil em reaver o poder legal sobre a população durante a Primeira República e posteriormente do acordo com o Governo Provisório da Revolução de 30. Por outro lado, após a romanização do catolicismo brasileiro, essa re-união ocorreu com muito mais independência em relação aos ditames do Estado e mais de acordo com a teologia católica que pregava.

No campo político, Francisco Campos, ministro da educação e um dos agentes da Revolução de 30 com maior caráter de autoritarismo, enxergava na união entre Igreja e Estado, a fundamentação filosófica, moral e doutrinal que daria suporte à nova elite do poder, além de inibir as agitações em contrário e manter a paz social. O ministro defendia a educação católica, já que permitiria um controle rigoroso do ensino público, e a viabilização do regime autoritário, pois ele se dizia preocupado com a crise de autoridade que o Brasil atravessava (HORTA, 1994).

Considerando que o país divergia em relação à legitimidade do poder vigente, era necessário para Vargas haver agentes com penetração e influência entre a população, objetivando construir o apoio popular para o Governo. Deste modo, o ministro da educação entendia que ao se aliar com uma instituição presente no Brasil desde a sua formação, com os padres e as religiosas espalhados pelo país, com forte influência na mentalidade dos fiéis, esta instituição teria a abrangência e o alcance necessários para construir uma base popular:

Onde, porém a sua doutrina do Estado? (...) E aí está, ao alcance do Estado, um grande pensamento, uma sólida doutrina, de ordem e de paz (...) uma doutrina de hierarquia e de autoridade, não, portanto, apenas uma doutrina religiosa, mas uma doutrina de Estado. (CAMPOS, 1925 apud HORTA, 1994, pag. 102).

Assim, através de um pacto de reciprocidade entre Igreja e o Governo, o novo regime atendeu aos antigos apelos das lideranças católicas para agir na educação, introduzindo o ensino religioso nas escolas de todo o Brasil (decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931), e o Estado passava a contar com os porta-vozes da catolicidade em campanha a favor da elite política.

Francisco Campos, que primeiramente era um adepto da Escola Nova (SAVIANI, 2007), ou seja, que principiava em desassociar a educação da religião, mudou radicalmente de posição para criar essa estratégia política, utilizando, publicamente, a justificativa de proporcionar um caráter ético e moral à educação:

Só a religião pode oferecer ao espírito pontos de apoio e motivos e quadros de ação moral regulada e eficiente. A educação moral não é mais do que um subproduto da educação religiosa. A educação moral resulta da cultura dos sentimentos de veneração, de admiração, de entusiasmo, de reconhecimento e de **temor**, que só a religião, que está à raiz do espírito, pode alimentar, nutrir e aprimorar. O de que precisamos, se precisamos de educação moral, como não se contesta, é de educação religiosa. (CAMPOS, 1925, pag. 1 apud HORTA, 1994, pag. 102, grifos nossos).

Para Getúlio Vargas, chefe do novo governo, o plano revolucionário para o Brasil teria um perfil moralizador, de forma a criar um novo país, através de um projeto de nação, com um povo religioso, honesto e laborioso. E, como a religião predominante em todo o Brasil (inclusive nos estados que faziam oposição) era o catolicismo, esse pacto de colaboração recíproca, era muito interessante. Segundo Horta:

Será exatamente a promessa do apoio da Igreja em nível nacional que fornecerá a Francisco Campos o argumento político capaz de convencer Getúlio Vargas e levá-lo a assinar o decreto de introdução do ensino religioso nas escolas públicas. [...] Campos retoma [...] a dimensão pedagógica do decreto, fazendo referência aos “benefícios que de sua aplicação decorrerão para a educação da juventude brasileira”. Mas afirma claramente, e com insistência, que o verdadeiro motivo de sua iniciativa seria obter a mobilização da Igreja em favor do Governo: “Foi (...) com o intuito de mobilizar mais uma força, a maior das nossas forças morais, ao lado de V. Excia., que me animei a submeter ao seu exame o projeto de decreto”. (HORTA, 1994, pag. 104)

É importante salientar, que no mesmo movimento que o ministro Francisco Campos fez no sentido de aproximar o plano de moralização

para educação pública com os princípios católicos, também fez aproximando a perspectiva religiosa com o projeto nacionalista do Governo Provisório. Essa interligação entre dois campos distintos possuía claramente o interesse em ser mais um item de reciprocidade, como se os dois possuíssem os mesmos princípios, de forma que os valores católicos estivessem ligados aos valores patrióticos. Nos discursos, o ministro por vezes defendia essa idéia, tendo o comunismo ou o socialismo soviético como contraponto, o que agradava igualmente a Getúlio Vargas e ao clero católico:

Há uma indissolúvel solidariedade entre aqueles três vínculos eternos. Se o bolchevismo combate a religião, é porque combate a família e a pátria. A religião que outra coisa é, senão a sagrada família e a única sanção da família? E a pátria, senão uma afinidade de famílias, reunidas pelos laços do sangue e do espírito, e que laços mais fortes de espírito do que os da crença comum? (CAMPOS, 1931, pág. 154 apud HORTA, 1994, pág. 107).

Estando a situação acordada politicamente em todo o Brasil, a Igreja parte para ação fornecendo instrutores religiosos com a missão de professar o catolicismo nas escolas públicas. Frades, freiras, padres, assumiram essa incumbência como parte das suas obrigações com o Deus, possivelmente sem também terem consciência dos objetivos que norteavam essa missão que lhes foi delegada.

Por se focar uma comunidade de descendentes de imigrantes trentinos, o objetivo principal deste trabalho é entender o papel da escolarização na construção da nacionalidade brasileira nesta etnia. Todavia, esta nacionalidade brasileira (ou brasilidade) está embasada em princípios religiosos e no trabalhismo (movimento levantado no Estado Novo), deste modo, primeiramente, é necessário entender como a fé foi construída e preservada no âmbito escolar e na comunidade de Laurentino, entre as crianças, para se entender a função desta, não apenas como um referencial espiritual para o fiel, mas também como função de embasar o trabalho devotado e desinteressado, culminando no amor patriótico que a criança deveria ter pelo Brasil, da mesma forma e intensidade que se deve amar a Deus.

Ao colocar no mesmo patamar fé e patriotismo, cria-se um conjunto de culto sagrado à fé e ao Estado (sendo que este se posiciona como a própria personificação da Pátria), em que a imagem de nação propagada pelo Estado passava a gozar de algumas benesses que antes

eram privilégio apenas da religião. Assim, lembrando o projeto moralizador da educação na perspectiva do ministro Francisco Campos que visava à união da religiosidade com o ensino, no intuito de construir uma sociedade ordeira e obediente ao Estado, também é fundamental entender alguns conceitos sobre a subjetividade que envolve a fé, a incorporação que o sujeito faz desta, e como, por meio da religião, as apropriações das imagens se formam na mentalidade dos sujeitos a ela subordinada no recorte étnico escolhido.

No que tange Santa Catarina, segundo Clarícia Otto (2005), nas colônias de italianos régios e de trentinos, até o terceiro decênio do século XX, a Igreja Católica rivalizava ativamente contra o ensino laico, condenando-o, e defendendo que apenas o ensino religioso era legítimo. Os porta-vozes da catolicidade enfrentavam inclusive os agentes consulares italianos que traziam material didático para as comunidades de imigrantes, pois também primava por certo grau de laicidade.

A religiosidade de um determinado povo não é algo dado, inato nem natural, é um processo historicamente construído, deste modo, para esta pesquisa se faz necessário também entender algumas características da cultura religiosa das famílias trentinas que chegaram ao Brasil, para se ter uma compreensão de como as crianças absorviam os conceitos acerca da fé dentro da escola.

Segundo Capraro (1997), sobre a história da Igreja Católica em Trento, organizou-se na região do Trentino-Alto Adige, ainda na era romana cristã aproximadamente em meados do século IV, a primeira comunidade de cristãos no ambiente trentino, sendo que este foi um vetor importante de agregação da região alpina como Império Romano. São Virgílio, patrono da arquidiocese de Trento, quando bispo da cidade, teve uma forte participação para consolidar o catolicismo, sob orientação inicial do bispo Ambrósio de Milão, que também lhe conferia o direito de liderar o catolicismo na região alpina. Neste processo de evangelização, subentendia-se, obviamente, que se devia não apenas pregar o cristianismo, mas também desfazer os cultos pagãos do Trentino. Nas eras seguintes, a religiosidade católica continuava a ser propagada pela região, com a construção de templos para santos, que geralmente eram aqueles de maior apreço do governante de cada época, também por meio de lideranças religiosas que fechavam acordos políticos para converter reis italianos e formar alianças com dioceses do norte da península itálica. Além de todo um processo histórico de construção e consolidação da fé católica nos Alpes trentinos, a cidade de Trento foi escolhida em 1542 pelo papa Paulo III para ser a sede do

Concílio que formatou o catolicismo na contra-reforma, demonstrando a importância da região para a cúpula da Igreja.

Observa-se então, que os imigrantes trentinos viviam em uma localidade aonde o catolicismo havia fincado profundas raízes na cultura popular, aonde a fé era monopolizada por Roma. Não foi uma condição natural, foi um longo processo que advinha ainda antes da Idade Média. Quando os imigrantes chegaram ao Brasil a estrutura católica era forte e disseminada, o que favorecia esses laços religiosos entre os fiéis e a Igreja no país.

Os imigrantes trentinos e seus descendentes tinham na fé católica não só a prática religiosa, mas um conjunto de valores e de entendimentos que faziam a mediação entre suas vidas e o mundo. Para estes, a igreja junto com os fiéis formava uma comunidade espiritual que tinha por missão ser guia das famílias dos devotos, com várias manifestações que ocorriam dentro e fora das igrejas.

Na localidade de Laurentino, segundo dona Letícia Nardelli¹⁰, as famílias tradicionalmente se reuniam toda semana para rezarem juntas o rosário no dialeto dos antepassados trentinos, como também faziam seus pais e seus avôs, de modo que confraternizavam em sociedade tendo por referência a fé. Essa prática se dava também entre as crianças, que antes das aulas na escola da cidade, também rezavam juntas o rosário completo, sob orientação da professora, que geralmente era uma religiosa, mesmo sendo uma escola mantida pelo Estado. Assim, é notável que, como os descendentes trentinos já eram herdeiros de uma cultura religiosa católica consolidada desde a época que os imigrantes viviam na Europa, a educação pautada na fé do catolicismo encontrava um ambiente propício para o seu sucesso, independente da consciência dos interesses políticos que embasavam essa escolarização.

A catolicidade era parte da cultura, do ambiente social em que viviam e se expressava nas reuniões familiares religiosas, nas missas, nas festas e em várias tradições católicas que os antepassados trouxeram de Trento, como relata o neto de imigrantes trentinos Arduíno Nardelli:

Eles faziam a festa, que eles chamavam de “sagra”... por exemplo...quando...aqui é Santo Antônio, então quando é dia de Santo Antônio...preparavam bastante comida, que vinham os de lá de Rio dos Cedros...irmãos e coisa...que diziam “vamo na sagra”, que era uma festa...e assim vice e versa...os daqui iam pra

¹⁰NARDELLI, Letícia. Laurentino, 15 jul. 2009. Entrevista concedida a João F. S. de Souza.

lá...que era o dia do santo deles também lá em Rio dos Cedros...mais ou menos a tradição assim...depois o resto...eles faziam assim aquelas festas de aniversário nas casas particular, nada de salão, essas coisas não existiam... [...] a minha falecida mãe ia muito em missa, né, era muito religiosa.¹¹

Na Itália e no Trentino há uma comemoração parecida com a sagra, chamada de “*l’onomastico*” que é quando as pessoas que tem o mesmo nome de um determinado santo festejam o seu dia, sendo que, em algumas regiões, essa festa é mais importante até que a comemoração do próprio aniversário. Esse relato do seu Arduíno demonstra também o caráter social da fé na vida da comunidade, pois as festas eram os momentos de encontro, de confraternização, além dos objetivos religiosos, que tinha como pano de fundo a comemoração religiosa, mas também servia a fortalecer os laços entres as famílias.

Segundo Valdemiro Avi (2008), antes de 1917 os pais contratavam alguém da comunidade para ministrar aula para os alunos, ou eles mesmos assumiam diretamente a educação dos filhos. Na maioria das casas, em língua trentina, ensinava-se a ler, a escrever e alguns princípios de aritmética, e não havia um enfoque específico para o ensino religioso. A partir de 1917, com a chegada das catequistas Maria Tambosi e Irmã Maria Stolf, a educação continuava sendo privada (com os pais custeando a escola e o ordenado das freiras), todavia a educação passava a ser em italiano e direciona-se para a religiosidade, além de ser ministrada no ambiente físico religioso. Segundo o relato da irmã Tambosi:

As aulas eram lecionadas no interior da igreja, freqüentavam a escola aproximadamente 30 crianças. Em 1921, foi construída uma nova igreja, bem mais ampla, no local do antigo botequim, hoje pátio da matriz. Para as Irmãs foi construída uma casinha onde hoje se situa a casa paroquial. Mas tarde as Irmãs foram residir em uma casinha, construída pela capela próxima ao local onde funcionava o salão do cinema [...]. A administração da escola pertencia a então capela, as despesas eram custeadas pelos pais dos alunos, o pagamento era feito anualmente por ocasião da

¹¹NARDELLI, Arduíno. Laurentino, 17 jul. 2009. Entrevista concedida a João F. S. de Souza.

venda da colheita, no primeiro ano o custo foi de 10.000 réis por aluno ano (AVI, 2008, pag. 122).

Nesta fala está expressa a solução encontrada pelos pais para escolarizar os filhos, tendo em vista a falta de atuação do Estado em proporcionar a educação na época. Além disso, demonstra como o calendário agrícola influenciava até a frequência nas escolas (uma vez que muitos alunos precisavam se ausentar no período da colheita) e no custeio da educação particular dos filhos, ou seja, a educação estava em sintonia com a rotina e a realidade rural das famílias envolvidas. Outro fato importante a ser observado, é que a Igreja Católica, mesmo tendo perdido o apoio político na República, já atuava com religiosos nas comunidades não assistidas pelo Estado, o que demonstra que para essas comunidades rurais do interior, o pacto da Igreja com o Estado na década de 30 seria apenas a oficialização de uma realidade presente e contínua dessas localidades. Os entrevistados da família Nardelli relataram a experiência escolar já no contexto do Estado Novo, em uma situação educacional mais estruturada: as aulas eram dadas ainda pelas religiosas que chegaram à cidade exclusivamente com a missão de ensinar, alfabetizar e evangelizar as crianças. As freiras lecionavam em uma escola ao lado da Igreja matriz. Os pais não pagavam nenhum salário aos professores, apenas uma taxa módica de manutenção da escola, que segundo os entrevistados não era relevante:

- O senhor lembra o que era ensinado na escola, qual era o conteúdo? - Ah, era o B-A-BÁ, né... sabe nós tinha uma cartilha, não era livro que dizia, era cartilha, né...então tinha B....BÁ-BE-BI-BÓ-BU...tinha que ir unindo aos poucos né...até que a gente começava a ler...aí comprava um livro que não era o B-A-BÁ, era escrito mesmo... Pra poder treinar a leitura... Pra treinar é... primeiro era na cartilha, era tudo B-A-BÁ, tinha as figura...tinha por exemplo um **BOI** tinha o B...e depois quando nós sabia ler um pouquinho, então nós comprava, eles diziam o “Primeiro Livro”. É... não era a cartilha era o Primeiro Livro, era no segundo ano que nós pegava aquele...segundo ano de aula né...¹²

¹²NARDELLI, Arduino. Laurentino, 17 jul. 2009. Entrevista concedida a João F. S. de Souza. (grifos nossos).

Nota-se o plano de aula para alfabetizar as crianças utilizando um método com influência da metodologia analítica de Nicolas Adam (SOARES, 2003), em que a criança vai conhecendo as subdivisões da palavra, as sílabas, antes de conhecer o substantivo no todo, método utilizado durante grande parte da história da alfabetização no Brasil, pois introduzia a criança na competência literária gradativamente, de forma a estar em sintonia com a forma que o sujeito começa a apreender o sentido das coisas e das idéias fonéticas que recebe.

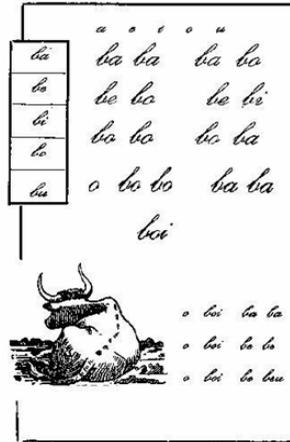
Nesse relato de Arduíno Nardelli, nascido em 1929, antigo comerciante de materiais de construção conhecido na região, fica demonstrado como ele lembra com carinho dos materiais didáticos da escola e de alguns acidentes com a pequena lousa de anotações que ganhava do pai: “cada um tinha a sua lousa... mas quebrava tão fácil. Nós brincava, corria, caía... (risos) e apanhava em casa porque a lousa era cara... cara... não era cara, mas naquela época... era cara né...”¹³

A Cartilha Popular, que ele faz referência, fazia parte da Série Fontes junto com os Livros de Leitura utilizados depois do início do processo de alfabetização, pois era o primeiro passo para instrumentalizar as crianças nas primeiras letras. Nesta fala observa-se também nessa metodologia que as lições, unindo sílabas para compreensão das palavras, eram ilustradas com imagens que remetem ao que se estava aprendendo, como o exemplo do boi mencionado.

Curiosamente, mesmo sendo denominado como Série Fontes o material encaminhado para as escolas por meio do Estado, para as crianças a lembrança iconográfica mais forte era a de um boi na cartilha de alfabetização. Cada lição tinha o desenho de um objeto, uma pessoa, uma parte do corpo ou um animal que correspondia à letra estudada. No caso das palavras com a letra B era um majestoso boi deitado de costas, por isso a cartilha era conhecida como “cartilha do Boi” (SANTOS, 1997). É importante interpretar as narrativas repassadas a partir da memória como um conjunto de denominações pessoais que os indivíduos fazem sobre um determinado objeto ou situação. Nem sempre a denominação oficial, planejada e institucionalizada corresponde aquela que é criada e aceita entre as pessoas, uma vez que as visões são diferentes¹⁴.

¹³ NARDELLI, Arduíno. Laurentino, 17 jul. 2009. Entrevista concedida a João F. S. de Souza.

¹⁴ Esse é um dos motivos que levou a escolha para esta pesquisa da análise das fontes documentais com as fontes orais, de modo a permitir uma compreensão mais particular sobre um fator público, ou seja, como as pessoas sentiam e interpretavam o que foi institucionalizado.



Cartilha Popular utilizada na alfabetização infantil com a lição da letra B, onde aparece o boi que marcou na mentalidade das crianças, a conhecida “cartilha do boi” (Figura 5:FONTES, 1951a, p. 7).

Adentrando a questão do conteúdo dos livros didáticos da Série Fontes, este capítulo se aterá em entender quais os conceitos de fé que esses alunos receberam e como as lições da Série Fontes estavam em sintonia com o projeto de escolarização para a nação, mas também para a religiosidade católica. Assim, analisar-se-ão aqui alguns aspectos religiosos deste material.

Segundo Nascimento (2003), Henrique da Silva Fontes, professor reconhecido na história da educação em Santa Catarina, era um sujeito oriundo de uma formação católica. Ele havia estudado em um colégio interno jesuíta em São Leopoldo no estado do Rio Grande do Sul, aonde recebeu uma formação católica extremamente rígida, o que provavelmente influenciou as suas idéias expostas na coleção de livros didáticos, aonde a religiosidade é um aspecto fundamental. Nas lições ensinadas às crianças se encontra vasto material diretamente ligado à fé e outros textos indiretamente ligados, que se baseiam em conceitos católicos, como a culpa, a compaixão, a humildade, a pobreza, etc.

Considerando que, como argumentou Horta (1994), na época, ser cristão era, na grande maioria dos casos, ser católico (com exceção é claro das comunidades luteranas de imigrantes alemães), não há referências diretamente à Igreja Católica, mas subentende-se o caráter da fé pelos recortes dogmáticos eleitos. O fato de não haver menção direta ao catolicismo na Série Fontes, mesmo estando dentro dos princípios católicos, demonstra a naturalidade que essa religião demonstrava ter

para a população, uma vez que o seu organizador nem fez diferenciação entre as diversas linhas do cristianismo.

O que se aprendia sobre fê nos livros didáticos? Se fôssemos indicar qual o tema mais citado na Série Fontes, provavelmente seria o patriotismo, por estar permeado na maioria das lições. Todavia, com um olhar mais atento, notam-se os princípios cristãos em significativo número nos textos didáticos. E todos se voltam para a formação da cristandade nos alunos, a partir da construção de uma criança religiosa, idealizada e desejada pelo projeto de educação vigente: O menino pobre, de família humilde, generoso, bondoso, caridoso, moralizado e, principalmente, temente a Deus, era a imagem mais recorrente nas lições. E entende-se a inculcação nos alunos desta imagem como condição fundamental para formar um conjunto de características que moldariam a identidade da criança brasileira e, posteriormente, do adulto.

“Deus” é uma das concepções mais utilizadas por diversas etnias, filosofias e diferentes crenças ao longo da história. São diversos os povos que se fazem valer dessa imagem, como também são diversos os nomes que esta recebe (Jeová, Alah, Tao, Adonai...), mas guardam em comum idéias de poder e onipresença, sendo seu caráter de Criador uma das mais citadas justificativas à devoção da Sua imagem. Não cabe aqui uma análise teológica do conceito de Deus, pois desvirtuaria os objetivos da pesquisa, todavia é válida uma exposição sobre as imagens e o conceito no material didático que foi utilizado em SC na Série Fontes.

Relembrando o discurso do ministro da Educação Francisco Campos, era fundamental superar a “crise de autoridade” e reconstruir a moral na população brasileira. A associação da imagem de Deus à obediência e autoridade é comum a várias lições. Na segunda lição do Terceiro Livro de Leitura da Série Fontes, consta o seguinte texto de título “Deus”, sob autoria do Latino Coelho:

Tudo no universo e em nós mesmo nós está continuamente demonstrando a existência de Deus. Admirável variedade, a perfeição e a harmonia do mundo é um testemunho irrecusável de um **poder** superior à natureza, ao universo, a nós todos: que **criou** todas as coisas e as mantém e conserva segundo **as leis** que ele mesmo prescreveu. O mundo não se poderia criar a si próprio. Não é o Sol, não são as estrelas, não são os infinitos astros que povoam o firmamento, os

que a si mesmos se produziram e puseram em movimento. / O homem, os animais que vivem na sua **sujeição e obediência**, os que habitam selvagens e indômitos nas florestas e nos campos, no ar e no oceano, as plantas rasteiras e humildes que brotam por entre as fendas e rochedos e aquelas que, como o cedro e o carvalho, agitam a sua copa magnífica nos ares e resistem por séculos aos furores da tempestade, todos esses seres foram criados por um Ente superior e onipotente, que os tirou a todos do nada, que lhes deu as suas formas variadas ao infinito, que lhes concedeu a cada um atributos e qualidades diversíssimas, e que lhes pôs **leis**, segundo as quais se regula a existência de cada um. / Há, pois, um **Criador** que fez o homem e o universo. Esse supremo **Criador** é Deus! / Deus é um espírito; por isso o não podemos perceber pelos nossos sentidos, porque não tem corpo, nem cor, nem alguns dos atributos que se reconhecem nas coisas materiais. Criador de todas as coisas, Deus não foi criado por nenhum outro ser. Não teve, pois, princípio nem há de ter fim. É eterno, isto é, existiu e sempre há de existir. / Superior a todos os entes criados por Ele, as suas perfeições são infinitas. É **onipotente**, isto é, pode tudo; é imutável, isto é, não pode ter mudanças nos seus atributos; é **criador** de todas as coisas e nenhuma das coisas tem o poder de criar outros entes seus subordinados; é infinitamente bom; é imenso, porque **está ao mesmo tempo em toda a parte**; é senhor de tudo, tudo **governa** no mundo; a sua misteriosa providência a tudo acode e a tudo regula, segundo as **leis** da sua eterna sabedoria (COELHO, Latino apud FONTES, Henrique, 1943, lição 02, pág. 08, grifos nossos).

Com destaque nesta lição para os conceitos de leis de Deus e obediência, o texto ensina ao aluno que a legitimação da obediência à fé se vale desse princípio fundador que, sendo Deus o criador do mundo, a Ele tudo pertence e todos devem seguir as orientações da religião que interliga a relação do sujeito com a Divindade. Assim, a apropriação mais importante é o caráter abstrato da idéia de Deus, pois ao mesmo tempo em que existe, é eterno, tudo sabe, tudo vê e tudo governa, mas é

a religião a Sua representante e a qual foi delegada a função de promover a devoção entre os fiéis e fazer cumprir as Suas leis divinas.

Para a criança que aprende em casa esse princípio, aprende também na escola, além das missas, a imagem se consolida como algo natural e incontestável, uma vez em que todos os ambientes que a criança freqüenta estão legitimando esse conceito. A escola, enquanto lugar de educação, tem nesse processo um papel de importância imensurável, uma vez que os pais confiavam ao professor os ensinamentos e a formação que seu filho irá receber, a representação de domínio do saber e das mais cândidas intenções, embasam essa confiança. Segundo Clarícia Otto (2006), ao expor a teia de centralização hierárquica que se constituiu ao fim do padroado, quando a Igreja Católica no Brasil se reaproximou dos princípios de Roma, o bispo da Arquidiocese de Curitiba e que também era o responsável pelo catolicismo em Florianópolis até 1910, já exigia obediência irrestrita e a reverência por parte dos fiéis frente aos representantes da igreja e de Deus na Terra:

A primeira credencial a reclamar d'aquele que vem anunciar a palavra divina é que ele comprove a legitimidade de sua missão: ser enviado por Deus [...] o Bispo é o representante de Deus sobre a terra, à sua chegada levantam-se os povos, vão ao seu encontro, ornam-se as ruas, repicam-se os sinos e por onde passa, curvam-se os fiéis as suas frentes reverentes e fazendo-lhe bem definida e nobre genuflexão osculam-lhe o sagrado anel (BARROS, Dom José de Camargo, 1900, págs. 19 - 49 apud OTTO, Clarícia, 2006, p. 35).

Ao ilustrar a devoção com a imagem dos fiéis celebrando a chegada do porta-voz da Igreja e até beijando o anel do religioso, nota-se que estão claros os interesses pelo poder por parte da Igreja e a manutenção destes. E a busca da legitimidade a qual o bispo se refere, se faz não apenas nos templos, mas também por meio da escola, como na lição seguinte, sobre Deus. Assim, a apropriação da imagem de Deus por meio do material didático casa-se com este conjunto de simbologias que viabiliza a hegemonia espiritual da Igreja Católica na sociedade.

Autores consagrados da literatura nacional e estrangeira (principalmente de Portugal) têm suas obras citadas na Série Fontes, e essas obras são escolhidas, evidentemente, quando estão em sintonia com os demais textos. Nesta poesia de Casimiro de Abreu nota-se o enfoque no poder de Deus e em Sua magnitude. Um poder abstrato,

imaterial, mas que é temido sobre todas as coisas materiais, tangíveis, que o indivíduo conhece e que servem de referência para se medir algo maior e mais forte que o ser humano:

Eu me lembro! Eu me lembro! - era pequeno e brincava na praia; o mar bramia. / E, erguendo o dorso altivo, sacudia. / A branca espuma para o céu sereno. / E eu disse a minha mãe nesse momento: - Que dura orquestra! Que furor insano! / Que pode haver maior do que o oceano, ou seja, mais forte do que o vento? / Minha mãe, a sorrir, olhou pros céus. E respondeu: - Um Ser que nós não vemos é maior do que o mar, que nós tememos, mais forte que o tufão! Meu filho é DEUS! (ABREU, Casemiro de, apud FONTES, Henrique, 1945b, lição 06, pág. 11).

A partir dos atributos da Divindade, os textos passam a dissertar sobre como estes influenciam, governam e determinam a vida do sujeito. O determinismo é ferramenta corrente nas lições de Henrique Fontes e em outros autores por ele citado nos livros de leitura, determinismo que está em sintonia com os princípios católicos, principalmente sobre a imobilidade, o conformismo frente à situação do sujeito, dos “remediados” (FONTES, 1945a, prefácio), na estrutura social catarinense. Este pequeno conto de Monteiro Lobato, “A rã e o boi”, que provavelmente seria uma anedota na época, narra a situação de uma rã que queria ser grande como um boi. A ave (saracura) a desencoraja a tentar crescer, e com o resultado mórbido da rã, o boi conclui com a frase que se destaca “Quem nasce para dez réis não chega a vintém” (reflexão que se alinha com outras lições). Neste texto, a justificativa da morte como decorrência da aspiração da rã, se explica na posição da Saracura: “Cada qual como Deus o fez”:

Tomavam sol à beira dum brejo dona Perereca e tia Saracura. Nisto chegou um boi que vinha da cata do bebedouro. - Queres ver, - disse a rã, - como fico do tamanho deste animal? - Impossível, rãzinha. Cada qual como Deus o fez. - Pois olha lá! - retorquiu a perereca, estufando-se toda. - Não estou quase igual a ele? - Capaz! Falta muito, amiga. A rã estufou-se mais um bocado. - E agora? - Longe ainda! . . . A rã fez novo esforço. - Alcancei-o, desta vez? - Que esperança! . . . A rã, concentrando todas as forças, engoliu mais ar,

esticou-se, esticou-se até que "plaf" ! Rebentou como um balãozinho soprado fora de conta. O boi, que tinha acabado de beber, lançou um olhar de filósofo sobre a perereca moribunda e disse à saracura, sorrindo: - Quem nasce para dez réis não chega a vintém. (LOBATO, Monteiro apud FONTES, Henrique, 1945b, lição 29, pág. 37).

Considerando que a situação dos alunos que recebiam essa cartilha geralmente era de pobreza, de rotina sobrecarregada no campo, de uma vida difícil e insalubre, quando as comunidades que eles faziam parte aceitassem a condição de vida modesta, diminuiria a sensação de insatisfação nas pessoas, viabilizar-se-ia a ação do Estado sem contestações por parte do povo. A aliança entre Igreja Católica e o Estado Novo se vale também dessas prerrogativas em comum para a viabilidade do poder de ambas as partes. E constatando a larga recorrência desses temas nas lições dos livros da Série Fontes, entende-se o projeto de educação que o governo implantava em Santa Catarina concordando interesses políticos e religiosos.

O poder que a Igreja Católica conquistava permitia assim a imposição de rigorosas regras de comportamento, de pensamento e de moralidade. A caridade, como característica fundamental do cristão católico, está inserida nas lições dos quatro livros de leitura da Série Fontes. Para o imaginário cristão, a caridade é um meio de interligá-lo com o divino, expondo a sua face altruísta socialmente ou anonimamente. Se doar ao próximo, principalmente aos mais necessitados, é um preceito não só no cristianismo, como no islamismo, no judaísmo e no budismo.

A caridade é exposta e professada em várias lições da Série Fontes, para despertar no aluno o caráter do cristão devotado aos mais simples, aos mais pobres, aos aleijados e aos idosos. No texto “A verdadeira caridade”, destacava-se a estilização do que seria o ideal do comportamento da criança frente a este dogma:

- MAMÃE, fiquei hoje muito aborrecido, quando voltava da escola. - Por que, Luís? - Porque nada tinha para dar a um pobre velho que, ao subir a calçada por onde eu vinha, para pedir-me uma esmola, resvalou e caiu. - Que fizeste então, meu filho, vendo por terra o pobre velho? - Ajudei-o a levantar-se, peguei-lhe o chapéu e a bengala e limpei-lhe a roupa, que estava cheia de poeira. - E o velho não se alegrou com o teu procedimento? -

Muito, mamãe! Sorriu-se tristemente, dizendo-me, cheio de emoção: “Deus te pague, meu filho!” - De nada tens que te aborrecer, Luís. Fizeste a melhor esmola - a que sai do coração. Ajudaste o pobre velho no que podias; a mais não eras obrigado. A **caridade** não consiste só em dar alguma coisa aos pobres; consiste também em consolá-los nos seus sofrimentos. Aprovando o teu procedimento, repito como o bom velhinho: “Deus te pague!” (FONTES, Henrique, 1943, lição 13, pág. 27, grifo nosso).

Por outro lado, a alta recorrência do tema caridade e nenhuma sobre assistência social pública nas lições demonstram como a campanha de construção de crianças caridosas, além dos preceitos religiosos, estava também em sincronia com os objetivos do projeto político para educação. Contextualizando o período, entende-se que ter a população conformada socialmente era fundamental para manutenção da autoridade federal, reclamada por Francisco Campos. O povo majoritariamente rural no Brasil num momento que o mundo cercava a crise de 1929 colapsando a economia agrário-exportadora, e a cidade sem condições de abarcar a mão de obra que abundava pelo país, aumentava drasticamente os índices de pobreza e de miséria. Deste modo, fortalecer uma cultura religiosa de massa voltada para a caridade seria também muito oportuno, uma vez que ajudaria a desonerar o Estado de assistir as massas de despossuídos. Umberto Eco e Marisa Bonazzi encontraram os mesmos princípios nos materiais didáticos disseminados pela Itália, um país reconhecidamente católico, tendo a caridade como meio de ajustamento social dentro da própria população, como destacado na análise dos autores:

Num mundo no qual os ricos são ricos e os pobres são pobres (mas livres) a única forma de justiça social é dada pela caridade. Os livros didáticos trazem abundantes exemplos disso. [...] trata-se sempre de caridade individual, de pobre para pobre ou, no máximo, de rico para pobre. Não é mencionada forma alguma de solidariedade coletiva, evidentemente considerada socialmente perigosa (ECO, Umberto e BONAZZI, Marisa, 1980, p. 127).

Na Série Fontes, a caridade, dentro do contexto de Santa Catarina e do Brasil à época, tem também esse objetivo de ser um mecanismo de

assistência social aonde não havia ação do Estado. A fé inabalável na compaixão e conseqüente caridade dos cristãos como meio de abrandamento da miséria alheia, é recorrentemente apontada como a solução para o problema. Nos textos que remetem à prática assistencial dos indivíduos para com os pobres, com os mais necessitados, alguns claramente destacam essa questão, como nessa poesia:

Eu tenho muita piedade de ver sozinhas nas ruas
essas crianças de idade inda tão tenra e já nuas,
sem um lar para abrigá-las, sem um pão para
comer, sem ter mães, para beijá-las, sem ter no
mundo um prazer. Tão pequeninas, coitadas, não
vêm o vácuo profundo que já as traz afastadas
das regalias do mundo ! **Por isso, quando as
diviso a carregarem a cruz, eu peço aos céus
um sorriso**, eu peço ao Sol muita luz; que os raios
não sejam tredos Nas noites de tempestade, que os
ventos fiquem bem quedos, **que as ampare a
caridade**; que tudo e tudo na terra lhes seja bom e
propício e que as belezas que encerra, lhes sejam
doce epinício. Eu peço à bela natura que, nessas
almas douradas de uma inocência tão pura, lance a
luz das alvoradas. Brotai, intensos carinhos, nas
almas cheias de amor, pra que elas julguem seus
ninhos como o crisol de uma flor (VIANA,
Francisco, apud FONTES, Henrique, 1943, pág.
74, grifos nossos).

A poesia ilustra uma imagem que ainda corresponde à atualidade: crianças sem teto, abandonadas pela família, em miséria absoluta e desassistidas pelo Estado. Não se levanta a questão social como um problema a ser enfrentado no plano material. A esperança na fé e na caridade dos indivíduos são as únicas possibilidades apresentadas para suavizar a situação. A escolarização levava a reflexão por este viés, sem considerar que faria parte das obrigações do governo fornecer assistência social aos mais necessitados.

A pobreza nesses materiais didáticos tem um caráter de naturalidade, não está vinculada como resultado de políticas públicas ou de concentração de renda. Não se levanta nenhuma reflexão sobre as origens ou causas da pobreza, aspecto que Eco e Bonazzi (1980, pág. 128) também salientam: “no cosmos dos livros didáticos de leitura, o pobre é um fenômeno natural, como a chuva e o vento. Existe de per si,

como os castores ou os pingüins. É uma raça. Não tem origens, não tem causas”.

Outra imagem exótica recorrente nos livros de leitura é a do rico justo e caridoso para com os mais pobres. Mesmo não sendo direcionada para o público mais abastado, a Série Fontes visava que a distribuição da prática da caridade também se fazia presente nas classes sociais superiores, assim construindo uma boa imagem da elite e de aceitação social nas diversas camadas da estratificação social. Como na sob título Honradez:

Norberto, filho de um pobre carvoeiro, chorava amargamente debaixo de uma árvore. Um moço rico que andava à caça foi ter casualmente ao mesmo lugar. Quando viu o menino, perguntou-lhe por que chorava tanto. Ele respondeu: - Oh! Senhor, há muito tempo que minha mãe se acha doente, e meu pai mandou-me à cidade para comprar remédios. Por infelicidade, perdi no caminho a bolsa e o dinheiro que ela continha. É isto que me aflige. - Será esta? - disse o caçador, fazendo um sinal ao criado que o acompanhava, e apresentou ao menino uma bela maleta cheia de dinheiro. -Não, senhor. A minha bolsa não tinha tanto dinheiro como essa, tinha pouco valor. - Será então esta? - replicou o caçador, mostrando-lhe uma bolsa velha. -Oh! É essa sim! - bradou o menino, transportado de alegria; -é ela mesma! - Meu menino - disse-lhe o caçador, - eu te faço presente desta outra, com o dinheiro que contém, como recompensa de tua honradez (FONTES, Henrique, 1945a, lição 31, pág. 46).

A pobreza não era vista como um problema social, tampouco que teria origens históricas na política do Estado Brasileiro em sucessíveis governos. Não era vista como uma questão a ser encarada para se superar. Havia, pelo contrário, uma supervalorização da pobreza e da aceitação pelos pobres da sua condição. É comum também a imagem do rico infeliz por ser rico e do pobre, que mesmo passando por dificuldades, é mais feliz e moralizado: “Bom provérbio aquele do Salomão: Antes pobre, mas honrado, do que rico, mas ladrão” (FONTES, 1945a, lição 09, p.14).

Na doutrina católica, Jesus era pobre, filho de pobres, morreu pobre e sempre se alinhava com os despossuídos. Vários textos apontam constantemente para o sofrimento de Jesus desde o nascimento até a

morte na Cruz. Com símbolos, crucifixos e missas, constantemente é lembrado ao fiel que Jesus morreu para salvar a humanidade, sendo assim, o homem não pode ser ingrato frente a tanta dedicação de Deus para com a humanidade, e conseqüentemente, não deve desobedecer a sua “herdeira” e “representante”: a Igreja Católica. Essa contextualização, reforçada constantemente, está bem definida nesta poesia de Olavo Bilac, sob o título Natal:

Jesus nasceu! Na abóbada infinita soam cânticos vivos de alegria; E toda a vida universal palpita dentro daquela pobre estrebaria. . . Não houve sedas, nem cetins, nem rendas no berço humilde em que nasceu Jesus. . . Mas os pobres trouxeram oferendas para quem tinha que morrer na Cruz. Sobre a palha, risonho e iluminado pelo luar dos olhos de Maria, vede o Menino-Deus, que está cercado dos animais da pobre estrebaria. Não nasceu entre pombas reluzentes; Na humildade e na paz deste lugar, assim que abriu os olhos inocentes, foi para os pobres seu primeiro olhar. No entanto, os reis da terra, pecadores, seguindo a estrela que ao presepe os guia, vem cobrir de perfumes e de flores o chão daquela pobre estrebaria. Sobem hinos de amor ao céu profundo, homens, Jesus nasceu! Natal! Natal! Sobre esta palha está quem salva o mundo, quem ama os fracos, quem perdoa o mal. Natal! Natal! Em toda a Natureza há sorrisos e cantos, neste dia. . . Salve, Deus da Humildade e da Pobreza, nascido numa pobre estrebaria! (BILAC, Olavo apud FONTES, 1945b, lição 72, pág. 106).

Tendo este exemplo, a religião católica procurava sempre consolar a grande massa do povo com argumentos que era melhor ser pobre e não almejar uma situação economicamente melhor. A população de maioria conformada é um ideal muito comum almejado pelo catolicismo, chegando a condenar como pecado, argumentando sobre as “graves conseqüências” que o desejo do sujeito de ter uma vida com mais recursos pode acarretar. O intitulado “O Rico e o Pobre” narra justamente a estória do menino pobre que se contenta com sua condição ao encontrar uma criança rica (o “fidalguinho” diminutivo de “fidalgo”, contração de filho de alguém com situação econômica e social relevante, termo muito utilizado para se referir à classe rica da elite na história da América Portuguesa):

Martinho era um rapazinho que ganhava a sua vida a fazer recados; um dia, voltando duma aldeia muito distante da sua, achou-se cansado e deitou-se debaixo de uma árvore, à porta de uma estalagem, à beira da estrada. Estava comendo um bocado de pão que tinha trazido para jantar, quando chegou uma bela carruagem em que vinha um fidalguinho com o seu preceptor. O estalajadeiro correu imediatamente e perguntou aos viajantes se queriam apear-se, mas responderam-lhe que não tinham tempo e pediram-lhe que lhes trouxesse um frango assado e uma garrafa de vinho. Martinho estava pasmado a olhar para eles; olhou depois para a sua côdea de pão, e para a sua velha jaqueta, para o seu chapéu todo roto e, suspirando, exclamou baixinho: - Oh! Se eu fosse aquele menino tão rico, em vez do desgraçado Martinho; que fortuna, se ele estivesse aqui e eu dentro daquela carruagem! O preceptor ouviu casualmente o que dizia Martinho e repetiu-o ao seu aluno, que, lançando a cabeça fora da carruagem, chamou Martinho com a mão. - Ficarias muito contente, não é verdade, meu rapaz, podendo trocar a minha sorte pela tua? - Peço que me desculpe, senhor - replicou Martinho, corando, - o que eu disse não foi por mal. - Não estou zangado contigo, - replicou o fidalguinho, - pelo contrário, desejo fazer a troca. - Oh! Está a divertir-se comigo! - tornou Martinho - ninguém queria estar no meu lugar, quanto mais um belo e rico menino como o senhor. Ando muitas léguas por dia, como pão seco e batatas, enquanto o senhor anda numa carruagem, pode comer frangos e beber vinho. - Pois bem, - voltou o fidalguinho, - se me queres dar tudo aquilo que tens e que eu não tenho, de boa vontade dou-te em troca tudo o que possuo. Martinho ficou com os olhos espantados sem saber o que havia de dizer, mas o preceptor continuou: - Aceitas a troca? - Ora essa! - exclamou Martinho, - ainda me pergunta? Oh! Como toda gente da aldeia vai ficar assombrada de me ver entrar nesta bela carruagem. E Martinho desatou a rir, com a idéia da entrada triunfante na sua aldeia. O fidalguinho chamou os criados, que abriram a portinhola e o

ajudaram a descer. Mas qual foi a surpresa de Martinho, vendo que ele tinha uma perna de pau e que a outra era tão fraca, que se via obrigado a andar em duas muletas: depois, olhando para ele de mais perto, Martinho observou que era muito pálido e que tinha cara de doente. Sorriu para o rapazito com ar benévolo e disse-lhe: - Então, sempre desejas trocar? Querias por ventura, se pudesses, deixar as tuas pernas valentes e as tuas faces coradas, pelo prazer de ter uma carruagem e andar bem vestido? - Oh! Não, por coisa nenhuma! - replicou Martinho. - Eu, - disse o fidalguinho, - de boa vontade seria pobre, se tivesse saúde. Mas, como Deus quis que eu fosse aleijado e doente, sofro os meus males com paciência e faço por ser alegre, dando graças a Deus pelos bens que me concedeu na sua infinita misericórdia. Faze o mesmo, meu amiguinho, e lembra-te que, se és pobre e comes mal, tens força e saúde, coisas que valem mais que uma carruagem, e que não se podem comprar com dinheiro (JUNQUEIRO, Guerra apud FONTES, Henrique, lição 84, pág. 135).

Se para o protestantismo calvinista, abençoado por Deus é aquele predestinado que se desenvolveu economicamente, ainda que seja para acumular o capital e não usufruir plenamente da própria riqueza, para a Igreja Católica, o bom fiel é aquele que vive modestamente, aceitando a condição como Deus ordenou, sem reclamar e em conformidade com a própria miséria. Ou seja, se concebe a pobreza na perspectiva do catolicismo, mas esta se sustenta no conformismo de se estar de acordo com as normas de Deus e com as normas de aceitação do grupo social do qual o fiel faz parte.

Ao associar essa política pedagógica empregada por meio do material didático de Henrique Fontes em Santa Catarina, com o desejo de ordem, autoridade e moralidade para o Brasil por parte do Governo, entende-se que diversos fatores foram trabalhados na escolarização dos remediados. Um desses fatores era a aceitação da situação socioeconômica com o reforço da cultura da resignação das classes inferiores na estrutura social nacional. Ter uma população conformada, sem revoltas populares, uma vez que a condição social advém de um desígnio divino e não em decorrência das condições materiais de

existência e de produção, viabiliza a situação da população dentro da estratificação social.

Todavia, para as autoridades política e eclesiástica se manterem, não por meio apenas da força, foi fundamental aliar essa cultura religiosa a uma cultura de medo, de temor a Deus, de obediência às autoridades constituídas e aos preceitos postos como inquestionáveis. Deste modo, outros recorrentes temas nas cartilhas observados são o medo e a culpa, aliados para coerção na mentalidade das pessoas, desde a infância: “A consciência é Deus no íntimo dos homens” (HUGO, Vitor apud FONTES, Henrique, 1943, lição 25, pág. 45).

O medo e a culpa são duas forças de dominação utilizadas pelo cristianismo (não apenas pelo catolicismo), que se baseiam na visão maniqueísta de divisão dos sujeitos. Aqueles que seguem a fé e os preceitos cristãos: os bons, e aqueles que não a seguem: os maus. Deste modo a catequese das crianças versa por estas duas ferramentas: o medo, para antecipadamente afastá-las das atitudes contrárias à ordem moral religiosa estabelecida, e a culpa, pra remediar essas atitudes. Nos países em que houve a escolarização de caráter religioso católico, os materiais didáticos se aproximam nesses aspectos. Na educação pública do período fascista de Franco na Espanha, a pesquisadora Maria Capelato, ao analisar as cartilhas utilizadas na escolarização, observou:

Contos, fábulas e historietas de conteúdo oral, poesias, canções e orações compunham um universo marcado pelo maniqueísmo: as virtudes tidas como positivas mereciam recompensas na terra ou no céu, e as negativas, castigos. Muitas imagens eram ameaçadoras e estimulavam o temor: por esse caminho, contribuíam para disciplinar as mentes infantis “vacilantes” ou “rebeldes”. O binarismo característico da religião católica era reforçado nas ilustrações que mostravam os vícios e as virtudes em campos opostos [...] A criança patriótica, obediente e temente a Deus, era enaltecida e considerada pura, mas as que se desviavam desse caminho tornavam-se impuras. Os livros alertavam as crianças com relação ao perigo de cair em tentação e praticar o pecado (ROLIM CAPELATO, Maria Helena, 2009, p. 128).

No material didático da Série Fontes o direcionamento era o mesmo deste apontado pela autora, como é possível observar em

diversas lições com caráter religioso e moral. Estórias que ilustram meninos bons, que seguem o caminho de Deus e os maus que se distanciam da obediência, da fé em Deus, da resignação, da bondade e da humildade. Por vezes utilizava-se de fábulas com animais (tendo ciência do apelo no pensamento infantil que os animaizinhos possuem), como esta pequena narrativa de Tolstói, “O Esquilo e o Lobo”:

Um esquilo, saltando de ramo em ramo, caiu certo dia sobre um lobo adormecido. O lobo agarrou-o e tratou de devorá-lo. O esquilo suplicou-lhe que o poupasse. - Está bem, - disse o lobo, - eu te perdorei a vida, mas com a condição de que me digas por que razão vós os esquilos andais sempre alegres. Eu ando sempre aborrecido, e, entretanto, vos vejo sempre satisfeitos e dispostos a brincar. O esquilo respondeu: - Tenho medo de ti, não tenho coragem de falar; deixa-me saltar sobre um ramo e dir-te-ei. O lobo soltou-o. O esquilo subiu a uma árvore e de lá lhe disse: - Tu te aborreces sempre, porque és mau; a crueldade seca o coração. Nós somos alegres, porque somos bons e não fazemos mal a pessoa alguma (TOLSTOI, Leão apud FONTES, Henrique, 1945b, lição 21, pág. 27).

Nessa outra narrativa, destaca-se o exemplo distinto de três crianças, em que duas se comportam de acordo com dois pecados capitais da Igreja Católica - a gula e a avareza - e a terceira age com generosidade. Assim, o binarismo utilizado se mostra naqueles que cometem pecados e sofrem a culpa das conseqüências, e nos que são bons que não sofrem:

Gula, avareza e liberalidade. Artur, Bruno e Carlos eram irmãos, mas tinham pensar muito diferente, como mostra o caso que vou contar. Um dia, cada um deles recebeu de presente uma lata de doces. Artur abriu a sua lata e foi comer os doces às escondidas, para não os repartir com ninguém. Bruno também não deu de seus doces a ninguém; comeu uma parte e escondeu o resto no fundo do baú, para comer no outro dia. Carlos, pelo contrário, dividiu os doces entre as pessoas de casa, a começar por seu pai e sua mãe. Artur, por ter comido doces demais, teve uma grande indigestão, que o deixou alguns dias de cama.

Bruno, quando no dia seguinte procurou seus doces, não os encontrou, porque os ratos, atraídos pelo cheiro, tinham entrado no baú e comido os doces e ainda lhe tinham roído uma roupa nova. A Carlos nenhum mal sucedeu, porque tinha sido moderado e franco. Artur era um menino guloso; Bruno era avaro; Carlos era liberal (FONTES, Henrique 1945a, lição 37, pág. 58).

É curiosa a referência que a narrativa faz da pessoa “liberal”, como alguém generoso e desapegado, uma qualidade vista positivamente uma vez que estava relacionada também com a idéia de caridade. São muito recorrentes as narrativas sobre crianças que são boas cristãs, bons estudantes, que estudam e laboram constantemente, que confiam em Deus e que seguem o bom caminho. No texto seguinte, além de refletir a educação pela exaltação da fé, forte e inquestionável, também reforça a definição do papel do homem, construído desde a infância como o indivíduo que não externa os sentimentos, nem as fraquezas:

Confiança em Deus. César era um menino muito vivo e engraçadinho. Tinha só três anos de idade, mas já falava com desembaraço, pronunciando muito claramente todas as palavras. Era grande amigo de seu pai, com quem saía sempre a passear. Uma tarde em que César e seu pai tinham ido fazer uma visita ao padrinho do menino, formou-se uma grande trovoadá. César ficou muito assustado, e começou mesmo a chorar quando os trovões se tornaram mais fortes. - Ora! Que é isso, meu afilhado? - disse-lhe seu padrinho. Um homem não chora de medo. Tem coragem. Vamos, dá um viva para espantar o medo. O pequenino levantou-se então, encheu-se de ânimo e, com toda a força de sua vozinha, gritou: - Viva o Papai do Céu! Foi belo o viva de César: A graciosa criança / No momento do perigo / Já tinha em Deus confiança. (FONTES, Henrique, 1945^a, lição 17, pág. 22).

Na poesia seguinte são feitas duas ligações de idéias. A primeira é a de associar trabalho e estudo com a alegria e a fé (fervor) “Começa o labor, Produz alegria, Do estudo ao fervor”. A segunda, mais voltada para a religiosidade, numa época em que, segundo Dermeval Saviani (2007), ainda havia o conflito entre o predomínio da educação religiosa

ou da escolarização laica: “é vão todo o ensino que a Deus não conduz.”:

Bom dia! Bom dia! Começa o labor, Produz alegria **Do estudo ao fervor**, Meu mestre, meu guia, Meu bom professor! Ninguém de improviso consegue saber. Na vida é preciso, lutar, aprender. Quem fica indeciso não pode vencer. **É vão todo o ensino que a Deus não conduz; por isso me inclino, pedindo que a luz do auxílio divino me tragas, Jesus!** (CELSO, Afonso apud FONTES, 1945a, lição 29, pág. 43, grifos nossos).

É notável aqui observar a influência que a crítica dos sacerdotes católicos no início do século XX faziam aos materiais que possuíam caráter laico, sem relação religiosa. O autor Afonso Celso, que fazia questão de alardear sua religiosidade: “católico nutrido do Catecismo do Concílio de Trento, filho submisso da Santa Madre Igreja, nobilitado com o título de conde por sua Santidade Pio X, de veneranda memória” (CELSO apud Chauí, 2007, pág. 47) defende nessa lição o ensino com fins religiosos.

Como esse processo de escolarização passa pela autoridade do adulto sobre a criança (como uma versão menor do poder da autoridade do Estado e da Igreja sobre a sociedade), a obediência é reforçada constantemente. Em alguns por meio de exemplos fictícios, de fábulas e estórias, mas também é comum o material apresentar textos diretos, reflexões de autores selecionados, ou por parte do próprio Henrique Fontes, para convencer os alunos a obedecerem:

A Obediência. Por falsa compreensão do que seja a ordem, que tudo rege harmoniosamente, há quem se insurja contra a obediência, entendendo ser aviltante toda a submissão. Este assunto de liberdade, que tanto interessa ao homem, é dos que mais sofrem comentário, ainda que, examinado serenamente, seja dos mais simples e inteligíveis. A vida é uma viagem por mar sempre agitado, ainda nos dias de maior bonança. Assim como vai o navio, assim nos conduzimos nós e, qualquer que seja o destino que levamos, se não nos fiarmos na bússola, que nos aponta o norte, e no piloto, que põe o leme no roteiro, qualquer corrente nos desviará do rumo, levando-nos a rochedos ou atirando-nos à costa e, levantada a

procela, não nos saberemos safar dos ventos nem evitaremos os vagalhões, sossobrando inevitavelmente. O navio tem a força das máquinas, que o propulsionam, e dispõe ainda da reserva do velame, leva em seu bojo riquezas, vai carregado de gente e, todavia, ainda que nele viajem reis, o que o governa é a bússola e ninguém discute a manobra que faz o piloto ao leme. E assim todos chegam seguramente ao termo da viagem. O mesmo é obedecer na vida ao que a dirige e, onde todos se submetem, não há senhores nem escravos (NETO, Coelho apud FONTES, Henrique, 1943, lição 34, pág. 59).

A autoridade é uma condição fundamental na educação para que se possibilite o processo de ensino entre o educador e o educando. A crítica à autoridade, que por vezes a confunde com autoritarismo, e a falta desta na educação atual, talvez sejam um dos principais motivos da dificuldade na relação professor e alunos no Brasil. Todavia, no panorama da época aqui analisada, é importante se observar que a finalidade de enaltecer a autoridade não era apenas para defender a autoridade do lar ou da escola, mas ser um conceito estendido como referencial do poder do Estado e da Igreja Católica sobre a população. Por isso a importância de entender esse projeto de escolarização aonde seriam formados os bons e obedientes católicos civilizados e ordeiros.

Possivelmente, a maioria dos autores que tiveram seus textos selecionados para os livros de leitura da Série Fontes, não estava em sintonia com os princípios que esse projeto de escolarização objetivava. Todavia, a seleção indica claramente a defesa dos princípios expostos neste capítulo. Por outro lado, relativizando a questão para abordá-la sob outros aspectos, segundo os entrevistados, a prática religiosa já era comum no dia a dia deles desde a infância. A escola como extensão desse universo particular estava de acordo com seus costumes e cultura. No caso dos descendentes trentinos que já possuíam esta cultura religiosa (como atesta a entrevistada Leticia Nardelli que se recordou das orações em família), entende-se que esta aliança da Igreja com o Estado no projeto de escolarização das crianças não foi exatamente uma violência cultural. Assim, se faz necessário também salientar que além dos interesses das autoridades eclesiais e seculares, além das estratégias de formação de mentalidades com fins específicos, há a concepção subjetiva que as pessoas fazem sobre a fé.

Havia interesses do Estado como os que foram destacados ao longo deste capítulo, como também havia os interesses da Igreja na manutenção da hegemonia da fé sobre a população. Mas para a Família Nardelli não era uma fé com fins políticos, nem estavam objetivando o destaque deste ou daquele grupo ao poder. A religião era uma forma de compreensão do mundo, de mediatizar as relações entre as pessoas e um meio de organizar sua localidade, como o seu lar. Se por um lado a caridade estimulada como um meio de desonerar o Estado da responsabilidade social, por outro lado na época não havia nenhum traço de assistência do governo para com a população, principalmente nas comunidades rurais. Não havia previdência pública, não havia direitos trabalhistas. Os pais trabalhavam até quando a saúde permitia e os filhos deveriam assumir os cuidados dos pais na velhice. Sem essa estrutura social da sociedade não significaria necessariamente que o Estado passaria a assumir estas responsabilidades, mas sim que nem este mínimo essas pessoas teriam.

Reforçar os laços familiares por meio da educação, mesmo que servindo à construção de um projeto de nação, era importante também para a perspectiva das famílias trentinas que se apoiavam nesta estrutura desde quando toda a família trabalhava por seis meses em Mattarello, no Trentino Alto-Ádige, para nos outros seis meses do ano se proteger do rigoroso frio nas montanhas do Tirol. Rezavam juntos na igreja ou no lar por uma boa safra de seda, pela saúde de um parente ou de um filho, e provavelmente rezavam inclusive para pedirem que um dia na América eles e seus descendentes fossem mais felizes. Esta visão está além dos interesses do bispo, do ministro ou do presidente. E está é a principal reminiscência que se sustenta na atualidade.

É importante, então, ver a religiosidade no conjunto que interligam esses dois prismas: as finalidades objetivas que o Estado e as instituições religiosas imputam na fé e, também entender a subjetividade das pessoas que se apropriam de um jeito próprio das concepções passadas pelos sacerdotes ou pelos livros nas escolas, e a importância dessas apropriações na vida deles e na comunidade. Essa sinceridade do devoto na fé é por vezes manipulada, mas também é simplesmente a sua ligação com a família, com os parentes, amigos em uma fraternidade que segue sob a proteção de Deus.

2º Capítulo

Oração e trabalho são os recursos mais poderosos
na criação moral do homem.
Rui Barbosa

Trabalho na Educação do Estado Novo: A Criança Laboriosa

Os imigrantes europeus vieram com uma carga muito grande de expectativa e também de estereótipos sobre a capacidade de trabalho. Nos discursos do século XIX, que almejavam transformar o perfil da população brasileira com a imigração, um dos mais recorrentes argumentos era a indolência do brasileiro, como pensava Sílvio Romero embasado na corrente de pensamento racial da Europa do século XIX (Chauí, 2007). Para estes, a salvação era a imigração de brancos europeus trabalhadores que trariam progresso e desenvolvimento por serem ordeiros, laboriosos e disciplinados.

Havia o argumento da raça como referencial de julgamento dos problemas sociais, de definição do perfil da população e da projeção do futuro do país, sendo que a dita “raça” brasileira era inferior e que para solução dos problemas nacionais, se deveria introduzir elementos brancos da Europa central. No cerne desse debate, estava também o trabalho, pois se o Brasil não se desenvolvia, não dependia da estrutura social, mas da falta de capacidade de trabalho obstinado do brasileiro, que em geral era o luso, o negro e o mestiço. Essa visão continuou ao longo das décadas, chegando ao direcionamento que o Estado Novo assumiria em relação à economia e à população; o trabalho volta ser o fator que fará a diferença no desenvolvimento do país. Não era uma perspectiva nova, o trabalhismo teve precedentes no pensamento brasileiro entre os séculos XIX e XX, mas houve que, no Estado Novo, chegou ao auge, como uma política de governo.

Pode-se visualizar os precedentes do trabalhismo já na década de 20, quando se divulgava as virtudes do bom trabalhador, da sociedade formada por pessoas abnegadas pela boa realização dos seus papéis no conjunto social. Na educação, como demonstração desse fato, o incentivo a uma cultura do trabalho já estava entre um dos objetivos mais evidentes expostos nos livros didáticos. Será demonstrado aqui como formar o sujeito morigerado não era em realidade condicionado a julgamentos de caráter racial, mas era uma política de estado,

empregada por diversos meios, tendo aqui, por exemplo, a escolarização das crianças catarinenses nas décadas de 20 a 50.

Os livros didáticos da Série Fontes estão permeados de muitos textos, poesias, lições, narrativas, contos, exortando a criança a ser, desde a infância, um trabalhador. Não era uma perspectiva de futuro, não se almejava criar na criança uma consciência para desejar ser um adulto dedicado ao seu ofício, a criança já era esse sujeito trabalhador, já era impelida a produzir e ser dedicada desde o lar a trabalhar em algo, a desenvolver atividades na sua rotina que fossem produtivas, incentivando e formando uma mentalidade de valorização das virtudes em torno do trabalho.

É importante ressaltar, todavia, que não se busca neste capítulo um julgamento qualitativo dos valores que são defendidos nas cartilhas para o trabalho, nem se objetiva descobrir interesses de pouca nobreza por detrás das virtudes aqui professadas. Entretanto, não se furta de procurar entender quais eram os objetivos da glorificação do trabalho na infância, tendo em vista que a escolarização não atendia apenas às necessidades do sujeito, mas aos desígnios de um Estado, construindo uma nação baseada na religiosidade católica, no trabalho e no patriotismo, todos incondicionalmente aceitos e personificados pela população.

Se a fé permeia toda a obra do católico Henrique da Silva Fontes, a mesma adquire ainda mais sentido na formação do sujeito religioso obstinado e que deve ser um grande trabalhador para a Pátria. Os princípios religiosos e de trabalho se mesclam, criando um conjunto de sentido sacro ao campo produtivo, de forma que a motivação que leve o sujeito a ter a sua religiosidade, sejam também o que o motive a ser um bom trabalhador.

A fé, como posto nas lições, não era questionada, pois era apresentada como estrutura da sociedade e também um meio de qualificar as características do ser humano: o homem moralmente correto é religioso, trabalhador e patriótico. Forma-se então uma relação entre virtude e labor, de forma a glorificar o trabalho e condenar explicitamente quem não acata esse princípio, quem não respeita a regra social, moral e religiosa da vida morigerada. Neste texto que segue, o autor supervaloriza o trabalho em vários aspectos para consolidar na mentalidade do leitor:

Hino do trabalho. No regaço do luxo a opulência
os cansaços do ócio maldiz: Entre as lides sorri a
indigência, Com o pão negro se julga feliz.

Trabalhar, meus irmãos, que o trabalho É riqueza, é virtude, é vigor, Dentre a orquestra da serra e do malho Brotam vida, cidades e amor. Deus, impondo ao pecado a fadiga, Té na pena sorriu paternal; O que vence a preguiça inimiga Reconquista o Éden terreal. Quem dá graças aos céus ao sol posto? Quem lhas dá, vendo a aurora raiar? É o obreiro: o suor lhe enche o rosto Mas seus dias não turva o pesar. O que vive na inércia aborrecida Não somente é de irmãos roubador; É suicida; é mais vil que o suicida, É suicida a quem falta o valor. Caia o opróbrio no vil ocioso, Que deserda o presente e o porvir! Só à noite compete repouso! Só aos mortos o eterno dormir. Mar e Terra, Ar e Céu tudo lida, Deus a todos deu luz e pôs mãos: Lei suprema, o trabalho é vida; Trabalhar!Trabalhar! Meus irmãos! (CASTILHO, A. F. apud FONTES, Henrique, 1940, lição 67, pág. 109).

A lição condena quem vive no ócio, instigando o leitor a superar a preguiça, o que é posto como um dever moral-religioso, uma vez que esta é vista como um pecado. A poesia assim demonstra o caráter religioso de culto ao trabalho ao descrever a imagem do trabalhador (denominado “obreiro”, nome usado também para os leigos que trabalham nas igrejas), que, mesmo suado, estafado pela pesada lida, agradece pelo dia de trabalho. Destaca-se também o valor social deste ao afirmar que quem não trabalha está se apropriando do fruto do esforço alheio sem retribuir da mesma forma.

Ao associar o sagrado ao trabalho, criava-se um vínculo entre o fiel e o labor, comprometendo-o a partir da própria fé com os objetivos de uma política voltada a criar uma cultura de trabalho na população de Santa Catarina. O texto a seguir, do ex-governador Adolfo Konder, demonstra a função da educação nesse projeto político, como parte da divulgação de uma campanha para o trabalho, principalmente o rural:

A campanha do trigo. Cultivai o trigo - que é o pão nosso de cada dia; - que é o sorriso do lar; - que é a alegria dos campos. Plantai o trigo - que é o ouro dos céus; - que é o orgulho do arado; - que é a bênção da terra. Semeai o trigo que é a fartura da casa; - que é a dádiva de Deus; - que é, sem dúvida, a maior fortuna dos povos! Espalhai o trigo e tereis o pão. E a riqueza vos invadirá a casa

numa chuva cantante de grãos de ouro! E sereis prósperos, e sereis felizes, e estareis satisfeitos em meio à passagem lourejante dos vossos trigais. (KONDER, Adolfo apud FONTES, Henrique, 1940, lição 68, pág. 110).

É importante identificar nesta lição a autoria do ex-governador de Santa Catarina Adolfo Konder, que gestou o estado entre 1926 e 1930, justamente nessa época em que a exaltação ao trabalho se intensifica. A participação direta, na educação, de uma personalidade política de tal relevância no contexto catarinense do período demonstra a importância da valorização dessa temática para os planos do governo. A imagem do trigo, utilizada habitualmente por alegorias religiosas, aparece aqui também como analogia de modo a inculcar ao produto um aspecto sacro para estimular entre os fiéis o cultivo. É notável também que o ex-governador indica a felicidade intermediada pela Fé com o trabalho no campo, uma vez que claramente se compreendia a formação do sujeito como resultado de um conjunto de influências das instâncias sociais atuantes na população, inclusive a religiosa.

A doutrina religiosa católica é a do sofrimento, sempre se exaltam os santos que sofreram e que são exemplos para os fiéis, pessoas que após a vida se transformaram em mártires da fé, sendo que a imagem de Jesus Cristo na cruz é a mais recorrente. Deste modo, a doutrina sobre a população valoriza os princípios de resignação e de serenidade frente às agonias e aos dissabores da vida. Se o trabalho, principalmente o trabalho rural, acarreta sofrimento ao sujeito, penaliza-o com a exigência do esforço contínuo, do suor de sol a sol, para adquirir o rendimento e também, conseqüentemente, promover a economia no todo e para a sociedade, a educação voltada para o trabalho sob a égide do catolicismo, valoriza e incentiva a resistência do trabalhador nos ambientes insalubres e desgastantes da lida no campo, como na lição que segue:

Lavra sempre... A terra é dura; o sol é bravo; a geadá Destruidora; aves más e más formigas Assolam tudo, e a planta acarinhada Mal resiste a essas forças inimigas. Que importa! Lavra sempre. Não maldigas A terra ingrata. Não maldigas nada. Talvez um dia o preço das fadigas Brote do sulco da robusta enxada. Mas, quanto mais a terra é ingrata, e brava O sol e as aves são cruéis, e o resto, Mais valor mostrarás em continuar, Que é gentileza não viver escravo De ganância, e plantar

só pelo gesto Religioso e sereno de plantar!
(AMARAL, Amadeu apud FONTES, Henrique,
1940, lição 78, pág. 133).

Amadeu Amaral foi um jornalista, poeta, membro da Academia Brasileira de Letras desde 1919, ocupando a cadeira do parnasiano Olavo Bilac e era também de influência parnasiana. Neste texto, busca incentivar a persistência do trabalhador frente ao sofrimento, associando a empiria do campo à prática da fé, ou seja, como se o trabalho devesse ser feito simplesmente por si, trabalhar sendo a própria justificativa, da mesma forma que a fé, que não exige justificativa nem comprovação, baliza a prática religiosa. Nesta lição, como o trabalho se autolegitima, execra-se também interesses de aquisição e aumento financeiro pelo trabalho. O ofício é um dever desassociado dos rendimentos advindos, pois o ato de trabalhar também era incentivado e ensinado como um valor moral e religioso.

No ritmo de louvação da fé, se louvava o trabalho, de forma a exaltar além da religiosidade, para criar uma perspectiva moral também no sentido leigo. Nos livros de leitura, o trabalho passa a ser então glorificado, destaca-se nas leituras que uma ode ao trabalho era posta com o posicionamento de algum autor ou do próprio Henrique Fontes. Para transformar em valor moral, uma regra para se viver em sociedade, o ato de trabalhar não era apenas um meio de suprir as necessidades, era uma medida de interpretação da conduta do indivíduo.

Não se contextualizava as condições da rotina de trabalho, nem se questionava o fato de ter que trabalhar, porque o trabalho não é problematizado, não existem problemas no trabalho. A criança era envolvida por essa campanha na escola para assimilar a vida de peleja como algo certo, inquestionável, sem ressalvas. Esta ode ao trabalho fica evidente no início da coleção, desde a primeira lição:

O TRABALHO. Menino, olha em redor de ti:
tudo trabalha, tudo convida ao trabalho. Os
homens trabalham. Uns são lavradores, outros
ferreiros, outros carpinteiros, sapateiros,
negociantes, médicos, professores, soldados. E em
muitos outros serviços se ocupam os homens. Os
animais também trabalham. Todos eles, grandes e
pequenos, se ocupam em alguma coisa. - Vê como
a abelha e a formiga trabalham sem descansar! As
plantas também trabalham e nos dão comida,
roupa, casa, fogo e muitas outras coisas. O Sol, o
vento, o mar, os rios e as nuvens também

trabalham. Trabalha também, tu meu menino! Só pelo trabalho poderás aprender, só pelo trabalho te prepararás para ser um homem útil. (FONTES, Henrique, 1945a, lição 01, pág. 05).

Em toda coleção da Série Fontes, este é o único texto em que o título aparece em maiúsculo, ou seja, destaca-se o tema em relação aos outros temas trabalhados nos quatro livros de leitura. Nesta lição, observa-se que o autor parte de exemplos na sociedade, de trabalhadores, de profissões, de forma a pôr o trabalho como algo natural na sociedade e assim deixando margem à interpretação de que escolher trabalhar é escolher fazer parte desta sociedade. E, ao estender para as atividades dos animais e até das forças da natureza, Henrique Fontes cria uma interpretação de todos os sistemas como voltados para o trabalho, e assim, impele o leitor a fazer parte dessa estrutura que tem o trabalho como origem da harmonia. Nesse pequeno texto que segue, a lição faz novamente alegoria entre a natureza e o trabalho, reforçando para a criança a idéia de que o trabalho está em tudo, inclusive na natureza, o que porta uma imagem de autenticidade, passando um caráter natural ao ato de trabalhar:

As plantas. Cada árvore, cada arbusto, cada ervazinha, é uma oficina. Numa se fabrica a madeira; noutra, o linho; em outra, o algodão; em outra, o pão; em outra, a fruta; em outra, o azeite; em outra, o vinho; nestas, os remédios; naquelas, os regalos; em todas, o ar vital, que nos alarga os peitos, restituindo-nos, com a saúde, serenidade e satisfação. (CASTILHO, A. F., apud FONTES, Henrique, 1945b, lição 07, pág. 109).

Para a construção social em torno da imagem do trabalho se fazia necessário levar para o plano das emoções o valor dessa categoria, estimulando os sentimentos para além dos sentidos. A justificativa do sujeito de se dedicar ao ofício não se ligava apenas à necessidade de trabalhar para conseguir se sustentar, a criança deveria cultivar um afeto com o que laborava, uma motivação inata que a estimulasse a dedicar-se integralmente à profissão, constituindo deste modo o sentimento como uma virtude. O trabalho passava a ter em si um motivo de existência, construído na mentalidade e na sociedade como um valor moral, e como tal, qualificando o caráter do sujeito. Ao se transformar a empiria em um afeto, também se limita o questionamento em torno desta, uma vez que problematizar algo que está no plano do sentimento, pode ser uma

atitude ofensiva à pessoa que assim o preza. Esta lição demonstra como se dava essa construção abstrata e emotiva do ato de trabalhar por meio da educação:

Amor à profissão. Podereis gostar de vossa profissão, antes de conhecê-la, e ireis para ela com um impulso impetuoso e a alma em festa; tanto melhor para vós, tereis desta sorte as maiores probabilidades de ventura. É também possível que vós aventureis em uma profissão pelo concurso das circunstâncias e por uma série de incidentes que não sejam positivamente aqueles que desejaríeis que fossem. Em ambos os casos há uma regra única, quer tenhais adotado o ofício, quer o ofício vos tenha adotado, amai-o com todas as forças, sem vacilações, sem infidelidade, sem diversão. Direis que pouco se presta a isso. É um erro - um erro absoluto. Todas as profissões são dignas de desvelos, porque todas elas amam os que as amam. Todas as profissões dão, aos que se lhes entregam, alegrias incomparáveis e uma maravilhosa saúde de espírito... O amor da profissão, por si mesmo, é uma virtude, e a própria profissão, qualquer que seja, tem virtudes que acabam por se vos comunicarem. O amor da profissão é uma virtude, porque é uma convicção, uma aplicação de toda a atividade a qualquer coisa, que não é nem um apetite, nem um desejo; é um desprendimento de si próprio, um apego ao que é maior que a própria pessoa; uma dedicação enfim. Deve-se ter afeição ao ofício, pouco mais ou menos como se tem à pátria e à religião, para fugir a grande tentação de não amar senão a si próprio. Não é mau, mesmo, fazê-lo com um pouco de entusiasmo. "Mesmo o fabricante de alfinetes deve ser entusiasta de seu ofício", disse um moralista inglês; e tem razão. Molière tem uma cena cômica, que é a mais tocante do mundo; é aquela em que o mestre de dança, o mestre de música e o mestre de armas gabam à porfia suas respectivas profissões, e não vêm nenhuma no mundo que lhes possam ser comparadas. Estão com a verdade e são profundamente veneráveis. Dão-nos uma lição. Eu não sei se eles ensinam bem a dançar, a cantar ou a dar golpe de espada,

mas todos os três nos ensinam a viver, e admiravelmente. As mais modestas profissões são dignas de que nos apaixonemos por elas. É preciso tomá-las com candura, com ingenuidade, não as desprezar nunca, não nos julgarmos acima delas. (FAGUET, Emilio apud FONTES, Henrique, 1940, lição 66, pág. 107).

Além do sentimento em torno do trabalho, a lição destaca a importância da consciência coletiva do trabalho como admirável meio de mediatizar o sujeito com a sociedade, com o fruto do seu esforço. A reflexão sobre o ofício é a de que através dele se participa da prática social, se aproxima dos seus pares, uma vez que a profissão se sobressai ao próprio trabalhador. É uma empiria da humildade, da modéstia, de não se apegar a individualidade, constituindo a pessoa como parte do bem comum.

Paul Veyne (1990), ao contextualizar o valor do trabalho na sociedade grega e na romana, evidenciava que este não era motivo de vanglórias, pelo contrário, trabalhar era um castigo dos desafortunados, era um fardo que desqualificava o sujeito, não era uma virtude. O sujeito virtuoso era aquele que não precisava trabalhar, pois assim poderia se dedicar à vida na sociedade, às artes, à política, etc., e a produção da vida ficava a cargo dos escravos. Nesta pesquisa busca-se demonstrar como o trabalho, enquanto valor moral, é uma construção recente, formada socialmente, pela fé, mas também pela educação, e que não era uma verdade que sempre norteou todas as civilizações.

O aluno era alertado pela necessidade de contribuir com a sua parte de trabalho para a sociedade, já que todo o benefício que se encontra a sua volta era o fruto do trabalho de alguém e todos teriam que retribuir com o produto resultante do seu próprio esforço. A criança se via endividada para com esse sistema em que nasceu, e para pagá-lo, deveria preparar-se para ser um honrado trabalhador, cumpridor dos seus deveres para com a sociedade:

O que devemos aos que trabalham. Que devemos àqueles que trabalham? Aos pedreiros devemos nossa casa; ao alfaiate, nossas roupas; aos lavradores, o pão; aos vinhateiros, o vinho. Devemos a lenha aos lenhadores e aos mineiros o carvão. Os caminhos por onde andamos, o teto sob que dormimos, a cadeira em que nos assentamos, tudo isso devemos aos que trabalham. Não há, em uma grande cidade, um metro

quadrado que não seja ocupado por algum fruto do labor humano. Se sabemos alguma coisa, é aos laboriosos que o devemos. Se possuímos algumas idéias justas e boas, é aos pensadores, aos pesquisadores que cabe toda a honra. Todos os progressos são devidos ao trabalho. Sem ele, os homens estariam ao nível dos brutos, e dos brutos que não trabalham, porque muitos deles são admiráveis exemplos de labor e de habilidade, como as abelhas e as formigas.----- A ordem é o melhor auxiliar do trabalho. (WAGNER, C. apud FONTES, Henrique, 1943, lição 46, pág. 80).

Deste modo, trabalhar não era apenas uma atividade pessoal, era o fundamento da sociedade, o labor era uma relação entre os homens, entre o sujeito e os vizinhos, entre os parentes, com os amigos, inclusive com os antepassados. Trabalhar era posto como uma referência nos contatos, nas interações sociais, a qual todos estavam interligados. Se “tudo trabalha”, o resultado do trabalho pode ser percebido em tudo e todos devem a quem trabalha. Nesta estória breve que segue, mostra-se essa idéia na consciência do trabalhador, até mesmo na velhice, da relevância do seu trabalho e da importância deste na sociedade:

Gratidão. Um médico, passeando um dia pelo campo, viu um homem muito velho a plantar árvores frutíferas. - Bom homem, - disse-lhe o médico, - que idade tem o senhor? - Setenta e cinco anos, - respondeu o ancião. - Setenta e cinco anos! - exclamou o médico, admirado. - E o senhor ainda espera comer os frutos das árvores que está plantando? - Há mais de setenta anos, - replicou o velho, - que eu como frutos de árvores que não plantei nem semei. Quero pagar àqueles que vierem depois de mim o benefício que recebi dos que antes de mim nasceram e trabalharam (FONTES, Henrique, 1945b, lição 03, pág. 09).

Não há, em toda a coleção, menção de aposentadoria ou afastamento do trabalho. A previdência social pública só foi criada no Brasil em 1966, assim a realidade para muitas pessoas na época era a de trabalhar até aonde as forças alcançassem. Estar em uma sociedade era estar ciente de uma temporalidade em relação aos ascendentes e aos descendentes, e a integração destes se dava também pelo trabalho. Na família, enquanto reflexo dessa sociedade, os filhos eram sustentados

pelos pais até atingirem a autonomia laborativa e então deveriam sustentar os pais na velhice. Esta interligação se pode notar em outro texto similar à lição anterior, ao explicar para os alunos os feriados nacionais. O Dia de Finados se justifica, além de outros motivos, pelos que atuaram no passado por meio do trabalho e dos deveres cívicos, de forma que os exemplos a serem seguidos pelas crianças não estão presente apenas no tempo em que vivem, mas nos exemplos dos antepassados:

2 DE NOVEMBRO - É dedicado aos mortos. Devemos ser agradecidos aos nossos antepassados, isto é, aos que viveram e trabalharam antes de nós, preparando os benefícios do progresso e da liberdade de que hoje gozamos. Nós também passaremos. É nossa obrigação procurarmos ser úteis à família, à Pátria e à humanidade, para mais tarde sermos também lembrados e chorados neste dia de tristezas e saudades (FONTES, Henrique, 1945b, lição 82, pág.130).

As relações familiares são referendadas por meio das atividades produtivas dos pais em relação à família, em relação aos filhos, e não ao sentimento somente. A função da família é a de ser criadora de futuros trabalhadores, dos sujeitos que vão continuar com a manutenção da harmonia da sociedade, ao trabalharem. Assim, nas lições, os pais não apenas dão o exemplo, mas ensinam o seu trabalho aos filhos, os instigam a trabalharem, podando a preguiça, repreendendo as faltas. Os pais aparecem como mestres dos filhos, mostrando causas e conseqüências do trabalho, valorizando-o na formação do caráter do sujeito na infância:

Uma boa lição. Estava um menino chamado Hipólito a tomar conta de uma vaca em um pasto vizinho ao jardim de seu pai. Perto dali viu um araçazeiro coberto de frutos maduros. Hipólito não pôde resistir ao desejo de comer aqueles araçás e, deixando a vaca, encaminhou-se para a árvore, à qual subiu. A vaca, vendo-se sozinha e sem guarda, entrou no jardim, comeu plantas e flores à vontade, e estragou muitas com os pés. Mas seu pai, que tudo tinha visto, chegou-se a ele e lhe disse em tom severo: - Quem merece castigo, tu ou esse animal, que não sabe distinguir

o bem do mal? Não satisfizeste o teu apetite da mesma sorte que o animal, que tinhas obrigação de vigiar? Entretanto, querias dar-lhe um castigo não merecido, esquecendo-te de que o mal que a vaca fez foi devido ao teu descuido. Hipólito ficou muito triste com o acontecimento e também muito envergonhado, porque viu que seu pai lhe estava dizendo a pura verdade. (FONTES, Henrique, 1945b, lição 11, pág. 15).

O menino trabalha como parte do sustento da família, e não podia ceder ao desejo de comer os araçás para não perder de vista o animal que cuidava, para não fazer o mal, fazendo o que é certo: primeiro a obrigação. Por não ter sido atento, causou o dano, apontado pelo pai, apelando deste modo para o sentimento de culpa do menino que, ficando triste, aprenderá a não ser relapso da próxima vez. Apontar a culpa da personagem faltoso é uma das estratégias mais recorrentes em toda coleção, seja por agir errado, por não ser moralizado, por ser preguiçoso, cada um é apontado como portador da culpa por não agir de acordo com o que é considerado o certo a fazer.

As estórias da educação para o trabalho do pai para com o filho são praticamente a única relação entre esses dois entes, e o progenitor aparece como um professor, orientando e repreendendo o seu filho para formar um bom futuro cidadão trabalhador: “no seio da família completa-se o que se adquire no ambiente da escola. O pai continua a tarefa do mestre, aconselhando e guiando; o filho é ainda o discípulo, atento e obediente” (FONTES, 1940, lição 02, pág. 08). Os exemplos das atitudes tidas como boas, que os alunos devem seguir, aparecem nas lições destacando-se as nobres qualidades desses bons modelos dignos de reconhecimento e aceitação. No microcosmo da sociedade, a família, o próprio pai é quem possui a postura ideal do trabalhador moralizado a ser reverenciado pelo filho: é ele quem trabalha incansavelmente para sustentar a casa, ou seja, além de ser quem forma para o trabalho, o pai é a referência do que o filho deve ser. O resultado dessa presença marcante do pai na vida do filho pode ser constatado na poesia da lição 15 do 4º livro de leitura, em que coloca a imagem do pai como um ídolo: “Meu pai foi sempre a honra em forma humana, tinha a virtude máscula e romana, não era austero só, - era feroz. Trabalhava incessante, noite e dia, Como um leão, seu antro defendia, E era uma pomba para todos nós”. As qualidades do pai como bom trabalhador é a imagem mais representativa na lembrança do filho, seu esforço, sua dedicação à família por prover o lar se sobressaía a todas as outras, e essa situação se

deve por ser a principal lição que o filho deve seguir, dedicar-se ao trabalho como único sentido da vida do sujeito, visão que também se demonstra na lição seguinte:

Meu. Pai. Ulule a ventania, chova ou faça sol, à hora determinada pelo seu trabalho, meu pai, esteja forte ou esteja combalido, diz um adeus à família e sai de casa. Começo a perceber que isso deva ser um sacrifício para ele, que já não é moço e se sujeita a trabalhos demorados e penosos para manter a família ao abrigo das necessidades... Mas por que me não disse ele pela sua boca o que só agora me é dado adivinhar ? Eu teria desperdiçado tão ingratamente horas de estudo, se avaliasse o que me custavam a meu pai os livros, os papéis, os lápis que me dava e a roupinha aseada com que me apresentava na escola, e o calçado que eu maltratava sem cuidado, tudo adquirido com o suor do seu rosto ? Eu teria desprezado ao almoço o prato de feijão, com o pretexto de já ter comido na véspera a mesma coisa, ou abandonado um pedaço de pão, por não ser do próprio dia ? Não! Se não achasse tais alimentos deliciosos, calar-me-ia, ao menos, dando graças aquele que, para eu não ter fome, labutava lá fora desde a manhã até ao anoitecer... Ah! Como sou feliz em poder penetrar sozinho na alma grande e nobre deste amigo único, que despiria por mim a sua última camisa, que se deixaria matar para poupar-me a vida, e que entretanto não cessa de apontar-me rudemente o trabalho, o trabalho a que ele mesmo sucumbe, como o único elemento puro de felicidade na terra ! (ALMEIDA, Júlia Lopes apud FONTES, Henrique, 1940, lição 08, pág. 17).

Outro aspecto interessante a ressaltar sobre essa lição é a exposição da culpa da autora, de forma a estimular a consciência de gratidão do filho para com o pai, assim se ensina aos alunos valorizar o esforço do chefe da família sobre aquilo que receberam como fruto do trabalho. Origem da felicidade, o trabalho podia ser visto na qualidade de vida da prole, mesmo que os filhos não compartilhassem outros tipos de momentos com o pai, a relação ficava estabelecida pelo exemplo que este deixava para a geração seguinte. Em outra lição, dessa vez sobre a relação entre irmãos, o menino ensina à irmã a importância simples e

imediate do esforço para obter algo, todavia, relacionando esse esforço com trabalho:

Necessidade de trabalho. Mariazinha achou uma vez uma noz. Ela tinha ouvido dizer que as nozes eram muito gostosas, e por isso levou-a à boca. Mas achou-a tão dura que pensou em pô-la fora. - Chi! É dura como uma pedra! Quem pode comer isto? Nesta ocasião chegou Augusto, irmão mais velho de Mariazinha, e, tomando a noz, lhe disse: - Olha, Mariazinha, sem um pouco de trabalho, não se pode conseguir nada; é preciso não desanimar logo no começo. Para comeres a noz, primeiro deves quebrar a casca, assim. Vês? Aqui está a amêndoa. Toma! Mariazinha recebeu do irmão a amêndoa, comeu-a e teve de declarar que era deliciosa. Augusto, acariciando a irmãzinha, disse: - Vês, minha irmã? Tudo na vida é assim. Nada se pode conseguir sem esforço nem trabalho. (FONTES, Henrique, 1945a, lição 08, pág. 12).

Se a relação entre pai e filho se intermediava com o trabalho, as instruções e os ensinamentos que o pai ensinava também se situavam no mesmo tema. Educar os filhos para o trabalho, não era apenas corrigindo as falhas, mas também orientando, motivando, instrumentalizando o filho como um aprendiz e o pai como o chefe, o supervisor, como nessa narrativa que mostra o pai gestando a ação do filho na tarefa que o havia delegado:

O campo inulto. O honrado Luciano ordenou a seu filho Justino que fosse lavrar um campo todo coberto de abrolhos e espinheiros. À vista do trabalho, que lhe pareceu longo e penoso, Justino perdendo a esperança de vir ao cabo, não teve ânimo de empreendê-lo e, deitando-se a sombra de uma árvore, adormeceu. Não trabalhou nada naquele dia nem nos dias seguintes. Vindo depois o pai examinar o que seu filho teria já feito, achou que nem sequer dera princípio à obra. Em vez de se enfadar, o bom pai falou-lhe com brandura e disse-lhe para animá-lo: - Meu filho, não quero exigir de ti coisas impossíveis e um trabalho superior às tuas forças. Rodeia hoje só este pedaço de terreno. E designou-lhe pouco mais ou menos

a vigésima parte do campo. – Oh! Se é somente este pedaço, facilmente poderei lavrá-lo hoje, – disse Justino. – Pois bem, – continuou o pai, – faz outro tanto cada dia e este trabalho, que te parece tão longo e difícil, tornar-se-á desta maneira suave e fácil. Justino seguiu este conselho. Naquele dia roteou o terreno que lhe fora designado pelo pai, fez outro tanto nos dias seguintes, e, antes de decorrido um mês, todo o campo estava lavrado. Este campo, que até ali não produzia senão abrolhos e plantas agrestes, não tardou a cobrir-se de ricas searas. Esta história nos ensina o modo como devemos corrigir os nossos defeitos, combatendo-os e extirpando-os sucessivamente um após o outro. (LACERDA, J. M. apud FONTES, Henrique, 1945b, lição 41, pág. 51).

A integração entre família e trabalho era possível na época, porque os enredos se situavam no ambiente rural (aonde viva a maior parte da população de Santa Catarina e do Brasil nas décadas de 20, 30 e 40), ou seja, o trabalho não estava separado da vida cotidiana da família, mas fazia parte dela. O pai trabalhava no campo, onde também estava a família, deste modo, os filhos acompanhavam de perto a rotina diária do pai e logo poderiam participar da mesma rotina de trabalho, sob orientação dele. Assim, o trabalhador, seja rural ou manufactureiro, era uma construção dessa educação diretamente interligada com a prática, com a empiria para o trabalho e no seio da família.

Na família Nardelli esse contexto também era a realidade mais evidente, principalmente por serem herdeiros de uma geração de imigrantes que trabalhavam no ambiente rural. O seu Aldo Nardelli nos contou a fase da sua vida na casa paterna antes de ser um empresário do ramo supermercadista, quando foi inquirido se ele tinha que ajudar o pai Clemente na lavoura, ele respondeu:

Eu ajudava, ô. Meu Deus... trabalhei até 32 anos acho...plantando fumo, aipim e batata...todo mundo trabalhava, fazia de tudo... – (entrevistador) O senhor aprendeu com seu pai? – Sim. – O senhor trabalhava desde criança? – Sim. – E tinha tempo de ir pra escola? – Meio dia era escola. Isso eles deixavam nós ir... só que no outro meio dia era trabalhar (...) Meu Deus! Nós ia descalço na geada 4 km a pé, no frio, fora os

outros dias, né (...) E de noite estudar com luz à vela. Mas era assim, nós ia trabalhar... de manhã era estudar, de tarde trabalhar e de noite...deveres, essas coisas... (...) Eu gostava muito de trabalhar naquela época porque meu pai ele caprichava de ter tudo. E lá, nós tinha cavalo, carroça, arado, capinadeira... Eu gostava de trabalhar assim, né... (...).¹⁵

Observa-se neste depoimento que a realidade da vida de trabalho no campo era presente na rotina dos filhos que participavam da produção do sustento do lar. As crianças tinham que conciliar as atividades da idade, como estudar, com as obrigações do trabalho no campo, de forma que um não comprometesse o outro. Por outro lado, segundo as memórias do seu Aldo, não era uma situação de dissabor, mesmo tendo que caminhar na roça sem calçados pelo chão gelado, pois gostava da lida para estar em contato com o pai, a criança recebia dos pais a atenção em ser valorizada pelo seu papel na família e deste modo, se sentia útil e atuante na realidade do lar.

Seu Arduíno Nardelli também concorda com o irmão sobre a vida de trabalho no campo desde a infância, argumentou, todavia, que saiu de casa devido aos rendimentos no campo serem baixos, situação que o motivou a empreender no comércio: “saí eu, por que eu era aprendiz de alfaiate, depois pro comércio, daí pra trás todo mundo saiu, ninguém mais ficou na roça. Porque a roça não dava tanto dinheiro quanto a cidade.”¹⁶ Isso demonstra que os princípios morais da educação católica, que preza a simplicidade, a humildade e a estagnação da condição financeira, nem sempre exerceram absoluta influência na formação da mentalidade do sujeito. A capacidade de questionar, de procurar novas possibilidades frente às situações adversas, estimula a vontade de transformar as condições, mesmo que não seja dentro dos limites da moralização religiosa.

Esse depoente nos relatou também um fato, o qual evidencia que a promoção do sujeito pela instrução era fornecida pelo Estado também aos adultos, havia possivelmente uma diretriz que procurava melhorar a técnica de cultivo da lavoura nas colônias do interior do estado. Como nessa parte, ao narrar a reação do pai quando soube que um agrônomo, vindo da capital, queria ensinar novas técnicas de agricultura:

¹⁵NARDELLI, Aldo. Laurentino, 16 jul. 2009. Entrevista concedida a João F. S. de Souza.

¹⁶NARDELLI, Arduíno. Laurentino, 17 jul. 2009. Entrevista concedida a João F. S. de Souza.

Eu tenho uma história pra contar... não sei se eu conto...quando eu saí de casa ...ali...saí da roça...eu tava ali, trabalhando ali com o meu patrão... aí pediram que fosse avisar meu pai ou avisar alguém que veio um agrônomo de Florianópolis, não tinha aqui...pra ensinar como se planta...meu Deus, era um dia de chuva, e tinha uma lama...e eu fui daqui até lá...cheguei lá, vou contar...se o pai quer ir amanhã, tem um agrônomo de Florianópolis que vem aqui pra ensinar como se planta...ele disse O QUE? Vem um de Florianópolis me ensinar a trabalhar na roça que é 50 anos que eu trabalho? (risos) Ele não aceitava por que ele (o agrônomo) não sabia... hoje a maioria dos agrônomos mudaram tudo...mas eles achavam que eles eram profissionais...¹⁷

É interessante observar neste episódio relatado que a reação de indignação do seu Clemente Nardelli à possibilidade de que alguém que viesse ensiná-lo a fazer algo que ele tinha um domínio desenvolvido ao longo da vida, se devia também à própria identidade, o respeito que o sujeito tinha em sociedade estava pautado na sua capacidade de trabalho e sendo assim, o agrônomo estaria pondo em dúvida esse fato, o que era inaceitável.

Deste modo, a educação, objetivando construir estruturas mentais que constituiriam um sujeito devotado ao trabalho, se harmonizava com o cotidiano do lar. A escolarização formal do período em questão estava em concordância com o contexto do campo, como se observa nas lições dos livros de leitura da Série Fontes. No conjunto das lições em que a temática envolve o trabalho, percebe-se que se lapidava gradativamente e persistentemente a criança desde a infância, ensinando as virtudes e apontando as falhas que são perniciosas para a vida. Como a posição do pai trabalhador era de suma importância, pois o era para sustentar a família, educar para o trabalho aparece como o principal motivo que levava a integração entre pais e filhos. Na lição a seguir, a cena comum das cartilhas, o pai corrigindo o filho, que neste caso era por não ser interessado em fazer algo útil, perdendo tempo conversando, o que leva o filho a uma situação desconfortável, passando sede, mas que da qual é o culpado em decorrência do defeito de ser indolente.

¹⁷NARDELLI, Arduíno. Laurentino, 17 jul. 2009. Entrevista concedida a João F. S. de Souza.

O castigo da indolência. Um lavrador ia um dia viajando por uma estrada, acompanhado do filho que, ainda criança, o estava sempre a interpelar, perguntando-lhe mil futilidades. Em dado momento o homem, parando de repente, disse ao menino: – Farias muito melhor se, em vez de estares aí a falar, apanhasses aquela ferradura, pois é um objeto que, conservado como parece estar, pode ainda ser vendido e render alguma coisa. – Qual, meu pai! Não vale a pena atravessar a estrada por causa daquilo, que não paga nem mesmo o trabalho de uma pessoa se abaixar para o apanhar. O homem, sem dizer coisa alguma, foi buscar o objeto que tinha mostrado ao filho e guardou-o. Mais adiante, vendeu-o a um ferrador, comprando com o dinheiro uma boa porção de cerejas. O sol estava abrasador. O caminho, agora ermo e descampado, não oferecia abrigo de espécie alguma. O menino um tanto cansado, começava a sentir os efeitos do calor, e dificilmente podia suportar a sede, que o estava martirizando. O pai deixou então cair uma cereja, que o menino tratou logo de apanhar, para refrescar a garganta e mitigar a sede. E tantas e tantas foram depois caindo quantas ele foi sofregamente apanhando, até se acabarem de todo. – Aí tens, – disse-lhe então o pai, – tu não te quiseste abaixar uma vez, para apanhar a ferradura, e no entanto te abaixaste muitas e muitas vezes para apanhar, não deixando perder uma só, as cerejas que valiam menos do que aquele pedaço de ferro. (FONTES, Henrique, 1945b, lição 48, pág. 63).

A utilidade deveria nortear as ações das crianças, não poderiam perder tempo, nesta educação não havia muito espaço para o mundo lúdico da infância, como na seleção do trecho da poesia de Bilac posta na lição do 3º livro: “Trabalhai, porque a vida é pequena, e não há para o tempo demora! Não gasteis os minutos sem pena! Não façais pouco caso das horas!” (BILAC, Olavo apud FONTES, Henrique, 1943, lição 54, pág. 51). Se o trabalho era um critério de julgamento do caráter do sujeito, o uso que este fazia do tempo, do dia a dia, também era avaliado, assim, a relação tempo e trabalho era habitualmente explorada para pressionar o sujeito a empregar utilmente o seu dia:

Guarda que comer, não guardes que fazer Antônio era lavrador. Um dia disse ele consigo: "Amanhã hei de começar a lavar o meu campo; é preciso não perder tempo, porque a estação não tarda a passar e, se eu deixar de amanhar a terra, não terei trigo e por conseguinte não terei pão". O dia de amanhã veio. Ao romper da aurora Antônio já estava de pé, aparelhando o arado para começar o trabalho. Nisso chega um seu amigo e convida-o para um almoço em família. Antônio a princípio hesitou, mas depois pensou e disse consigo: "Um dia a mais, um dia a menos, que mal pode fazer? E um dia de prazer perdido, este não volta mais". Resolveu, pois, ir almoçar com o amigo, em cuja companhia passou o resto do dia. No dia imediato estava cansado e com pouca disposição para o trabalho; tinha comido e bebido demais na véspera e sentia-se mal do estômago e da cabeça. "Amanhã, – pensava ele, – recuperarei o meu dia perdido de hoje". Chegou o outro dia. Amanheceu chovendo e Antônio ficou muito contrariado por não poder sair a trabalhar. No dia seguinte o sol brilhava em todo o seu esplendor. Antônio sentia-se cheio de coragem para o trabalho; mas, que havia de acontecer? O cavalo do nosso Antônio por sua vez havia adoecido. Era preciso ter paciência. Veio o domingo, dia de descanso. Ia começar outra semana, numa semana com um pouquinho de atividade se pode adiantar o serviço. Segunda-feira, porém, havia nos arredores uma feira, e Antônio lá não podia faltar. Desde pequenino tinha adquirido o costume de freqüentar todas as feiras da cidade vizinha, e encontrava sempre um pretexto para lá ir. Na terça-feira foi assistir às bodas de um parente chegado. Depois teve de ir ao enterro de um amigo, e, quando se decidiu a amanhar o seu campo, o tempo da sementeira havia passado. A consequência disso foi que, quando chegou o tempo da colheita, Antônio nada tinha para colher. Aprendeí daqui, meus meninos, a não deixar para amanhã aquilo que podeis fazer hoje. Pode muito bem suceder que amanhã estejais impossibilitados de o fazer. Guarda que comer, não guardes que

fazer (FONTES, Henrique, 1945b, lição 61, pág. 81).

Considerando as diversas possibilidades que a criança pode ter ao longo do seu desenvolvimento, da sua formação, para que ela não se desvie do caminho da ordem, da morigeração, esses textos pressionavam o leitor a aproveitar o tempo sempre para algo útil, argumentando que a família, a sociedade e a nação exigiam essa sua dedicação do tempo à produzir resultados. A urgência do cumprimento dos deveres era posta constantemente de modo a pressionar o leitor, pois caso contrário não haveria mais o tempo e assim, haveria de arcar com as conseqüências:

O tempo. Quem deixa para depois o que pode fazer logo, perde o que nunca mais encontrará – o tempo. Os dias são como os rios que não tornam à nascente, correndo sempre em direitura ao mar. Aquele que diz – "Tenho tempo" – é o que menos o tem. Só há um meio de eternizar as horas efêmeras – é pôr nelas uma ação. O lavrador que lança à terra uma mancheia de sementes, gasta um segundo no gesto, mas recupera-o no outono multiplicado em dias de abundância. Em tudo que existe há tempo. A Humanidade renova-se e aperfeiçoa-se ao Sol. Queres saber o valor de um minuto? Contém, durante esse tempo, a respiração e logo sentirás a ânsia da asfixia. Tempo é vida. Tens uma tarefa? Cumpre-a. Quem adia um dever deixa de ser exato. (NETO, Coelho apud FONTES, Henrique, 1945b, lição 33, pág. 42).

Havia a pressa de se atingir a excelência da realidade do trabalho que a criança estava destinada a exercer na vida adulta, e deste modo, as possibilidades já estavam delimitadas, as atividades eram previsíveis e assim as lições, de acordo com esta conjuntura, tinham a função de trazer para o plano teórico o que a criança via no cotidiano. Como o meio era rural em Santa Catarina na época, os referenciais de trabalho para o aprendizado estão nesta perspectiva camponesa, valorizando a atividade agrícola para os alunos e ensinando-os conceitos definissem aspectos do trabalho:

Plantas e flores, frutos e sementes. A terra é um tesouro maravilhoso do qual cada um de vocês pode tirar, com pequeno trabalho, proveitos e utilidades sem conta. Toda a alimentação vegetal que o ser humano consome como alimento é da

terra que nasce. Ela é pródiga no dar, opulenta no produzir. Em troca de pequena semente que se lança em seu seio, dentro em pouco a terra nos mostra o vegetal rico em folhas, farto de flores, sobejante de frutos. Todo menino, nas horas de folga, deve cuidar da terra, revolvendo-a, adubando-a, entregando-lhe a semente, que germinará e dará a planta, que, por sua vez, há de florir e frutificar. E, para que assim proceda, deve a criança conhecer, de um modo geral, alguns elementos de botânica rudimentar. Tais conhecimentos são expostos nas linhas que se seguem. Em quase todo os vegetais há sempre quatro partes distintas, a saber: a raiz, o caule, as folhas e as flores. A raiz é a parte da planta que se introduz na terra, servindo para fixar o vegetal. É pela raiz que a planta tira da terra água e as partículas minerais que lhe servem de nutrição. Essas partículas e essa água circulam no organismo da planta com o nome da seiva. O caule é o corpo do vegetal e tem várias denominações. Nas árvores, de grossura regular e de forma cilíndrica e ainda ramificadas, chama-se tronco; nas plantas delgadas recebe o nome de haste. As folhas nascem do caule e dos ramos das árvores. Constam elas de três partes: limbo, pecíolo e bainha. Limbo é a lâmina chata que forma propriamente a folha. Toda folha tem a parte superior lisa e a inferior áspera. Pecíolo é o suporte que prende o limbo ao caule. Bainha é a dilatação da base do pecíolo. O fruto é a produção do vegetal que sucede à flor. Todo fruto se divide em duas partes essenciais: pericarpo e semente. Pericarpo é o que fica do fruto, tirando-se a semente. Esta é a parte por excelência do fruto. Lançada à terra, germina e dá origem a um novo vegetal semelhante àquele que a produziu. Eis, em poucas palavras, superficiais conhecimentos de botânica elementar, que todos os meninos devem aprender. E, possuidores de tais conhecimentos, não devem esquecer os cuidados que a terra reclama, tais são a rega, a ventilação e a adubação (FONTES, Henrique, 1943, lição 30, pág. 52).

Por esta lição pode-se perceber que este projeto de educação visava também instrumentalizar a criança de conhecimentos acerca dos termos técnicos de uma realidade de trabalho que geralmente os sujeitos do campo utilizam, um vocabulário próprio. Há pouquíssimas menções sobre comércio ou sobre possibilidades industriais, cita-se algumas profissões da manufatura, como ferreiro ou sapateiro, que se situam ainda no mesmo cenário, mas o predomínio é da atividade agropecuária, o trabalho com a terra, com as plantas, com os produtos que se pode conseguir ao empregar os conhecimentos de trabalho e plantação para chegar a resultados. Se até nas horas de folga a criança deveria empregar promovendo os seus conhecimentos e a sua empiria sobre a atividade agrícola, percebe-se a homogeneização da realidade rural das pessoas e o desinteresse nessas lições em incentivar outras áreas produtivas. A promoção de conhecimentos agrícolas continua em outra lição mais adiante, do mesmo livro, mas agora detalhando a etapa posterior a da plantação:

Germinação. Para que a semente germine e possa desenvolver-se, dando um vegetal semelhante àquele que a produziu, ela precisa de ar, água e calor. Além dessas condições, a semente deve estar bem constituída e amadurecida. Necessário se torna também que vivo esteja o embrião. Se puserdes na água a ferver a semente do feijão, ou outra qualquer, e a deixardes aí durante algum tempo, o embrião morrerá. Podeis então plantar a semente; ela, porém, apodrecerá na terra e o feijão não nascerá. A água a ferver matou o embrião. Nas sementes bem constituídas e amadurecidas o embrião está vivo, mas num estado de verdadeiro sono, a que se dá o nome de vida latente. Quando plantamos as sementes na terra umedecida, a pouca profundidade, o embrião acorda e começa a germinar. Daí a algum tempo, a plantazinha aparece na superfície do solo em busca de liberdade, à procura de luz. Se plantásseis a semente em uma cova muito profunda, ela, entretanto, não nasceria. Por que? Porque nas camadas muito profundas do solo o ar não penetra, e a semente tem necessidade de ar para respirar, viver e germinar. Se a plantásseis em uma terra muito seca, ela não nasceria também. Por que? Sem água os tegumentos que envolvem a semente não se rompem e não põem em liberdade

o embrião encarcerado; sem a água não se dissolvem as matérias nutritivas com que o embrião se vai alimentar. Se plantásseis a semente em uma cova rasa e umedecida, mas, se depois de uma camada de terra todos os dias colocásseis um bloco de gelo, perderíeis a semente. Por que? Para que as matérias nutritivas do albúmen e dos cotilédones possam ser digeridas e servir ao embrião, é preciso um certo grau de calor. A semente, tendo ar e água, mas faltando-lhe calor apodrecerá. Nem nós, nem as plantas, nem as sementes, podemos viver sem um certo grau de calor. A temperatura muito alta, porém, pode matar o embrião, assim como pode matar os animais (POTSCH, Valdemiro apud FONTES, Henrique, 1943, lição 55, pág. 95).

O trabalho vos há de bater à porta dia e noite; nunca vos negueis às suas visitas. (Rui Barbosa).

O trabalho fecundo não exige muitos planos, exige um plano nítido e seguro. (Samuel Smiles).

Nesta lição percebe-se que o autor busca no início usar um vocabulário mais suave com as crianças de forma que seja mais fácil a visualização do processo descrito, depois segue explicando os termos técnicos. “Embrião”, “tegumento” e “cotilédone” ainda são atuais, já albúmen é chamado mais habitualmente hoje de endosperma. O naturalista Valdemiro Potsch, segundo o Diário Oficial da União de 1940, publicou as obras “O Brasil e suas Riquezas”, além dos livros “Botânica”, “Zoologia” e “História Natural” (pelo qual ganhou prêmio da Academia Brasileira de Letras em 1920), deste modo, Henrique Fontes demonstrou ter o cuidado de pesquisar o conteúdo das cartilhas também a partir de autoridades reconhecidas na época sobre a área que estava se tratando.

Outro aspecto a ser observado são as frases de Rui Barbosa e Samuel Smiles exaltando e ensinando para o labor, citações como estas aparecem ao final de diversas lições e funcionariam como uma forma de ligar a conclusão do texto que precede com o tema que se quer destacar, neste caso, o trabalho. Como a epígrafe deste capítulo com a frase de Rui Barbosa, Henrique Fontes colocou ao fim das lições pensamentos de outros reconhecidos pensadores sobre diversas temáticas, como família, honra, comportamento, patriotismo, fé etc. Com a temática voltada para trabalho, destaca-se esse provérbio após uma lição que condena o

roubo: “Repara na formiga, gastador; observa a sua vida e sê sábio: ela, não tendo guia ou diretor, provê a sua comida durante o verão e reúne alimentos no tempo da colheita” (FONTES, Henrique, 1943, lição 37, pág. 63). Esse provérbio se parece com a conhecida fábula do escritor francês Jean de La Fontaine “A Cigarra e a Formiga”, em que a personagem da cigarra representa quem não possui o valor do trabalho e vive cantando todo o tempo, enquanto a formiga é o exemplo de dedicação e passa a estória a trabalhar. Quando chega o inverno a Cigarra passa fome por não ter feito estoque de comida no verão e na primavera, sofrendo assim a consequência da sua vida indolente. É tão notória e pública a representação da formiga trabalhadeira dessa fábula que o cantor e compositor Raul Seixas, no processo de questionamento dos valores da sociedade nos anos 60 e 70, a conhecida contracultura, colocou na música “Como Vovó Já dizia” a provocativa reflexão: “a formiga só trabalha porque não sabe cantar”, o que possivelmente era um meio de interpretar antigos contos com novos referenciais.

Em outro aforismo, de Horácio Greeley (apud FONTES, 1943, lição 43, pág. 72), se valoriza o estudo, a aquisição de conhecimento para melhorar o desempenho no trabalho: “O trabalho do homem é tanto mais produtivo, quando mais cultivada a sua inteligência”. Há outra em que não foi citada a autoria (provavelmente do próprio Henrique Fontes), que interliga a auto-realização com o trabalho “Ainda que o trabalho, só, não baste para haver felicidade, a felicidade é impossível sem o trabalho” (FONTES, 1943, lição 56, pág. 97), uma do poeta alemão Friedrich Schiller (apud FONTES, 1943, lição 58, pág. 100) que destacava o reconhecimento social do trabalho: “O que mais nobilita o homem é a consciência do trabalho que ele executa” e um pensamento de Rui Barbosa (apud FONTES, 1943, lição 68, pág. 115) do qual aparecem aforismos em diversas lições, o que demonstra a importância desse pensador para o período, que fez uma reflexão do trabalho no campo: “Uns plantam a semente da couve para o prato de amanhã, outros a semente do carvalho para o abrigo do futuro. Aqueles cavam para si mesmos. Estes lavram para o seu país, para a felicidade dos seus descendentes, para o benefício do gênero humano”. Nessa passagem se evidencia o valor social do trabalho, uma vez que é notável que a criança devesse ver o trabalho não apenas como para o benefício de si e da família, mas também como um dever cívico e social.

Provar a importância do trabalho para a criança é o princípio que move um conjunto considerável de lições da Série Fontes, mesmo quando se trata de uma trivial lição de biologia ou do corpo humano, se busca em tudo uma referência para valorizar a capacidade do homem de

produzir os bens com o esforço e abnegação. Ao ensinar sobre os braços, por exemplo, nesta lição, o autor primeiro descreve-os superficialmente, para em seguida refletir a relevância dos braços na potencialidade que os membros permitem ao homem agir na natureza:

Os braços. De cada ombro sai um braço, que está ligado ao tronco por dois ossos: a omoplata na parte posterior e a clavícula na parte anterior. Cada braço compõe-se de três partes: braço propriamente dito, que começa no ombro e acaba no cotovelo, tem um só osso, chamado úmero; o antebraço, que começa no cotovelo e acaba no punho, tem dois ossos reunidos nas extremidades e chamados cúbito e rádio. A mão tem duas faces: a palma da mão e as costas da mão; compreende cinco dedos chamados: polegar, índice, médio, anular e mínimo. As extremidades dos dedos estão defendidas e fortificadas pelas unhas. O homem nasce despido; mas com a indústria de suas mãos faz tecidos, sapatos e vestidos melhores que os que cobrem os animais. O homem não tem unhas aguçadas como o gato e o tigre; não tem dentes fortes como o cão e o lobo; mas com suas mãos fabrica espadas, espingardas e outras armas muito mais terríveis que as garras dos animais ferozes e o veneno das serpentes. Com as mãos levanta castelos e fortalezas para defender-se de seus inimigos; constrói embarcações para atravessar os rios e os mares; ergue palácios para morar, e templos para render culto a Deus; faz a terra produzir toda a sorte de frutos para seu alimento, e a aformoseia com deliciosos jardins para encanto dos olhos. Os dedos têm tal flexibilidade e ligeireza, que correm com admirável destreza sobre o teclado de um piano, sobre as cordas de uma harpa ou rabeca, ou os buracos de uma flauta. A mão pinta; dá diversas formas aos materiais, imitando as figuras das coisas; escreve e estampa no papel, nos mármore e metais o pensamento rápido e fugaz do homem. É mister, porém, que a mão seja guiada pelo entendimento e que se arme de diferentes instrumentos, e dessa sorte torna ela o homem incomparavelmente superior a todos os animais (LACERDA, Joaquim Maria apud FONTES, Henrique, 1945b, lição 57, pág. 77).

Se o sujeito é por natureza um trabalhador, se o seu corpo é mais um instrumento de trabalho, a sua vida deve ser dedicada a ser útil à sociedade. A utilidade é o referencial da escolha de como empregar o tempo, até mesmo para justificar uma atividade fora do habitual, pois se fosse simplesmente lúdica, poderia ser visto como uma perda de tempo, um gasto da energia que deveria ser direcionado para algo que tenha algum produto final, uma atividade que possa promover alguma agregação de conhecimento e de técnica aos alunos. Como nesta lição que se sugere que quem queira ter um passatempo que procure um útil como cuidar de uma planta, mas que demonstram mais aspectos sobre a educação de Henrique Fontes:

A roseira. Queres distrair-te? Cultiva uma planta. Toma a teu cuidado uma roseira e terás o prêmio do teu fácil e amoroso trabalho, vendo-a crescer, enfolhar-se, dar o botão, abri-lo em flor. Quando colheres a rosa, trazendo-a para a tua mesa, poderás mostrá-la como um pouco de ti mesma, visto que concorreste para a sua existência com os carinhos de que cercaste o arbusto em que se gerou. A planta ensina-nos a ser bons, mostrando que a bondade é sempre recompensada; e prova-nos que a educação, ministrada como convém, corrige todos os defeitos. Lembras-te da pequenina magnólia, cuja haste retorcida tanto lhe comprometia o porte? Vai vê-la – é outra: direita e grandiosa só com o amparo de uma estaca que lhe apôs o jardineiro. Como agradece a planta o bem que recebe? A roseira, com as suas flores; a fruteira, com seus pomos; as árvores estéreis, com a lenha e a sombra. Assim, todas são gratas aos benefícios que lhes fazemos. Uma roseira é bastante para educar-nos o coração no amor da natureza, dando-nos o espetáculo da vida e a compensação alegre das suas flores. (NETO, Coelho apud FONTES, Henrique, 1943, lição 11, pág. 22)

Essa lição é um excelente exemplo do tipo de educação que norteava a seleção dos textos das cartilhas, ao ilustrar por meio do cultivo da rosa, como o trabalho deveria estar relacionado com o próprio sujeito, como o resultado do seu esforço gera um produto, a rosa, que o representa, pois simboliza a sua dedicação em cultivá-la. O texto evidencia claramente a educação como um meio de moldar a criança

selecionando as qualidades vistas como boas, que devem ser exaltadas, e também eliminando os comportamentos reprovados, tendo como exemplo a árvore que com a haste passou a ter o seu crescimento condicionado, produzindo mais frutos, flores, lenha etc. A criança estava então nesse processo de educação, em que deveria se desenvolver condicionada pelas regras sociais e morais louváveis da educação da época, para que fosse um bom cidadão, um bom trabalhador, rendendo resultados, produzindo algo útil para a sociedade. Em outra lição, que evidencia a formação da criança para vida em sociedade, mostra como se comporta o aluno ideal, como deve ser e agir para se formar um adulto útil à sociedade em que vive:

O bom estudante. O bom estudante levanta-se cedo, tanto no verão como no inverno. Deita-se também cedo, mas depois de ter preparado as lições do dia seguinte. Não perde tempo em inutilidades. Todos os dias estuda cerca de quatro horas. De manhã, antes de sair para o colégio, repassa suas lições. Tem os cadernos limpos, sem borrões nem rasuras. Cuida muito dos livros, trazendo-os sempre encapados em papel grosso. Só falta às aulas por motivo muito sério e chega sempre à hora. Respeita os seus professores e estima os condiscípulos. É delicado e condescendente para com todos. Está sempre pronto a prestar serviços, seja a quem for. Nunca usa de expressões impróprias de pessoas bem educadas. Tem muito amor a seus pais; sacrifica-se, se for necessário, para lhes poupar dissabores. Pensa muitas vezes no melhor meio de vir a ser um cidadão útil a si, à sua família, à Pátria e à Humanidade (FONTES, Henrique, 1945b, lição 34. Pág. 43).

O texto destaca em iniciais maiúsculas as palavras “Pátria” e “Humanidade”, uma vez que era por meio da escola que o Estado buscava construir o conjunto de cidadãos moralizados, de comportamento reto, para também assim construir a nação brasileira idealizada, voltada para o trabalho, para o progresso. Formar o trabalhador morigerado era uma das etapas de um processo que pretendia um conjunto de caracteres do sujeito ideal, e por isso as lições exploram os modelos que concordam com esse conjunto.

Se a educação é a mediadora entre o sujeito e a sociedade, direcionada pelo Estado para formar a mentalidade do bom cidadão,

quais seriam as características que este projeto de educação primava para a formação do trabalhador ideal para a nação? Quais as qualidades enfocadas como as de maior aceitação e que, conseqüentemente, enfocariam também o caráter da sociedade almejada e da cultura a ser construída?

Nas lições se pode observar as diversas qualidades de modelo do bom sujeito, do bom filho, do bom estudante, e para o modelo do bom trabalhador, destaca-se a dedicação na rotina de trabalho, o perfeccionismo na profissão, a benevolência para com seus próximos, a consciência social do produto do seu trabalho, a humildade na personalidade, etc., qualidades que serão demonstradas na seqüência.

Para conseguir conquistar o seu sustento, o sujeito teria que ser primeiramente atento, diligente, paciente para ser dedicado no trabalho. Segundo a percepção das cartilhas da Série Fontes, a dedicação é crucial no sucesso, como nessa alegoria, em que se ilustra uma cena da caça. O resultado para ser favorável ao trabalhador, no caso o caçador, ocorre apenas se souber aproveitar a boa oportunidade com absoluta atenção e dedicação durante todo o processo de captura do animal:

Diligência. Feito o laço ou armadilha, esconde-se o caçador à espreita, olho fito, ouvido à escuta, imóvel. Chega a caça, fareja o cibo, ronda-o, desconfiada. Atreve um passo esquivo, logo, porém, detém-se arisca, relanceando a vista em volta. Vai de manso, entra na enlixa, põe-se a comer e, a um lanço súbito, ei-la cativa. Assim sucede, se o caçador é vigilante e presto. Se, entretanto, por demora da caça, impacienta-se ou, aborrecido do silêncio, busca distrair-se com o cigarro, o fumo denuncia-o; se dormita, fiado em que ao mais leve rumor acordará, é traído pelo sono; se se entretém com as manhas do animal, convencido de que o terá à mão quando quiser, adeus ventura! Tantas razões podem afugentar a caça de improviso. Um bolir de folha, o ruflo de um vôo, um pio de ave... e lá se vai mato a dentro o que já era como da bolsa. Sair-lhe no rastro ou esperar-lhe a volta? Qualquer que seja a resolução do arrependimento, não resgatará o tempo perdido. Este exemplo serve a tudo. A entrada em momento oportuno vale por meia vitória. Das dilações do preguiçoso aproveita-se o diligente. Adiar para mais tarde o que se pode fazer de

manhã é perder o que se não acha nunca mais: o tempo e ainda a fortuna que nele se passa como folha que deriva no fio da corrente (NETO, Coelho apud FONTES, Henrique, 1943, lição 80, pág. 137).

Havia uma emergência de alertar a criança para o tempo, para não desperdiçar o tempo com algo que não fosse uma atividade útil, produtiva. Nas lições não se fala das brincadeiras infantis, não se cogita um espaço, ou um tempo para o divertimento, pelo contrário, exige-se a postura sempre dedicada aos bons resultados. Os autores das lições são enfáticos, o sujeito não pode ser preguiçoso, pois se for perderá o tempo, a oportunidade de realização, e assim, poderá ser superado pelo outro que é ativo e dedicado. Essas características, para serem dignas de reconhecimento, são postas como verdades incontestáveis, como parte da própria natureza do homem, e assim, o menino não pode sob nenhuma hipótese abdicar. Deste modo, as perspectivas são postas como indubitáveis, verdades professadas que norteiam a vida:

O trabalho, lei universal. Pela manhã, quando achares penoso o sair do leito, faze esta reflexão: É para agir como homem, que desperto. Hei de me lamentar, porque vou fazer aquilo que é a minha própria razão de ser e para o que fui lançado no mundo? Teria eu nascido, porventura, para dormir? Seria mais agradável... Nasci eu, porém, apenas para o prazer? Não, mas para agir, para desenvolver minha energia. Considero as plantas, os pássaros, as formigas, as aranhas, as abelhas: todos desempenham sua função própria e contribuem para a harmonia do mundo. E eu, eu me recuso a executar a missão de um homem? Não corro a fazer aquilo que minha própria natureza reclama? – Mas é preciso também repousar... – Sem dúvida! Mas a natureza fixou limites à necessidade do repouso; fixou-os igualmente para o beber e o comer. E eu vou além desses limites, não me detenho naquilo que me deve bastar. Trata-se, porém, de trabalho? Então é outro caso, e fico aquém do possível (AURÉLIO, Marco apud FONTES, Henrique, 1940, lição 33, pág. 52).

O texto novamente coloca a imagem dos animais e da natureza como em constante trabalho, como exemplo a incentivar os homens, do

qual a capacidade de dedicar-se ao trabalho é inata, ou seja, não trabalhar é ir contra ao sentido da própria existência. O autor exalta o leitor a posicionar-se incondicionalmente a esta realidade, o impele a superar seus próprios limites e procurar cada vez mais trabalhar. Ao relacionar com lei e natureza, a argumentação pressiona o aluno a assumir essa postura, para poder ser de fato um homem quando crescer. Em outra lição, a estória remete à idade média para contar o exemplo do bom trabalhador, para assim passar uma perspectiva histórica, com o passado também baseando a postura louvável:

O trabalho. Em outros tempos, como hoje, o mundo tinha inveja do homem que prosperasse pelo fruto de seus trabalhos honestos. Na idade média, quando se acreditava na mágica, acusavam-se, às vezes, esses homens de feitiçaria. Cresini foi um lavrador italiano. Vivia na idade média, cerca de quatrocentos anos atrás. As terras que lhe pertenciam davam colheitas admiráveis, e foi isto que despertou a inveja dos vizinhos. – Esse homem, – diziam eles entre si, – deve ser feiticeiro. Só com a mágica é que se tiram resultados como os que ele tira. Prenderam, pois, Cresini e levaram-no diante do juiz, acusando-o de feitiçaria. – Que tens para dizer? – perguntou o juiz a Cresini. Este chamou seus filhos, rapazes fortes e corados, apresentando-os ao juiz; mostrou-lhe também o seu arado e os dois bois fortes que o puxavam. Mandou também buscar as pás, enxadas e outras ferramentas do sítio. – São estas as minhas testemunhas, – disse ele. Estes meninos arrancam as más ervas em meu sítio. Eu ponho estrume para fertilizar o solo. Conservo limpo e em bom estado o arado e a ferramenta, como o Sr. vê. Alimento bem o meu gado, para que seja forte. Trabalho eu também de manhã cedo até de noite, quer faça sol ardente, quer caia chuva. É só esta a mágica que emprego: e meus vizinhos teriam resultados iguais, se tivessem o mesmo amor ao trabalho. O juiz achou que Cresini tinha falado bem e deu-lhe razão, absolvendo-o (ARMSTRONG, C. W. apud FONTES, Henrique, 1943, lição 28, pág. 50).

Esses pontos formam o conjunto idealizado, do trabalhador modelo de acordo com este projeto de educação, formar o sujeito que

deveria ser eficiente, extremamente competente, e o é simplesmente por ter a consciência da importância do resultado do seu trabalho para o conjunto da sociedade da qual o necessita. O trabalhador é perseverante pela perfeição do que faz, não se permite nem cometer as mínimas e imperceptíveis falhas no processo de produção da rotina diária. Movido por uma responsabilidade social extraordinária, o operário desta lição não cessa enquanto não atinge a excelência ao forjar uma barra de ferro:

Faze bem tudo que fizeres. Um operário forjava uma barra de ferro e queria-a sólida, porque pensava nos irmãos desconhecidos que dela deviam servir-se. O malho levantava-se e caía com fragor, e da barra de ferro cada pancada fazia saltar milhares de faíscas; porém do coração ardente do operário jorrava ainda um maior número de centelhas de amor e caridade. Já a barra de ferro alongava-se e moldava-se sob o malho: em breve o operário teria concluído a tarefa e poderia, depois de um longo trabalho, seguir alegremente o caminho da casa. Porém ele pára, observa atentamente a barra de ferro: descobriu uma ligeira fenda. Era tão pequenina que escaparia aos olhos de qualquer outro; mas, que importa? Não escapou aos seus, e isto é bastante. – Obra mal feita, – diz ele com os seus botões, – pode causar a morte a alguém. Enxugando a fronte banhada de suor, toma a barra, mergulha-a novamente na fornalha da forja e recomeça o trabalho. De novo o martelo bate e amassa o metal, a barra de ferro fica pronta; levam-na a um arquiteto e entra na armação de uma ponte. Poucos dias depois a ponte estremece sob a marcha de um regimento. O peso de seiscentos homens armados faz curvar as travessas de ferro: no meio da ponte há uma que sustenta e suporta todas as outras. Oh! Se tivesse a menor fenda, estalaria, quebrar-se-ia e os seiscentos soldados cairiam no rio que corre profundo e impetuoso lá em baixo. Não! Ela resiste e resistirá, porque a barra de ferro é tão forte, tão perfeita como o coração daquele que a forjou. O ferreiro ignorou sempre que seu escrúpulo salvara a vida a seiscentos homens. E que o soubesse? Tinha feito o seu dever, todo o seu dever e isto lhe bastava. Nós todos, como o ferreiro, não podemos

conhecer todas as conseqüências de nossas ações. Quantas vezes, sem o saber, temos entre as mãos a vida de nossos semelhantes. Uma falta de atenção, uma negligência pode tornar-se um crime. Repitamos sem cessar: "Não posso prever as inúmeras conseqüências desta ação; mas o que eu posso, o que devo fazer, é entregar-me a ela de corpo e alma. Que a bondade de minha alma passe às minhas obras e que todos possam reconhecer nelas o operário que as fez". Um discípulo de Confúcio, sábio da China, disse um dia tristemente: – Todos têm irmãos, só eu não tenho. – Considera todos os homens como teus irmãos, – lhe respondeu o sábio, – ama-os, trabalha para eles e ficarás consolado (VIEIRA, Menezes apud FONTES, Henrique, 1945b, lição 63, pág. 89).

Contrariando consideravelmente a tese do egoísmo que move o sujeito no trabalho como posto por Adam Smith, aqui a imagem do trabalhador morigerado, que luta com o suor da testa para atingir objetivos cândidos, como amor, caridade e desprendimento. O operário vê a sociedade irmanada como uma grande família, na qual os integrantes dependem da sua eficiência e honestidade do seu trabalho, motivo que para ele basta. Nessa perspectiva cândida, do conjunto de valores de natureza judaico-cristã, a caridade reaparece no perfil do trabalhador consciente da importância da solidariedade social para com os seus congêneres. Acima da busca do rendimento, o bom sujeito na visão das páginas da Série Fontes, é generoso e pensa nas adversidades que os outros passam, procurando dar a sua contribuição para o abrandamento das suas infelicidades, sem interesse em reconhecimento social (“não saiba a mão esquerda o que dá a mão direita”), o bom trabalhador pensa acima de si, se projetando no seu próximo. Nessa lição, reaparece a figura do ferreiro, dessa vez se destacando pelo desprendimento em ajudar um vizinho que foi vítima de um incêndio:

O ferreiro. Passando uma ocasião, lá pelas quatro horas da madrugada, diante da oficina de um ferreiro, o Sr. Teixeira ouviu repetidas marteladas. Quis saber o que o obrigava a trabalhar até tão tarde e perguntou-lhe se não podia ganhar a vida durante o dia, sem prolongar o trabalho até aquelas horas. – Não é para mim que trabalho, – respondeu o ferreiro, – é para um vizinho meu que foi vítima de um incêndio. Levanto-me todos os

dias duas horas mais cedo e deito—me duas horas mais tarde, para provar àquele infeliz o quanto me interesse por ele. Se os meus meios o permitissem, já teria remediado o seu infortúnio; mas não possuo senão a minha oficina e ela é meu único meio de vida. Trabalhando quatro horas mais por dia, isso representa no fim da semana o valor de dois dias de trabalho que lhe posso emprestar. Como atualmente o trabalho não falta, e os meus braços ainda são vigorosos, tenho a maior satisfação em poder auxiliar aqueles que não podem trabalhar. — Isto é muito generoso, meu amigo, — disse-lhe o Sr. Teixeira, — porque, segundo parece, o seu vizinho nunca poderá pagar-lhe o serviço que o senhor lhe está prestando. — Ah! Meu caro senhor, penso mais nele do que em mim; mas estou certo de que ele faria o mesmo, se eu estivesse no seu lugar. O Sr. Teixeira não quis interromper por mais tempo o trabalho daquele homem, e, depois de ter-lhe desejado muita felicidade, partiu. No dia seguinte, tirou das suas economias certa soma, e levou-a ao ferreiro, como uma pequena recompensa pela boa ação que estava praticando, a fim de que ele pudesse empreender maiores trabalhos e economizar um pouco para sua velhice. Qual não foi, porém, a sua surpresa, quando o ferreiro disse :— Agradeço-lhe sumamente, mas não devo aceitar o seu dinheiro, senhor, porque essa soma não é o resultado do meu trabalho. Estou em condições de pagar o ferro que emprego; e, se precisasse de mais, o fornecedor me faria crédito. Seria uma ingratidão querer privá-lo do benefício que tira de sua mercadoria; quando eu não possuía senão a roupa que tenho no corpo, ele não hesitou em fazer-me crédito de tudo quanto precisei durante muito tempo. O Sr. empregaria muito melhor o seu dinheiro, emprestando-o sem juros ao meu amigo que foi vítima do incêndio. Desse modo poderá estabelecer o seu negócio, e eu conservarei uma parte de meus benefícios. (FONTES, Henrique, 1943, lição 68, pág.89).

Uma das mais notáveis características que a coleção defende é a humildade. A exaltação do sujeito pobre, modesto, simples se demonstra

no que se desejava do bom trabalhador. Nos livros da coleção, a humildade, principalmente no sentido da pobreza, aparece em toda Série Fontes, diretamente no texto ou em aforismos como, por exemplo: "a verdadeira riqueza é a virtude" (FONTES, 1943, lição 03, pág. 10), "o homem só é grande quando humilde" (FONTES, 1943, lição 59, pág. 103), "rico é quem é pobre em desejos" (FONTES, 1945b, lição 42 pág. 53), valoriza-se o pobre, o desgraçado ou, como posto pelo Henrique Fontes ao dedicar essa coleção na introdução de todos os livros, "os remediados".

Max Weber, em "A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo", fez, dentre outros aspectos abordados, uma análise sobre a relação entre fé e comportamento para trabalho. Observou que há características valorizadas em comum no sujeito religioso protestante, que este deve ser laborioso, honesto, dedicado, pontual, sem ostentar, austero, etc., o que se refletia na economia, pois ao dedicar-se integralmente aos seus empreendimentos, o sujeito protestante, que não podia gastar com supérfluos, acumulava a maior parte dos seus lucros. Essa constatação foi fundamental para posteriormente se entender a história da economia norte-americana, pois gerou uma poupança interna extraordinária. Com esse capital, o governo norte-americano financiou os investimentos do governo no país, com muitos incentivos para o desenvolvimento da indústria dos EUA. Na ação no exterior, como um dos resultados do crescimento econômico, possibilitou aos americanos implantar o plano Marshall, por exemplo, que no pós 2ª Guerra financiou a reconstrução da Europa, pelo endividamento dos países europeus junto aos bancos dos Estados Unidos.

Por outro lado, um ponto fundamental difere a personalidade protestante e o idealizado pelas lições da Série Fontes. A cultura do protestante é a do ascetismo, ou seja, do sujeito com comportamento extremamente austero e voltado para o desenvolvimento das capacidades econômicas, enquanto que a pobreza é uma tragédia pessoal, destino resultante de uma vida desonrosa. Na educação católica em geral se preza um viés majoritariamente humanista, desmotivando o sujeito a criar riquezas. Já a educação calvinista protestante objetiva o inverso, criar estruturas educacionais voltadas para o capital, de forma que o sujeito busque sempre empreender esforços e recursos de forma a gerar mais capital.

O trabalhador brasileiro idealizado nos livros da Série Fontes está dentro do mesmo aspecto da cristandade, porém com a particularidade significativa de não objetivar a riqueza, o trabalhador católico ideal deve

se satisfazer simplesmente com o trabalho em si¹⁸. Este trabalhador teria diversas características similares às do protestante (honestidade, pontualidade, benevolência, não ostentar, etc.), mas não era estimulado o crescimento econômico. Não se deve querer a riqueza, é praticamente um pecado desejar uma vida sem labor e viver no luxo, os personagens ricos das narrativas geralmente têm um destino infeliz, uma espécie de compensação negativa por ter um padrão de vida superior aos humildes servos de Deus que batalham incessantemente para conseguir o mínimo necessário para a sobrevivência da família.

Nas lições os trabalhadores possuem a característica marcante: não basta ser dedicado, para ser feliz tem que ser simples e desinteressado pelo retorno do trabalho. Como no exemplo do sapateiro trabalhador ao qual a riqueza não foi uma bênção, mas muito pelo contrário, a sorte financeira foi praticamente a causa da sua infelicidade:

O sapateiro e o rei. Uma fábula do Oriente nos conta que, perto do palácio dum rei, morava, em uma miserável cabana um sapateiro. O rei, quando passava pela cabana do sapateiro, sempre notava que este cantava, trabalhando. Um dia, o rei parou e falou ao sapateiro: – És rico? – perguntou. – Não possuo senão quatro vinténs, Majestade, – respondeu-lhe o homem, – e com esses quatro vinténs comprarei a minha ceia. – Mas, por que cantas, se és tão pobre? O sapateiro não soube responder, e começou mesmo a pensar que era tolo, estando assim contente com pouco dinheiro. O rei então, com generosidade, mandou dar ao pobre homem uma bolsa com dinheiro, dizendo-lhe: – Toma lá cem libras, para teres verdadeiro motivo de contentamento. O sapateiro ficou de boca aberta. Nunca em sua vida tinha visto tanto dinheiro. Depois de agradecer ao rei a sua bondade, o nosso homem tratou de pôr o dinheiro em lugar seguro. Levou-o à adega, e passou o resto do dia vigiando para que ninguém viesse roubar-lhe o seu tesouro. Dormiu na adega pelo mesmo motivo; mas, no dia seguinte, lembrou-se de levar o dinheiro ao banco. Tinha medo, porém,

¹⁸Ressaltando-se, todavia, que esta afirmação não significa que este perfil correspondesse com a realidade da maioria dos trabalhadores católicos da época, pois seria uma idealização da coleção, de modo a persuadir a criança a desejar assumir essas características do bom trabalhador.

de ser atacado na rua, pois todos os vizinhos sabiam de sua fortuna, e algum deles poderia tentar roubar-lha. Por isso passou os dias e as noites na adega, vigiando sempre o seu ouro. Começou a ficar acabrunhado e nervoso. De noite sonhava que vinham ladrões à procura do ouro e saltava do leito de palha que, no canto da adega, tinha arrumado. Passando o rei outra vez pela casinha do sapateiro, notou que ele não estava mais na porta, trabalhando e cantando. Mandou chamá-lo e notou que estava transformado quase em esqueleto. A cara era pálida e os olhos pareciam saltar-lhe das órbitas. O rei perguntou o motivo dessa transformação. – Ah!Majestade! – respondeu-lhe o sapateiro, – rogo-lhe que aceite outra vez o seu ouro. Prefiro o sossego e o trabalho sem cuidados. O sapateiro então devolveu a bolsa com o dinheiro, e, no dia seguinte, podia-se vê-lo de novo a trabalhar. (FONTES, Henrique, 1943, lição 33, pág. 57).

As conseqüências nefastas, por vezes fantasiosas das narrativas, condenam o destino dos que possuem ou adquirem a riqueza. O sapateiro era feliz quando era um trabalhador pobre, sem se preocupar em proteger os bens, depois conheceu a tristeza quando recebeu a alta quantidade de dinheiro como regalo do rei. Nas narrativas muitas vezes os ricos que não trabalham, são imorais, viciados, sem virtudes, contrastando com os pobres laboriosos que cumprem seus deveres de trabalhar, retirando apenas a quantidade de rendimentos suficientes para sobrevivência, sem ganância, nem avareza. Como nessa história do naufrágio do menino pobre trabalhador e do menino rico, que vivia na opulência, desfazendo do outro humilde:

O fabricante de cestos. Jacinto era um menino rico e orgulhoso. Confiado na riqueza, pouco se importava com estudos, só cuidava de passeios e divertimentos e zombava de Eduardo, menino pobre que, para adquirir os meios de subsistência, fabricava cestos e os vendia pelas ruas. Sucedeu que estes dois meninos fizeram uma viagem no mesmo vapor: Jacinto ia como passageiro de primeira classe e Eduardo entre os marinheiros. Sobrevindo grande temporal, o navio naufragou, salvando-se só os dois pequenos. As ondas arrojaram-nos semimortos às praias duma ilha

habitada por selvagens. Estes rodearam-nos admirados e fizeram-nos recobrar os sentidos. Jacinto tremia de medo ante aquela gente rude e estranha; mas Eduardo não perdeu a calma; assim que se sentiu com forças, cortou ramos duma espécie de salgueiro e principiou a tecer um cesto, cuja feitura os selvagens seguiram com interesse. Acabada a obra, ofereceu-a a um selvagem que parecia ser o maioral. Este deu mostras de satisfação e por meio de sinais mandou que Jacinto tecesse também um cesto; mas ele era tão desajeitado que, apesar das explicações do seu companheiro, nada conseguiu fazer. Os selvagens, irritados, queriam maltratá-lo e só a custo Eduardo os apaziguou; mas eles castigaram o menino rico desta maneira: obrigaram-no a trocar as roupas finas que trazia pelas remendadas de Eduardo, de quem ficou sendo criado. Esta pequena história nos mostra o valor do saber: as riquezas podemos perdê-las, por qualquer vicissitude da vida; só os conhecimentos, só a sabedoria são coisas estáveis, coisas que ninguém nos pode tirar (FONTES, Henrique, 1945b, lição 63, pág. 87).

Apesar de destacar o conhecimento, o enfoque é no saber fazer o trabalho humilde, que foi valorizado quando os dois estavam em um estado na natureza, quando frente aos nativos “selvagens” que são intolerantes com aquele que não sabe produzir algo. A idéia, válida para incentivar na criança o desenvolvimento da técnica, da produção, também muda o foco para a conclusão subentendida que a vida cobrará o alto preço do rico ocioso, e será complacente com quem é pobre e procura se sustentar com o trabalho humilde, desinteressado em enriquecer.

Condenava-se então a preguiça com o mesmo afincado que se exaltava a diligência. Por meio do medo, se mostrava às crianças as tristes histórias daqueles que não optaram pelo trabalho e preferiram uma vida de bel prazer. Esse conto do Coelho Neto narra o infeliz destino do herdeiro arrogante que não soube aproveitar corretamente as terras que recebeu, perdendo-as para o sujeito humilde, desgraçado e pobre que o superou por aproveitar a oportunidade de trabalhar:

Os três grãos de milho. Certo mancebo, cuja infância venturosa fora o mimo dos pais,

perdendo-os, achou-se só no mundo, sem amparo nem conselho, tendo, por haveres, as terras férteis dum sítio onde havia um paiol abarrotado de milho. Julgando que nunca esgotaria tamanha provisão, deixou-se ficar em casa, a comer e a dormir, vendendo, a quem o buscava, o milho que herdara. As terras, abandonadas, foram perdendo o viço, e o mato, crescendo vigoroso, em pouco sufocou as sementeiras. Uma manhã, ainda nos dias fartos, estava o soberbo e preguiçoso herdeiro a balançar-se na rede, quando um pobre homem passou, pedindo uma esmola. Era um desgraçado que habitava na vizinhança, tendo apenas uma choça e alguns palmos de terra. O herdeiro, ouvindo a voz do pobre, longe de compadecer-se, sorriu e, por esmola, atirou-lhe, com desprezo, três grãos de milho. Foi-se o pobre sem dizer palavra, e o preguiçoso ficou-se a rir, balançando na rede. Correram tempos. Já o mato bravo chegava à casa e o rapaz, fiado sempre no paiol de milho, vivia descuidadamente, quando, recorrendo ao celeiro, achou-o vazio, porque toda a provisão havia passado às mãos dos compradores. Só então, compreendendo a sua miséria e sem ânimo de atirar-se ao trabalho, descorçoado, pôs-se a lamentar-se e chorava, quando viu chegar em um formoso cavalo, um homem forte e bem posto que, ao dar com ele em tão miserável condição, deteve o animal e perguntou: – Que tendes? Por que assim vos lamentais? – Morro à mingua! – soluçou o infeliz. Tinha um sítio fértil e as ervas más tomaram-no. Tinha um paiol abarrotado de milho e esgotou-se. Nada mais possuo. – A culpa é vossa, – disse o cavaleiro. Julgando que nunca acabaria a herança que tivestes de vossos pais, abandonastes a terra, que, dantes, não negava frutos. Se não vos sentis com ânimo para cuidar do sítio, vendei-mo. A mim darão bom prêmio as terras que dizeis estéreis; e, como pegam com o meu sítio, faz-me conta comprá-las para dilatar a minha lavoura. Entremos em ajuste. E combinaram. Justamente no dia em que o rapaz recebia do homem o preço estipulado, perguntou-lhe o comprador: – Sabeis com que dinheiro vos pago? Com o que me deram o três grãos de milho

que, desprezivelmente, me atirastes. Levei-os comigo e, como não tinha ferramenta, com as próprias mãos fiz uma cova na terra e a terra devolveu-me o depósito muitas vezes dobrado. Plantando os grãos que me vieram, consegui um canteiro, deu-me o canteiro uma roça – deu-me a roça um campo e fui sempre trocando os lucros por novos benefícios: primeiro em sementes, depois em gado, depois em máquinas e hoje com eles, adquirei as terras de onde saiu o capital modesto com que comecei a granjear fortuna. Vede agora o que fiz com os três grãos de milho e perseverança no trabalho e comparai com o que vos acontece, não obstante haverdes possuído terras vastas e um grande paiol repleto de cereal. Não soubestes aproveitar os bens que herdastes e, mais uma vez, com a vossa desgraça, fica confirmado que a fortuna, seja embora incontável, cede à miséria, quando é mal dirigida. O ouro foge por entre os dedos como água, e a terra é um cofre seguro e maravilhoso que restitui centuplicado o benefício que se lhe faz. Sem mais dizer – e dissera o bastante – o lavrador deu de rédeas ao cavalo e foi-se (NETO, Coelho apud FONTES, Henrique, 1943, lição 65, pág. 111).

Esse conto faz uma comparação do caráter dos dois personagens por meio da adequação das suas atitudes à moral do labor. O rico perdulário é o culpado da sua infelicidade, enquanto o pobre lavrador é enaltecido. Vale ressaltar que há nessa valorização da vida simples uma interligada valorização também do fortalecimento do sujeito frente à superação das adversidades, o sofrimento visto como um meio de promoção do caráter, porque faz do sofredor mais virtuoso do que aquele que não enfrenta problemas, pois vive no luxo e na riqueza:

A Independência. Houve num pomar duas arvorezinhas, uma bonita e outra feia. A bonita o dono do pomar meteu num pote e pô-la na estufa, para melhor se desenvolver. No ar quente e perfumado da estufa ela cresceu rapidamente, e em poucos meses as raízes já não cabiam no pote. Então o dono a levou outra vez ao pomar, plantando-a novamente ao lado da outra. A árvore bonita escarneceu então de sua vizinha, dizendo: – Ah ! Tu és mais feia do que nunca. Olha para

mim: como sou bonita; o dono vem ver-me todos os dias, trazendo os amigos para chamar-lhes a atenção sobre a minha beleza. Eu já para o ano darei frutas, e tu. . . talvez nunca! A outra nada respondeu. Ficou, de fato, envergonhada da sua fealdade ao lado da linda vizinha. Mas, na noite seguinte, caiu uma geada inesperada e a árvore bonita, que estava acostumada ao calor da estufa, morreu. O dono, quando chegou de manhã ao pomar, veio encontrá-la toda enegrecida e feia, ao passo que a outra ainda estava verde. Virou-se então para a árvore sobrevivente, dizendo: – Afinal, tu és a que mais vale hoje das duas. Tu, se não em um ano, em dois me darás frutos. Em seguida mandou derrubar a árvore morta, que foi servir de lenha. Assim o menino que aprende, à força de cuidar de si, mais valor terá, quando for homem, do que aquele que se cria no meio de luxo e de carinhos. Aquele será independente, este dependerá sempre do auxílio dos outros (ARMSTRONG, C. W. apud FONTES, Henrique, lição 63, pág. 108).

A comparação com as árvores sugere também outra valorização: o valor da modéstia. A vaidade, junto ao orgulho, defeitos severamente criticados pelo cristianismo (e outras religiões, como o hinduísmo e o budismo), aparecem aqui como característica da árvore bela e arrogante que desqualificava a outra árvore. Esta mansamente não reagia, pelo contrário, conformou-se calada frente à comparação. Com o fim trágico da árvore bela e fraca, vão-se junto com ela essas qualidades ruins, enquanto que a boa árvore humilde, que passou mais adversidades, vale mais para o dono, pois em breve será útil, produtiva. A lição se direciona para levar a criança a assimilar que deve também ser um dia um adulto útil, produtivo, sem ser vaidoso. A vaidade também é criticada nesta lição, com a figura do lenhador que sofre o sarcasmo da árvore orgulhosa pelo seu opulente porte:

O castigo do cedro. Grita o cedro orgulhoso: – Eu sou o excelso monte a majestade, el-rei! Glória estranha e suprema! Longe, longe de tudo elevo a minha frente, À vastidão dos céus! Coroa o meu diadema a floresta sombria. . . Nos meus ramos pousada a águia exausta descansa tranqüila, noite e dia, poleiro de confiança, quando a subir de

mais voeja sem diretrizes. . . E o homem? Negro destino, destino de infelizes, humilde e pequenino, Arrasta-se no lodo! O homem apura o ouvido. Dói-lhe o escarminho atroz, dói-lhe o sarcasmo ousado. E abate sem ter pena o cedro envaidecido, A golpes de machado (PEREIRA, Baltazar apud FONTES, Henrique, 1943, lição 41, pág. 70).

O homem aparece como humilde, pequeno, mesmo com o “negro” destino de ser infeliz, responde à arrogância do cedro derrubando-o com o machado. Mais uma vez aparece a figura do humilde, e do destino trágico do pretensioso. São muitas as narrativas que evocam esta característica que aparece, por vezes, escamoteada entre as lições, de forma a fixar-se mesmo quando não é o tema principal, situação que denota a importância que coleção dá a esse valor moral na formação das crianças.

Além de humilde, o trabalhador deve ser honesto, pois o destino penalizará o sujeito que tenta usar a esperteza para lucrar, será castigado pela desonestidade, enquanto aquele que é honesto, de vida simples de trabalhador braçal e mesmo com toda privação econômica, será recompensado na vida pela simplicidade e pureza das intenções. Para exemplificar, no enredo da narrativa que segue, o perfil do trabalhador é testado, não pelos “selvagens” desta vez, mas pela figura do nadador que será o juiz da questão que os dois sujeitos enfrentarão em igualdade de condições:

O rachador de lenha e o nadador. Era uma vez um rachador de lenha que perdeu o machado, que era o seu ganha-pão. O pobre do homem sentou-se muito aflito à borda de um rio, e nisto apareceu-lhe um nadador e diz-lhe assim: – Ó homem! Tu que tens? Diz-lhe o outro: – Que hei de ter, senhor. Perdi o meu machado, que era o meu ganha-pão! O nadador atirou-se ao rio e deu um mergulho, e trouxe lá do fundo um machado de ouro. – É este? – perguntou ele ao rachador de lenha. – Não, senhor, – diz-lhe o rachador. O meu não era tão bom como esse! O nadador tornou a dar outro mergulho, e trouxe do fundo do rio um machado de prata. – É este? – disse ele ao homem. – Também não! – respondeu o rachador. O meu ainda não era tão bom! Vai o nadador e dá terceiro mergulho, e traz de lá um machado de ferro. – É este? – É, sim, senhor! É esse mesmo! –

respondeu o rachador muito satisfeito. E, por ser honrado e verdadeiro, o nadador deu-lhe os três machados – o de ouro, o de prata e o de ferro – e o rachador foi contar aos companheiros o sucedido. Diz um dos companheiros: – Oh! Que pechincha! Vou arranjar também um machado de ouro! E foi e atirou ao rio o seu machado de ferro, e depois sentou-se numa pedra e pôs-se a chorar. Vem o nadador e pergunta-lhe: – Ó homem! Tu por que choras? Diz-lhe o tal: – Senhor! Foi o meu machado que caiu ao rio! O nadador mergulhou então, e trouxe lá do fundo um machado de ouro. – É este? Diz muito depressa o grande mentiroso: – É, sim, senhor! Mas, diz-lhe o nadador muito zangado: – Pois vai outra vez para o fundo do rio, só por mentires e não seres honrado e nem levas este nem o teu! E atirou ao rio com o machado de ouro, e o rachador ficou sem nenhum (COELHO, Trindade apud FONTES, Henrique, 1945b, lição 71, pág. 104).

A privação e as angústias que o pobre enfrenta não são uma maldição promovida pelo mau destino como na concepção da predestinação calvinista, mas está dentro da cultura criada pelo catolicismo que defende uma vida digna no sofrimento. Todo domingo o católico entra na igreja para rezar olhando para o filho de Deus sangrando na Cruz, que está lá para livrá-lo do pecado, o qual é inato, o católico já nasce nessa condição de pecador e de endividado com o Divino. Para se entender a educação moral das cartilhas do Henrique Fontes, se faz necessário entender essa cultura católica de valorização da dor, compreender que em uma sociedade sob esse posicionamento ético religioso, a pobreza e a miséria têm o seu espaço de aceitação e de conformação, uma vez que é uma condição que possibilita o sujeito espiar seus pecados, purificando a alma.

As lições trabalham cada uma dessas qualidades e dos defeitos e a serem extirpados da personalidade do sujeito a partir da criança. O tema trabalho muitas vezes nem aparecia no título ou no corpo da lição, esses ensinamentos eram subentendidos, o que demonstrava certo grau de sofisticação a esse projeto de educação, pois o que se ensinava não era problematizado, mas transparecia ser algo natural. Assim, poderia ser assimilado como uma verdade incontestável, que simplesmente existia e que sempre seria o referencial.

É importante ressaltar que se pode entender também que os filhos deveriam ser bons trabalhadores para um dia poderem sustentar os pais na velhice, quando esses não pudessem mais trabalhar. Ou seja, a falta de uma estrutura previdenciária no Brasil daquela época, anos 20, 30, 40 e 50, influenciava a construção desse pensamento na infância, como demonstram as lições analisadas em que os filhos aparecem como a única perspectiva de futuro dos pais.

A História da previdência pública no Brasil começa em 1888, todavia, eram iniciativas isoladas, voltadas para alguns setores de trabalho. Começou com aposentadoria para os funcionários dos Correios, depois para os funcionários das estradas de ferro, para a Marinha também teve uma iniciativa de pensão no século XIX. Em 1923 a Lei Elói Chaves, que criava uma Caixa de Aposentadoria para os funcionários das ferrovias, foi um momento importante, pois gradativamente outras categorias de trabalhadores foram adicionadas nos anos posteriores, sendo o núcleo da futura previdência social. Havia uma cobertura de atendimento para alguns grupos de trabalhadores, mas até 1943, com a aprovação da Consolidação das Leis Trabalhistas (a conhecida CLT, no governo Vargas) não havia uma legislação, nenhuma ação do Estado Brasileiro que protegesse os brasileiros na velhice.

Os trabalhadores do campo não estavam dentre os grupos privilegiados com atendimento de aposentadoria até 1963, quando a Lei nº 4.214 criava o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL). O Brasil até a Era de Getúlio Vargas era predominantemente agrário-exportador e com a esmagadora maioria da população vivendo, produzindo e se sustentando no meio rural. Muitas gerações de trabalhadores não possuíam qualquer cobertura do Estado para a velhice, para estes brasileiros a família era a única possibilidade de não morrer de fome quando as forças do braço não podiam mais puxar a enxada. A importância da família para essas gerações desassistidas era extremamente maior em face dessa necessidade de ajuda mútua. O sujeito sem família naquela época não possuía grande expectativa de vida, pois quem cuidaria dele e o alimentaria quando estivesse doente? E como ele se sustentaria sem poder trabalhar na velhice? A família era o fundamento, o que possibilitava a vida durante todas as fases de desenvolvimento, seja na infância ou declínio do homem. Assim, havia uma cultura de assistência familiar, uma reciprocidade entre os parentes que se assistiam nos momentos adversos que enfrentavam e, considerando a quase total falta de ação do Estado Brasileiro, esses momentos não eram escassos.

Enfocando os descendentes de imigrantes trentinos, italianos, alemães, nota-se que eles já possuíam essa mesma percepção de futuro, uma vez que vieram de regiões de predominância camponesa, sem assistência previdenciária do Estado. Os pensadores alinhados com a teoria malthusiana argumentavam que a emigração de europeus se dava pela superpopulação em descompasso com a produção de subsistência. Constantino Ianni discorda ao expor os motivos da emigração em massa de italianos para a América, pois evidencia essa dependência dos pais em relação aos filhos, principalmente no contexto de pobreza absoluta na qual aquelas famílias viviam, e fugiram em busca de uma vida melhor no Brasil:

O verdadeiro ponto de partida não é, porém, a superpopulação, mas a miséria. Esta agravada pelo baixo nível de instrução, leva ao aumento não racional da população. Quando não existe – para mencionar apenas alguns aspectos do problema – um sistema de previdência social que assegure uma pensão para a velhice, não resta outra alternativa senão ter muitos filhos, de preferência machos, e esperar que alguns deles tenham sorte para sustentar os pais nos anos improdutivos do fim da vida. (IANNI, Constantino, 1971, pág. 50)

O projeto de educação escolarizada em Santa Catarina nas décadas de 20 a 50 previa essa situação, pois nas lições da Série Fontes percebe-se que a partir da criança criava-se o cidadão para a Pátria, para o Trabalho, mas também para a Família. Nas cartilhas são muitos os textos valorizando explicitamente a família, principalmente os integrantes diretos. Cada parente de primeiro grau aparece em determinadas lições, como no caso dos irmãos que desde criança devem aprender a cuidar uns dos outros quando doentes, um irmão educando e cuidando outro. Em uma narrativa aparece uma carta dos pais para os filhos destacando esse cuidado:

Relações e deveres entre irmãos. Meus queridos filhos. Vamos agora dizer algumas palavras sobre os deveres e relações entre irmãos, pois vós deveis uns aos outros auxílio e proteção. Nosso dever é fazer de vós homens honrados, bons cristãos e procurar dar-vos no mais que pudermos uma educação sólida, que vos permita conseguir situação honrosa. (...) Nunca deveis deixar

vossos irmãos na desgraça, sem lhes irdes em socorro: é neste momento que começam vossas obrigações; e rejeitá-los, apesar das faltas que pudessem ter cometido, seria o modo de atrair a maldição de Deus e a reprovação de todas as pessoas de bem. Quem virá em socorro de vossos irmãos, se não fordes vós? Não corareis, vendo estranhos preencherem os deveres que vos cabiam? . . . Se não estivermos mais entre vós, meus queridos filhos, deveréis substituir-nos e procurar arranjar para vossos irmãos uma posição honrosa, por todos os meios que estiverem a vosso alcance, como faríeis para vós mesmos ou para vossos filhos, com afeição e delicadeza, e não de uma maneira humilhante. É claro que seria indigno de qualquer de vós abusar da dedicação dos irmãos e aproveitar da bondade deles, para viver na preguiça, tendo mau procedimento e sendo-lhes um peso constante. Não preciso, porém, demorar neste assunto meus queridos filhos; vós tendes sentimentos muito elevados e muito coração para chegardes a tanto. Para vos sustentardes mutuamente nas necessidades da vida e receberdes a bênção de Deus, precisais estimar-vos, queridos filhos, estimar-vos muito; entreter boas relações de família entre vós mesmos, viver muito unidos, aconselhar-vos e ajudar-vos com bondade (PERMOND, Mme apud FONTES, Henrique, 1943, lição 43, pág. 72).

Na carta os pais delegam aos irmãos cuidarem de si na fase adulta, como obrigação destes, independente da qualidade relação que existisse. Se o irmão trabalhador possui boa posição social e econômica, essa situação se deve à educação recebida dos pais e estes exigem que os irmãos cuidem uns dos outros. A família era um sistema de agentes agindo uns pelos outros, não era apenas onde o sujeito nascia, era onde a existência se assegurava, quando as adversidades apareciam, são os integrantes da família que se socorrem.

No primeiro livro fala-se do comportamento da criança na família e na sociedade, gradativamente no segundo, terceiro e quarto livros de leitura, aumenta a recorrência das lições não apenas valorizando a estrutura familiar, mas impelindo diretamente as crianças a retribuírem aos pais o que receberam. No texto de Hilário Ribeiro (apud FONTES, 1945a, lição 65, pág. 92), do Segundo Livro de leitura,

aparece uma estória de um diálogo do inspetor de educação com o Joãozinho. Considerado na escola o melhor aluno, o inspetor pede a Joãozinho que calcule todas as despesas que os pais tiveram com ele, considerando toda a dedicação que recebeu, de forma que a criança tenha uma noção do débito material e emocional para com o pai e a mãe. Ao fim, chegando a uma soma muito alta, Joãozinho conclui que só pode retribuir "Amando-os de todo o coração, obedecendo, respeitando-os e, quando eu for homem, trabalhando para eles". Em outra narrativa fala dos filhos exemplares (modelo para as crianças) que rezavam todos os dias pedindo: "Meu Deus! Fazei com que nossos pais não morram antes de nós. Nós os amamos tanto e teremos tanta satisfação em torná-los felizes, quando formos grandes!" (FONTES, 1943, LIÇÃO 57, pág. 98), o que causava grande júbilo para os progenitores.

A família está entremeada pelas relações de trabalho, o pai ensina aos filhos a serem bons trabalhadores não apenas para o futuro deles, mas porque o sujeito sabe que precisará do fruto do trabalho dos filhos quando não puder mais trabalhar. Deste modo, para se reforçar essa mentalidade, os modelos de filhos ideais aparecem sempre reconhecendo o esforço dos pais, o sofrimento que passaram para criar a família (sendo que os papéis de gênero eram sempre delimitados, o pai a trabalhar e sustentar a casa, a mãe a ser quem cuidava dos filhos e da família no lar). Nas lições o trabalho aparece como essa obrigação moral de ser o meio pelo qual os filhos retribuem aos pais a criação que receberam.

Não é uma opção da criança, não está ligada somente aos sentimentos dos filhos para com os pais, é um dever moral de o filho cuidar dos pais quando estes estiverem em deságio, doentes ou na velhice. A lição descreve como a criança deve ser no lar, como deve se relacionar com os pais ao longo da vida:

Atenção para com os pais. Não basta amarmos pai e mãe dentro em nosso coração; é necessário aproveitar todas as ocasiões de mostrar e dar provas desse amor. Nunca devemos ir contra sua vontade: nesta nossa atenção para com os nossos pais, está a sua felicidade e a nossa. Porque, embora às vezes nos custe reprimir os nossos ímpetos, ou contrafazer o nosso gosto, abençoado sacrifício esse, que nos poupa, quase sempre, longos arrependimentos. Nunca nos devemos irar, seja contra quem for, porque a ira turva a razão,

como a embriaguez; mas contra os nossos pais, basta uma palavra, um gesto de impaciência, para ser um crime. Alguns desculpam-se, dizendo que, apesar desses repentinos, não deixam de amar e respeitar seus pais. Fraco amor e respeito o que se mostra em desatenções e ofensas! O trato das pessoas depende do agrado; e até com os de fora se deve ser atencioso e afável, mas com as pessoas de casa é uma necessidade ser dócil, agradável, condescendente, principalmente com pai e mãe. Por mais impertinentes que a idade ou a doença os torne, nunca em sua presença levantemos a voz, nunca nos impacientemos com quem teve a paciência de nos criar! (DEUS, João apud FONTES, Henrique, 1945b, lição 51, pág. 68).

Além do respeito e da obediência, o autor destaca o trato dos filhos para com os pais, a condescendência, a paciência. O carinho dos filhos é fundamental, é uma regra da qual a criança é ensinada a nunca se negar a cumprir. Nos textos sucessivos vai aumentando a ocorrência de ensinamentos que falam da paciência para com os pais. A coerência desse assunto é justamente porque na velhice é que a relação entre os pais e os filhos se desequilibra com mais frequência, quando as enfermidades comuns dos anciões exigem atenção redobrada dos filhos e esse esforço pode levar a desentendimentos entre os entes, como nesta narrativa:

O poder do exemplo. Benedito era muito velhinho: tinha já completado oitenta anos. Na mocidade, e mesmo durante grande parte de sua velhice honrada, ninguém tinha trabalhado mais do que ele. Quando já não pôde ocupar-se em nenhum serviço, Benedito foi morar em companhia de seu filho mais velho. Com o pobre velhinho, todo acurvado ao peso de tantos anos, todo trêmulo, era necessário ter muitos cuidados. À mesa, por ocasião das refeições, tremiam-lhe tanto as mãos que muitas vezes derramava a sopa na toalha e deixava cair os copos e os pratos, que se despedaçavam no chão. O filho e a mulher, – pois o filho mais velho de Benedito era casado, – ralhavam sempre com o velhinho e mostravam-se cada vez mais aborrecidos com os prejuízos que iam tendo. Por fim, resolveram servir a comida ao velho numa cuia e faziam-no sentar-se no chão,

ao pé da mesa, para tomar a sopa na feia vasilha. Luizinho, o netinho, viu que o avô já não se sentava à mesa, e ficou triste. Dias depois, os pais viram-no brincando com um pedaço de tábua, muito entretido, a cortá-lo com uma faca. A mãe perguntou-lhe: – Que estás fazendo, meu filho? – Estou fazendo um prato para dar de comer a papai e mamãe, quando eu for grande, e mamãe e papai ficarem tão velhinhos como vovô. Ouvindo as palavras da criança, os pais compreenderam quanto eram ingratos com o velhinho; e, arrependidos, fizeram-no sentar-se à mesa, no seu antigo lugar. Daí por diante, o filho de Benedito e a mulher tratavam-no com o respeito, o amor e o desvelo que os filhos devem aos pais (FONTES, Henrique, 1945b, lição 43, pág. 54).

A estória destaca o valor do personagem Benedito, que tinha trabalhado muito na vida e, sendo assim, não merecia a ingratidão dos filhos. Em seguida a esta, aparece outra exposição parecida, a estória do sujeito impaciente com o pai idoso que o manda para uma casa de caridade e o seu filho tem a mesma idéia para fazer com o pai quando este ficar velho. Em quase todas as lições, os pais estão sempre ensinando e educando os filhos, essas são as duas únicas exceções em que há certa inversão, pois os filhos, ao observarem os pais tratando mal os avós, decidem fazer o mesmo com os pais na velhice, ou seja, essas narrativas reforçam a idéia do ciclo, da impermanência, que o mal que o sujeito fizer com os pais, pode receber um dia dos próprios filhos.

No quarto livro de leitura, em que as lições demonstram uma maior complexidade, Henrique Fontes aprofunda essa questão, ensinando detalhadamente como são os graus de parentesco, destacando a função e as obrigações de cada sujeito nesse sistema familiar de modo a tratar formalmente do assunto. Em uma determinada lição cita o Código Civil promulgado em 1916, em que evidencia a obrigação de todos os parentes, principalmente dos filhos de cuidarem dos pais:

Solidariedade familiar. O amparo mútuo que deve existir entre ascendentes e descendentes e entre irmãos não é apenas obrigação moral, é também obrigação fixada em lei. É, por isso, de importância conhecer as determinações do Código Civil Brasileiro relativas aos alimentos, convindo saber que, em direito, tem essa palavra uma significação especial. (...) São as seguintes as

disposições do Código: "Art. 397 – O direito à prestação de alimentos é recíproco entre pais e filhos, e extensivo a todos os ascendentes, recaindo a obrigação nos mais próximos em grau, uns em falta de outros. (...) Art. 403 – A pessoa obrigada a suprir alimentos poderá pensionar o alimentando, ou dar-lhe em casa hospedagem e sustento. Parágrafo Único – Compete, porém, ao juiz, se as circunstâncias exigirem, fixar a maneira da prestação devida. Art. 404 – Pode-se deixar de exercer, mas não se pode renunciar o direito a alimentos" (FONTES, Henrique, 1940, lição 10, pág. 19).

Os resultados do trabalho nesta época não findavam no sujeito, mas eram estendidos a toda família, pois se constituía no meio que possibilitava a sobrevivência dos integrantes desse sistema quando não havia a ação do Estado. Ou seja, a idéia de coletividade tem ainda mais sentido para as famílias camponesas em decorrência da interdependência entre os membros. Entendendo este cenário é que se compreende uma das funções mais importantes da educação voltada para o trabalho, que não visava apenas o futuro dos filhos, nem era apenas para o orgulho dos pais em ver os seus filhos bem posicionados, a cultura do trabalho era fundamental. Toda a família dependia que os seus integrantes estivessem não apenas unidos, mas convictos dessa perspectiva de comprometimento mútuo, para que a vida fosse possível.

Um elo em comum com todas as lições, presente na maior parte das reflexões que os textos, as poesias, os contos trazem nas leituras da Série Fontes, é a idealização por meio de modelos de bons sujeitos. As idealizações das narrativas são uma metodologia de ensino moral, religioso e patriótico, que procurava instigar e convencer a criança a ser um sujeito religioso ideal, trabalhador ideal, patriota ideal, o filho ideal, etc.

Os conceitos ensinados eram naturalizados para o aluno os entender como parte da essência do sujeito, ou melhor, do bom sujeito, de modo a transparecer que o sistema social, além da convivência entre as pessoas e mesmo dentro da família, dependeriam substancialmente do acato a essas normas de comportamento e de valores. A Série Fontes buscava formar um conjunto de estruturas de pensamento para incentivar uma cultura de valorização dos modelos idealizados, como esses que foram descritos. Ou seja, no caso do tema trabalho, não eram os imigrantes que trariam o desenvolvimento para o Brasil e Santa

Catarina por serem trabalhadores exemplares, morigerados e ordeiros. Ter uma massa de trabalhadores idealizados na população brasileira era uma ambição desde o Império, mas nesse período da República passou a ser uma diretriz política de Estado, que se realizaria principalmente por meio da educação.

Esses textos eram instrumentos de uma metodologia de ensino que buscava a produção da realidade por meio das idéias de virtudes e valores morais da Série Fontes, e que refletia, também, em síntese, o pensamento dominante. Criavam-se situações, baseadas na vida cotidiana, para que o ideal fosse assimilado como o real, sem contestações, nem qualquer dúvida acerca dessas caracterizações. O último texto dessa coleção revela perfeitamente essa perspectiva adotada por Fontes, com um pensamento de um intelectual que era notabilizado também por suas idealizações eruditas e que é citado muitas vezes nos livros didáticos, o político Rui Barbosa:

O ideal não se define: enxerga-se por clareiras, que dão para o infinito: o amor abnegado; a fé cristã o sacrifício pelos interesses superiores da humanidade; a compreensão da vida no plano divino da virtude; tudo o que alheia o homem da própria individualidade, e o eleva, o multiplica, o agiganta por uma contemplação pura, uma resolução heróica, ou uma aspiração sublime. (BARBOSA, Rui apud FONTES, Henrique, 1940, lição 85, pág. 144).

Provavelmente, todos esses princípios de trabalho não eram absorvidos integralmente, não eram assimilados sem ressalvas pelos alunos, sem ao menos uma adaptação às circunstâncias de cada um. O próprio Henrique Fontes, possivelmente, cogitava isso, mas continuava propagando as idéias, pois essas seriam o referencial, um horizonte, mesmo inalcançável, de uma pedagogia que norteava o desenvolvimento infantil para uma sociedade idílica, ou seja, criar parâmetros ideais na tentativa de se construir uma realidade também idealizada.

3º Capítulo

Grande Pátria desimportante, em nenhum instante
eu vou te trair! Não, não vou te trair...
Cazuza – letra da música: “Brasil”.

Amor à Pátria: O ufanismo construindo o bom patriota

O patriotismo é uma das temáticas mais recorrentes em toda coleção da Série Fontes, principalmente nos 2º, 3º e 4º livros, nos quais é evidente a construção de uma imagem idealizada do país, de forma a estimular um sentimento cívico nas crianças. Os textos incitam a admirar a Bandeira Nacional e os símbolos nacionais, cantar hinos, glorificar a história brasileira e exaltar os heróis mortos em guerras, além dos diversos exemplos de patriotas que serviram e doaram-se sem concessões para a Nação brasileira. Deste modo, nota-se que nesse projeto de educação, uma das suas mais importantes finalidades era estimular nos alunos o senso de pertencimento, aliança e fidelidade com um Brasil imaginado.

O estado de Santa Catarina possuía certas particularidades em relação a outros estados, pois além de objetivar construir uma mentalidade voltada para o amor à pátria entre os nativos (índios, negros, luso-descendentes...), ainda havia o desafio de incluir os descendentes de imigrantes estrangeiros nesse projeto de escolarização politicamente direcionado. Nas colônias, muitas vezes as crianças nem falavam o português, demonstrando que para o sucesso da nacionalização do ensino, nome com o qual foi conhecida a faceta educacional do nacionalismo, seria necessário um longo e gradativo processo de assimilação, mesmo que não tenha sido realizado deste modo.

Nacionalizar é delinear uma personalidade própria para o país, de modo a que todos devam se sentir identificados com a nação e com o perfil de cidadão patriótico esperado. Todavia, para entender os princípios nacionalistas, e como a escola foi uma ferramenta de suma importância desse processo, é fundamental primeiro expor a origem do conceito de nação, uma vez que não é uma idéia inata na mentalidade popular, nem é um resultado conseqüente do simples convívio entre as pessoas de um país.

A idéia contemporânea de nação, em que indivíduos de uma comunidade compartilham as mesmas tradições, costumes, cultura e língua, não foi algo que surgiu naturalmente na consciência dos povos, nem muito menos uma concepção estática. Foi um conceito que mudou ao longo do tempo, até chegar a sua forma conhecida na atualidade.

Segundo Bertonha (2005), o Estado absolutista, da era moderna, não se preocupava em garantir seu poder conquistando lealdade do povo, pois os soberanos simplesmente dominavam a população pela força, para assim impor os tributos. E as pessoas sob domínio do Estado absolutista deveriam ser obedientes e subservientes, independentemente se havia ou não uma identificação entre o povo e o Estado.

O sentimento de pertença era associado às vilas ou aldeias em que as pessoas viviam e essa era a identificação social predominante. O simples fato de uma região falar o mesmo idioma, não era motivo para se concluir que as pessoas habitantes desse lugar se sentissem irmanadas, nem que tivessem um governo que delimitasse seu domínio de acordo com a extensão geográfica dos falantes dessa língua. O mesmo seria aplicado a uma cultura em comum que não levava necessariamente a um domínio único:

Na época medieval ou moderna, os Estados dinásticos dividiam entre si regiões que falavam a mesma língua, instalavam reis e imperadores alemães na Inglaterra ou na Rússia ou franceses na Espanha sem que isso causasse grandes comoções. Até pelo menos o início do século XIX, as manifestações específicas de alguns povos, como a música da Escócia, o jeito característico de falar da Andaluzia ou a literatura da Boêmia, eram considerados curiosidades ou mero folclore, sem grandes implicações políticas, a não ser em casos isolados (BERTONHA, 2005, p. 44).

De acordo com Hobsbawm (1990), a idéia de nação atual, baseado em caráter etnolinguístico que superou os conceitos anteriores, surgiu em meados do século XIX, influenciando a postura de governos de diversos países, e diretamente, a vida dos seus habitantes. Antes já havia elementos de identificação social baseados em língua e cultura em comum, mas não chegava a configurar uma identificação de nacionalidade. Todavia, com as transformações sociopolíticas de derrubada do *ancien regime*, a nova configuração do Estado, com predomínio da elite capitalista e não mais dinástica, necessitava de

novas formas de dominação e legitimação do próprio poder, uma vez que a força militar simplesmente não era suficiente, pois o povo demonstrou, no início da era contemporânea, a potencialidade em derrubar regimes.

É criado então, o culto à pátria, personificação da nação, em que o patriotismo se torna uma espécie de “religião cívica” que buscava homogeneizar o povo em torno de uma identidade nacional única sob um só poder do Estado. Para tanto, foram eleitas as características consideradas próprias da nação que fossem comuns a todos, e ocultando as diferenças regionais que pudessem pôr em risco a nacionalidade oficial. A imagem idealizada da nação é formada, da qual o Estado se intitula publicamente representante maior e líder, construindo também o conceito de Estado-nação, onde o Estado, visando consolidar o poder na perspectiva popular, personifica a nação, sendo que esta passa a ser cultuada como uma fé, na qual não há espaços para questionamentos desse fervoroso amor patriótico, comandado pelo Estado, ou como posto por Marilena Chauí, “a religião cívica transforma o patriotismo em nacionalismo, isto é, o patriotismo se torna estatal, reforçado com sentimentos e símbolos de uma comunidade imaginária cuja tradição começava a ser inventada”.

A massificação desse conceito no Brasil foi notável inclusive para Hobsbawm que citou uma enciclopédia brasileira dos anos 50/60 que definia assim a nação: a nação “é a comunidade de cidadãos de um Estado, vivendo sob o mesmo regime ou governo e tendo uma comunhão de interesses; a coletividade de habitantes de um território com tradições, aspirações e interesses em comum, subordinados a um poder central que se encarrega de manter a unidade do grupo” (HOBSBAWM, Eric, 1990, págs. 27/28).

Os meios mais habituais para divulgar a nacionalidade foram a imprensa, o serviço militar e a educação. Pela imprensa, a população passava a conhecer as características da nação, no exército, o sujeito era constantemente preparado para defendê-la com a própria vida, e na escola as crianças não só aprendiam a língua nacional como a única de todos, mas tinham a mentalidade construída em torno da idéia de um patriotismo sem concessões (Bertonha, 2005). De todos os três meios, a educação era a mais sofisticada, pois, ao delimitar a imagem escolhida de nação para as crianças em estágio de formação de estruturas cognitivas, estas estariam assimilando, em tese, toda e qualquer idéia repassada.

No nacionalismo a imagem da nação é padronizada com as mais nobres qualidades, onde praticamente não há problemas sociais, em que

o povo todo, além de consagrar a pátria, é instigado à vida comunitária, uma vez que para a nação não há indivíduos isolados, mas pessoas que só possuem sentido em relação às outras e no convívio em comum. Deste modo, percebe-se que as características idealizadas para a nação também padronizam a personalidade do sujeito, uma vez que para o sucesso do projeto nacionalista é fundamental não só a anuência popular, mas a participação ativa de cada indivíduo como parte desse processo de padronização e ocultação das distinções. Segundo Ruben:

A nacionalidade moderna significou a instauração de formas universais e homogeneizantes dirigidas ao estabelecimento de um mesmo código de relações sociais. Tratava-se de unificar processos econômicos, línguas, costumes e de desfazer a fronteira do diverso (RUBEN, 1987 apud REIS, 1999, p. 103).

No Brasil um dos mecanismos mais utilizados para divulgar a imagem de nação brasileira por meio da imprensa e dos livros, foi o ufanismo, que era um meio de exaltar exacerbadamente as características do país, exagerando as suas qualidades e menosprezando, ou mesmo encobrando, os problemas. Para o autor ufanista o orgulho de ser brasileiro está ligado ao amor pelo país, que é uma espécie de fé cega, em que não há espaços para pessimismos em relação ao Brasil, nem ao seu povo, relegando ao estrangeiro e aos não patriotas, qualquer indicação negativa sobre a terra natal, ou que não seja glorificando a pátria.

Deste modo, ao se analisar os textos ufanistas, é importante partir do pressuposto que esses são evidentemente uma faceta muito parcial da idéia de Brasil à época, que dificilmente proporcionam informações reais para se entender o contexto social no qual se vivia de fato, mas são de suma importância para compreender o posicionamento ideológico e político de uma parte considerável da intelectualidade brasileira e seus reflexos na formação da mentalidade do povo.

Um bom exemplo de ufanismo, como destacado por Santos (2007), é uma clássica poesia do parnasiano e positivista Olavo Bilac, intitulada “A Pátria”. Essa poesia também é uma das lições da Série Fontes do quarto livro de leitura, e é considerada clássica por ser muito conhecida, principalmente por aqueles que a tiveram que decorar na escola:

A Pátria. Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste! Criança! Não verás nenhum país como

este! Olha que céu! Que mar! Que rios! Que floresta! A Natureza, aqui, perpetuamente em festa, é um seio de mãe a transbordar carinhos. Vê que vida há no chão! Vê que vida há nos ninhos, que se balançam no ar, entre os ramos inquietos! Vê que luz, que calor, que multidão de insetos! Vê que grande extensão de matas, onde impera, fecunda e luminosa, a eterna primavera! Boa terra! Jamais negou a quem trabalha o pão que mata a fome, o teto que agasalha. Quem com o seu suor a fecunda e umedece, vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece! Criança! Não verás país nenhum como este: imita na grandeza a terra em que nasceste! (BILAC, Olavo apud FONTES, Henrique, 1945, lição 39 pág. 49).

Esta lição ufanista trabalha com a mesma estratégia em grande parte das lições, motivar e ordenar, pois para se formar uma mentalidade idealizada da visão de Brasil e do brasileiro, busca-se mostrar exageradamente as qualidades nacionais para que o sujeito se sinta impelido a ser um patriota modelo. Outro aspecto importante dessa poesia é que ao afirmar que a consequência do trabalho é o enriquecimento, o autor busca supervalorizar o trabalho, uma vez que o trabalhismo era uma corrente em ascensão no início do século XX. Todavia, omitia-se as dificuldades de mobilidade social em uma economia agroexportadora baseada fortemente no latifúndio, como era no Brasil da Primeira República.

Em outra lição de exaltação e ufanismo brasileiro, combinam-se diversos símbolos de origens distintas, como política, religiosidade e uma história adaptada às necessidades do nacionalismo. Faz-se um conjunto de caracteres para supervalorizar a Pátria, desde a sua alegada origem, mas condicionando-a às instâncias as quais esses símbolos são originários:

Terra de Santa Cruz. Rendilhada de luar, para a glória da vida, num fausto sem igual, abrindo o seio em flor, de tesouros pejada, ante o descobridor uma ignota região jazia adormecida... E o estrangeiro indagava, em sua alma atrevida, que força arrancaria a riqueza e o esplendor dessa presa opulenta ao ínclito valor de sua raça, em mil conquistas aguerrida... Mas dos mastros heris a rizeja se erguia para o espaço, onde, em lácteas luzes de alabastros, a pompa milenar das estrelas

fulgia. E o olhar do herói seguiu a indicação dos mastros: - Pátria, no alto, abençoando esta terra bravia, Deus velava, na Cruz de Cristo aberta em astros! (LISBOA, Rosalina C., apud FONTES, Henrique, 1940, lição 27, pág. 43).

Rosalina Coelho Lisboa era uma jornalista feminista militante nos anos 30, identificada com as ideologias da direita e participante da campanha nacionalização do Estado Novo. Nesta lição, se observa que a autora busca criar um contexto completamente idílico para o momento da chegada dos portugueses à América, exaltando a paisagem natural e colocando o português como o herói que descobriu a Pátria, além de ter o traço da fé, em que o Divino aprova abençoando a pretensa descoberta. Assim, a lição une uma interpretação específica da história com a fé no conjunto característico do ufanismo nacional, de modo a ser para o leitor, algo natural, como se possuísse essa configuração desde a “fundação” do Brasil.

O conteúdo dessa lição remete à perspectiva do “mito fundador” analisado por Chauí (2007), que é um marco imaginário na história, presentificado constantemente no imaginário coletivo pelos agentes para os quais a sua perpetuação interessa. O mito é criado como resultado da nação e ao mesmo tempo é o meio de formar a própria nação, e, como é possível incluir novas características a fim de adaptar às necessidades do presente, pode-se repeti-lo sempre sob novas roupagens. No caso brasileiro, o “Descobrimiento do Brasil” é parte então deste mito fundador, uma construção idealizada, que combina aspectos teológicos e políticos para a sagração da Pátria.

Uma das sagrações que se encontra nas lições com maior destaque é a consagração da natureza do Brasil como obra de Deus, que é repetidamente citada nas exaltações, como o exemplo da poesia de Bilac acima (“A Natureza, aqui, perpetuamente em festa”). É importante ressaltar, todavia, que essa imagem da natureza é colocada como uma alegoria ao paraíso, tão recorrente no pensamento judaico-cristão, em que se destacam os três elementos que a caracterizam como tal: a abundância dos ecossistemas, a temperatura amena (uma eterna primavera) e a beleza inocente dos habitantes, uma gente pacífica e ordeira. É uma utopia desenvolvida desde a idade média de uma Europa frustrada do ideal cristão frente ao real, vendo como solução a regeneração. Era uma idéia que foi apropriada para interpretação de um país que viveria sob o privilégio de ter a natureza perfeita, como se fosse o próprio paraíso terrestre.

A importância dessa exposição é entender como se deu a constituição do Brasil enquanto nação, como esta se tornou um símbolo para referendar a população homogeneizada, como um semióforo. Segundo Chauí (2007), semióforos são signos intencionalmente destacados, construídos tendo por essência a relevância simbólica, e que são utilizados pelas diversas esferas de poder como meio de legitimação. “O semióforo é posse e propriedade daqueles que detêm o poder para produzir e conservar um sistema de crenças ou um sistema de instituições que lhes permitam dominar um meio social” (CHAUÍ, 2007, pág. 13). Assim, é possível compreender que no nacionalismo brasileiro, os semióforos de cunho político eram propriedades da nova elite do poder, que superou o Império.

Partindo desses conceitos, é possível identificar as características, muitas em forma de semióforos, idealizadas para o Brasil divulgado pela Série Fontes na escolarização das crianças catarinenses. Como exemplo de um dos semióforos mais explorados pelas lições nacionalistas, é a Bandeira Nacional, que é citada com alta frequência nos livros de leitura, aparecendo inclusive como a única imagem colorida de toda coleção (que é muito pobre de imagens), demonstrando assim a sua importância para a educação cívica brasileira:



Única imagem colorida de toda coleção, a Bandeira Nacional na lição 43, pág. 65, do Quarto Livro de Leitura da Série Fontes de 1940 (Figura 6)

As bandeiras na Europa em geral são tricolores, associando-as ao lema da revolução francesa (Liberdade, Igualdade e Fraternidade), a do Brasil é quadricolor e suas cores remetem à natureza paradisíaca (o verde do retângulo representa as matas, a diversidade da vegetação, o amarelo do losângulo o ouro, as riquezas, e o círculo azul o céu sempre estrelado, aonde brilha o Cruzeiro do Sul). Essa caracterização da Bandeira Nacional concorda com um dos constituintes do mito fundador da sagração da natureza, que é vasta, rica, exuberante e virgem (CHAUÍ,

2007), recorrentemente exaltada nos textos didáticos. Pode-se observar a sacração a natureza do Brasil, em diversas lições, como esta do Terceiro Livro de Leitura:

A nossa Bandeira. Verde da cor dos mares e das florestas que embelezam a nossa terra desde a serra de Roraima até a barra de Chuí; azul, como o céu infinito em que abre os braços lúcidos o Cruzeiro; dourada, como o Sol que alegra o espaço e fecunda os campos, a nossa Bandeira retrata nas suas cores as supremas maravilhas do Universo! Filhos do sul ou filhos do norte, qual de nós não estremecerá de orgulho à sua glória? Qual de nós não vibrará de entusiasmo, ao senti-la aclamada pelos outros povos? Qual de nós não se comoverá, vendo-a desfraldada em país estranho, ou não se sentirá capaz das maiores audácias para a defender de uma afronta e livrá-la de uma derrota? A nossa Bandeira é como um pálio confraternizador sobre a cabeça de todos os brasileiros. Unamo-nos, para honrá-la na sua grandeza e para que ela seja sempre para nós, além do símbolo da Pátria, o símbolo do Bem, da Razão e da Justiça. (D' Almeida, Júlia Lopes apud FONTES, Henrique, lição 07, 1943, pág. 15). ---- Irmãos do norte! Irmãos do sul! Unamo-nos em torno da nossa Bandeira! Que os elos que nos ligam se não dessoldem nunca, para que seja grande a sua glória e poderosa a sua força (FONTES, Henrique, lição 07, 1943, pág. 15).

A escritora carioca Júlia Lopes d'Almeida (1862 – 1934) foi colunista por 30 anos dos jornais “A Gazeta de Campinas” e “O País”, nos quais defendia vigorosamente os direitos da mulher no Brasil. Neste seu texto, a combinação de motivar e ordenar reaparece para convencer o leitor do amor patriótico, representado no culto a Bandeira Nacional, utilizando motivos de engrandecimento deste semióforo, para incitar ao brasileiro a “defendê-la”, com as “maiores audácias”. Após o texto, aparece um apelo à união das populações do norte e sul do Brasil, como uma observação do Henrique Fontes para reafirmar o que a autora colocou no texto. Considerando que não havia uma idéia de nação construída e amplamente difundida antes dessa época, a nota aparece possivelmente porque o professor identificava a falta de coesão na

população brasileira, que é um das primeiras e principais barreiras a serem vencidas pelo nacionalismo.

As lições patrióticas se sucedem com a sagração constante da natureza por meio da Bandeira Nacional, demonstrando que era uma premissa básica massificar essa idéia na mentalidade das crianças na escola. Esse semióforo não seria apenas a materialização da Pátria, mas também como justificativa para o cidadão cumprir os deveres com o país, ditados pelo Estado, como pode ser observado no trecho da lição 82, do Terceiro Livro de Leitura:

Saudação à Bandeira. Salve, símbolo sagrado da querida terra do Brasil! Nós, que somos crianças, procuramos a luz da instrução para melhor servir-te, ó glorioso estandarte! Educamos os nossos sentimentos para amar-te de todo o coração; havemos de ser fortes e corajosos para defenderte, ainda que seja no campo de batalha. Nós sabemos que o verde e o amarelo de tuas cores lembram a exuberante vegetação e as admiráveis riquezas do solo brasileiro. O azul estrelado, que ostentas, vem desse firmamento grandioso, onde o Sol é sempre brilhante, e o luar e as estrelas fazem as noites encantadoras. Entre as tuas cores ainda tens o branco, simbolizando a pureza das nobres aspirações nacionais. O teu verde é a esperança, que nos faz entrever um belíssimo futuro: e o amarelo a riqueza entranhada na terra, à espera do trabalho inteligente para melhor aproveitá-la; o azul aponta-nos a elevação do saber, como um novo Sol a iluminar o caminho de nossos deveres; o branco sintetiza um excelso ideal na divisa "Ordem e Progresso". Amado pavilhão auri-verde, inspira em nossos corações o amor da Pátria! (COSTA, Firmino Apud FONTES, Henrique, lição 82, 1943, pág. 140).

O objetivo fica evidente nesta lição, em que demonstra transmitir à criança uma visão da Bandeira Nacional como inspiradora o sentimento patriótico, sem concessões, de tal intensidade que o sujeito estaria disposto a morrer em guerra, na defesa desse símbolo da Pátria, complementando a perspectiva da lição anterior, em que incita às maiores audácias pelo símbolo nacional.

Mesmo na sociedade capitalista em que tudo pode ser reproduzido e sendo assim, nada possui singularidade, o semióforo é

possível, pois é símbolo de poder e prestígio. Em decorrência desse aspecto é que o semióforo é propriedade daqueles que dominam o poder, seja político ou religioso, ou seja, em decorrência do seu valor simbólico. A Igreja produz santos e lugares sagrados como semióforos, a política estimula a propaganda para cultos cívicos de pessoas e objetos, etc. Para o poder político o semióforo matriz é a nação, que abarcará todos os outros semióforos nacionais, como a bandeira nacional, as armas, toda uma simbologia para destacar a Pátria (CHAUÍ, 2007).

Uma das formas mais utilizadas de divulgação e exaltação dos signos nacionais, dos semióforos, são as obras de caráter patriótico com evidente aspecto ufanista, que criam uma perspectiva por vezes irreal do país de forma a consolidar uma imagem idílica da nação, como demonstram as lições anteriores. Todavia, da onde vem o ufanismo na literatura brasileira? Segundo Marilena Chauí (2007), a obra mais representativa do ufanismo brasileiro e do qual é pioneira, foi o livro “Porque Me Ufano do Meu Paiz” do católico e nacionalista fervoroso, Affonso Celso, o visconde de Ouro Preto, e que é considerado pela autora a primeira reatualização do mito da fundação do Brasil.

Lançada em 1900 para comemorar os quatrocentos anos do “Descobrimento” do Brasil, essa obra foi relançada inúmeras vezes, além de ter suas partes citadas em outras publicações de cunho patriótico. Affonso Celso (1860 - 1938) era bacharel em direito, político e jornalista mineiro, laureado com título de conde pelo Papa Pio X. Em 1892 ingressou no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do qual foi presidente. Também foi um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Letras, correspondente à cadeira número 36, publicou os livros "Oito anos de parlamento", "Segredo conjugal", "O imperador no exílio", dentre outros (Santos, 2007), sendo "Porque Me Ufano de Meu Paiz" a sua obra mais conhecida. Até meados do século XX, este livro foi leitura obrigatória nas escolas para os alunos do 4º ano, como atestou João de Scatimburgo. Ele é o ocupante da cadeira do Affonso Celso na ABL, e ordenou o relançamento do livro em 1997 para que as crianças tivessem um “breviário de patriotismo”. A exaltação ao Brasil era o foco central, como o próprio autor deixa claro desde a dedicatória no livro que faz aos filhos:

Entre esses ensinamentos, avulta o do patriotismo. Quero que consagreis sempre ilimitado amor à região onde nascestes, servindo-a com dedicação absoluta, destinando-lhe o melhor da vossa inteligência, os primores do vosso sentimento, o

mais fecundo da vossa atividade dispostos a quaisquer sacrifícios por ela, inclusive o da vida. (CELSO, Affonso, 1901, pág. 8)

Desta dedicatória, é importante destacar a perspectiva do martírio, que é muito comum nas lições, incitar um amor tão forte e desmensurado pelo Brasil, para que as crianças se sintam comprometidas em servir à Pátria na guerra e doando a própria vida caso seja necessário. Tendo em vista o fato de que no século XIX ocorreu a Guerra do Paraguai, que influenciou na auto-imagem do Brasil, além de que ocorreriam os dois maiores conflitos internacionais da História pouco depois do lançamento dessa obra, sendo que em uma delas o Brasil teve participação ativa, é importante demonstrar a função desse ufanismo beligerante para a intelectualidade brasileira na formação das frentes de batalha na população.

Na capa da obra é notável o curioso título em inglês logo abaixo do título em português: “Certo ou Errado, é meu país” (tradução nossa), demonstrando que o autor desejava uma divulgação internacional, além de levantar uma questão: independente se o Brasil tem problemas ou não, mesmo assim deve-se amá-lo.



Capa da 2ª edição de 1901 de “Porque Me Ufano do Meu Paiz” do ufanista Affonso Celso (Figura 7).

Segundo Chauí (2007), o contexto histórico do lançamento desse livro foi o de profundas transformações na sociedade brasileira, com o fim do Império, abolição da escravatura, o advento da imigração em massa, aumento da urbanização, as guerras civis de Canudos e do Contestado, além das disputas de poder entre os diversos grupos do cenário político brasileiro (liberais e conservadores, liberais e positivistas, monarquistas, civilistas, militaristas, industriais, etc.), que acarretava uma profunda crise na chamada República Velha. Frente a essa situação, Affonso Celso fez uma defesa exacerbada do Brasil, colocando-o superior a outros países, argumentando com 11 motivos de “superioridade” que estimulasse o amor patriótico:

1 – A grandeza territorial. O princípio da nacionalidade para a escola histórica alemã, segundo Chauí (2007), é a extensão territorial do país. Deste modo Affonso Celso ressalta essa qualidade para legitimar a nação brasileira sob esse aspecto. Exaltar a geografia do Brasil é uma recorrente imagem ufanista utilizada, como essa lição da Série Fontes comparando a extensão do Brasil com de outros países e continentes:

A grandeza do Brasil. O Brasil é um dos países maiores do mundo. É quase do tamanho da Europa. É quinze vezes maior do que a Alemanha; é também quinze vezes maior do que a França. É vinte e sete vezes maior do que a Inglaterra. É trinta vezes mais extenso do que a Itália. É noventa vezes mais extenso do que Portugal. É quase trezentas vezes maior do que a Bélgica. E as terras do Brasil têm a vantagem de ser todas aproveitáveis, porque entre nós não há desertos nem geleiras nem regiões onde o homem não possa viver. No Brasil poderia habitar comodamente toda a população atual da Terra (FONTES, Henrique, lição 38, 1943, pág. 140).

Henrique Fontes não cita autoria desse texto, o que possivelmente indicaria ser ele próprio o autor, todavia, Afonso Celso (1901, pág. 11), colocou uma exaltação muito similar no seu livro: “É quatorze vezes maior do que a França, cerca de trezentas vezes maior do que a Bélgica”. Isso demonstra que era um pensamento comum destacar a extensão do Brasil como uma qualidade para despertar a admiração das crianças em torno da constituição geográfica brasileira, que é de fato considerável.

2 – A beleza incomparável do país. A paisagem natural do Brasil é uma característica que desperta atenção em todo mundo, e por esse

valor é muito comum os ufanistas alegarem essa imagem como justificativa para a ufanía e, somado a isso, está o fato de que o mito da fundação sagra a natureza.

3 – As riquezas naturais. Além de afirmar que o Brasil possui todas as riquezas naturais, Affonso Celso defende que essa é distribuída igualmente perante a população, que não existem concentrações de renda, nem disparidades sócio-econômicas na sociedade, sendo o trabalho o único fator para definir a ascensão financeira do sujeito. É fácil perceber o exagero e a descontextualização da realidade social brasileira, que desde aquela época, é de profundos contrastes sociais.

4 – O clima ameno (a eterna primavera). Considerando que se tinha como referencial a Europa, a quase falta total de invernos rigorosos no Brasil, era de fato algo atrativo para o estrangeiro, principalmente para os imigrantes oriundos de regiões de baixas temperaturas que aqui encontraram novas formas de reprodução da vida com o clima local. Todavia, outros pensadores, como Sílvio Romero, argumentavam a época que o clima tropical era inóspito e insalubre, o que facilitaria a proliferação de doenças, além de estimular a apatia das pessoas inseridas nesse cenário climático, tornando-as dependentes do Estado (CHAUÍ, 2007).

5 – Ausência de calamidades naturais. Esta característica ainda é ressaltada na imagem que o brasileiro tem do país, como na conhecida anedota em que Deus não colocou calamidades naturais no Brasil, porque alocaria nele uma população que compensaria a falta de tragédias naturais.

6 – A qualidade das etnias que formam a população brasileira. Esse é um ponto de suma importância na discussão sobre Brasil no início do século XX, pois referendava consideravelmente o julgamento sobre os habitantes. Havia aqueles, como Affonso Celso e Gilberto Freire, que caracterizavam a miscigenação racial como positivas, “beleza, força e coragem dos índios; afetividade, estoicismo, coragem e labor do negro; bravura, brio, tenacidade, união, filantropia, amor ao trabalho, patriotismo do português” (Chauí, 2007, pág. 52), enquanto outros, como Sílvio Romero, salientavam que a mestiçagem de raças inferiores era o principal problema e causa do atraso do Brasil.

7 – A nobreza da constituição do perfil do brasileiro. Nesse motivo se cria a idéia do brasileiro pacífico, hospitaleiro, gentil (que será aprofundado por Sérgio Buarque de Hollanda, ao descrever o brasileiro como um homem cordial) e esses caracteres se consolidaram fortemente na auto-imagem da sociedade brasileira, inclusive na atualidade.

8 – O Brasil nunca sofreu humilhações. Este é outro aspecto muito importante, pois é uma das exaltações mais recorrentes ao ufanar a história nas lições aqui analisadas. Principalmente devido à Guerra do Paraguai, que é o fato histórico mais mencionado quando se trata da guerra e que seria um dos grandes motivos de orgulho da história militar nacional, criando em torno dessa não só uma legitimação das conseqüências bélicas, como a constituição de um referencial simbólico nacionalista beligerante no ensino de história no Brasil.

9 – A postura gentil com outros países. Essa visão é fortemente enraizada na visão patriótica, de que o Brasil possui excelentes relações internacionais e com isso caracterizando-o como uma nação pacífica, até hoje muito utilizado como argumento ao comparar com outros países.

10 – As glórias a colher. Nesse item Affonso Celso defende que o Brasil é riquíssimo em possibilidades de pesquisas, principalmente geográficas e antropológicas, uma vez que havia muitas regiões desconhecidas e muitos povos nativos que não haviam tido contato com o não indígena. Esse aspecto também referendava a elite intelectual brasileira a qual seria a possuidora dessa missão científica no Brasil.

11 – A História Nacional. Chauí (2007) destaca que uma das três características da constituição do mito fundador é a sagração da história, que na obra de Affonso Celso é feita com um caráter fortemente escatológico, destinando ao Brasil as melhores possibilidades de futuro, além de justificar e reinterpretar cada etapa da história brasileira.

Segundo Dante Moreira Leite (LEITE apud CHAUÍ, 2007, pág. 22), Affonso Celso via o povo brasileiro com diversas qualidades positivas como de ser hospitaleiro, ordeiro, pacífico, paciente, resignado, doce, cumpridor dos deveres, caridoso, tolerante e honrado, também ressaltaria a falta de iniciativa, indecisão e falta de firmeza, como seus defeitos, mas que segundo Celso poderiam ser corrigidos pela educação. Assim, essa obra ufanista possuía também um caráter pedagógico, voltado para a criação de uma educação patriótica, e exerceu forte influência no pensamento educacional brasileiro, citado em diversas cartilhas da escolarização pública, como base do sentimento nacionalista que se construía na infância.

A crítica mais importante feita a obras ufanistas como a de Celso, não é simplesmente por evidenciar as qualidades do Brasil, uma vez que muitas delas são públicas e notórias. A questão é que ao passarem apenas essa imagem idealizada de Brasil, aonde só existem qualidades, sem disparidades sociais, com um povo que vive uma igualdade racial, etc. impede-se de visualizar o Brasil no todo, dificultando a solução dos

problemas da sociedade brasileira, ou como posto magistralmente por Marilena Chauí:

A força persuasiva dessa representação transparece quando a vemos em ação, isto é, quando resolve imaginariamente uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida. É assim, por exemplo, que alguém pode afirmar que os índios são ignorantes, os negros são indolentes, os nordestinos são atrasados, os portugueses são burros, as mulheres são naturalmente inferiores, mas, simultaneamente, declarar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo sem preconceitos e uma nação nascida da mistura de raças. Alguém pode dizer-se indignado com a existência de crianças de rua, mas as chacinas dessas crianças ou com o desperdício de terras não cultivadas e os massacres dos sem-terra, mas, ao mesmo tempo, afirmar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo pacífico, ordeiro e inimigo da violência. Em suma, essa representação permite que uma sociedade que tolera a existência de milhões de crianças sem infância e que, desde seu surgimento, pratica o *apartheid* social possa ter de si mesma a imagem positiva de sua unidade fraterna (CHAUÍ, 2007, pág. 8).

Na educação em Santa Catarina, a influência das obras alinhadas com Celso se pode observar claramente nos livros de leitura da Série Fontes, onde os textos do Celso são citados em quase toda coleção. Este autor é citado inclusive em textos de outros autores que idolatram a pátria, como os exemplos já citados, demonstrando a concordância da campanha ufanista do Visconde de Ouro Preto com a linha de entendimento de Brasil do catarinense Henrique Fontes.

A Série Fontes foi escrita durante uma fase *sui generis* da História, a década de 20, que era o período conhecido como “entre guerras”, quando havia terminado recentemente a 1ª Guerra Mundial (1919) e, como durante as décadas de 30, 40 e 50 a coleção foi constantemente relançada, soma-se o contexto beligerante da 2ª Guerra Mundial, da qual o Brasil não só foi influenciado, como participou diretamente. Assim, se desde o início do século XX já havia um movimento da elite para construir um sentimento patriótico, ao somar-se

com os conflitos internacionais citados, reforça ainda mais a urgência de formar patriotas, inclusive armados.

Por outro lado, vale ressaltar que havia vozes discordantes do pensamento ufanista de Affonso Celso, que enxergavam no Brasil caracteres que avultavam o pessimismo sobre a origem do país e sobre um funesto futuro caso não se tome as decisões apropriadas. Como colocado antes, se Celso valorizava a profusão da mistura de etnias na constituição da população brasileira, Sílvio Romero, do outro lado da questão, atacava justamente a miscigenação como causa do atraso nacional, considerando o brasileiro uma “sub-raça”.

Segundo Chauí (2007), influenciado pelo naturalismo evolucionista em voga na Europa, Romero, que também é citado na Série Fontes, mas não com a sua visão pessimista, faz uma análise extremamente preconceituosa sobre o povo brasileiro, argumentando que a sua subclassificação deriva da mistura de duas raças “inferiores”, o negro e o índio, com uma raça dita superior, os portugueses. Agravando esse quadro, Sílvio Romero relaciona o clima tropical como causa da indolência do brasileiro que tudo depende do Estado, constituindo sujeitos sem iniciativa que imitam as idéias estrangeiras (como por exemplo, o próprio Romero). E para a solução desse quadro, ele defende a imigração de europeus, que segundo ele estariam em nível superior de evolução, o que ajudaria a promover a regeneração da população brasileira.

Esse discurso racista já era antigo, a elite intelectual no Império de Pedro II concluiu que a população brasileira predominantemente negra, parda, mulata e mestiça, era o fator responsável pelo atraso social e econômico do país e se fazia necessário “embranquecer” a população brasileira com os imigrantes. Essa idéia se consolidou com muita força na mentalidade da população, gerando um sentimento etnocêntrico em algumas comunidades de imigração. O pesquisador trentino italiano Renzo Grosselli, ao pesquisar a imigração tiroleza em Santa Catarina, observou a difusão dessa auto-imagem das comunidades de descendentes de imigrantes europeus, de caráter evidentemente racista, o que estimulou um auto-lesionismo, pois desqualificava as outras etnias do Brasil, e que deixou marcas profundas na cultura brasileira, presentes inclusive na atualidade (GROSSELLI, 1987, p. 237).

Todavia, ao se retomar o contexto do Estado Novo, a imagem sobre os imigrantes e seus descendentes era bem diversa da perspectiva do século XIX. Se antes os pensadores viam a imigração como um fator positivo para o Brasil, no cenário do nacionalismo brasileiro das décadas de 30 e 40, as comunidades de imigrantes, com suas particularidades

lingüísticas e culturais, se tornaram alvos de severas críticas dos nacionalistas. As diferenças que singularizavam os descendentes de imigrantes eram entendidas como uma perigosa ameaça à constituição da nação brasileira. Somava-se à situação o fato da entrada do Brasil na 2ª Guerra Mundial em 1943, que por estar em oposição à Alemanha, Itália e Japão, a população de luso descendentes transferiram o repúdio que possuíam contra as nações inimigas para os descendentes desses povos no Brasil. As críticas eram enfáticas, clamando para uma solução frente aos contrastes culturais, como exemplo, pode-se citar a imprensa catarinense da época que criticava o modo como os pais criavam os filhos nas comunidades de descendentes de imigrantes:

O que não se compreende é a conduta de muitos que timbram em conservar, no afeto e juízo de seus filhos, não o ideal de sua verdadeira pátria, mas os pendores da pátria longínqua de seus ancestrais. Isto constitui um mal para a existência de nossa pátria. É um atentado a unidade e soberania brasileiras. Necessita-se, portanto, acabar com estes quistos sociais, que tanto comprometem a unidade do nosso país (A Tribuna. Joaçaba, 1942 apud RADIN, José, 2001, pág. 157).

Considerando que o nacionalismo principia pela homogeneização da população em torno de uma identidade nacional única (Hobsbawm, 1990), qualquer distanciamento desse ideal de nação era visto como um problema a ser sanado. Não apenas no Brasil, mas na Itália, quando o Estado executou um largo processo de unificação identitária entre as diversas e heterogêneas populações da península itálica, se condenava severamente qualquer manifestação cultural ou dialetal regional, ressaltando sempre a importância da identidade nacional única. O sujeito não podia se identificar como lombardo, siciliano, vêneto, etc. Só se permitia o modelo idealizado pelo Estado (SILVA DE SOUZA, 2007). Nota-se que é recorrente em processos de nacionalização desfazer as “fronteiras do diverso” unificando caracteres eleitos arbitrariamente como “genuinamente nacionais”, que eram constantemente ressaltados, nos meios de divulgação da nacionalidade, como por exemplo, a imprensa, ou a educação.

Há uma vasta bibliografia acerca da violência que os imigrantes e seus descendentes sofreram no Brasil, principalmente sobre os teuto descendentes e imigrantes japoneses. Para esse tema se destaca a obra de Marlene de Fáveri (2005), “Memórias de uma (outra) guerra”, sobre

os problemas sociais que os teuto descendentes enfrentaram. E o livro “Corações Sujos” do jornalista Fernando Morais (2000), sobre a crise com os imigrantes japoneses na 2ª Guerra. Pode-se observar que os sofrimentos para as populações em guerra se sucedem de diversas formas, inclusive em seus reflexos nas relações internas de um país. As diferenças culturais entre as colônias de imigração e o restante do Brasil, se acentuaram com o advento da Segunda Guerra, principalmente pelo fato dessas colônias terem sido formadas justamente por povos de países que entraram em guerra com o Brasil.

A gestão de Vargas foi caracterizada por um forte perfil de ambigüidade. Se por um lado foi uma ditadura caracterizada por perseguições e prisões políticas, censura à imprensa, cerceamento dos direitos do cidadão brasileiro, por outro lado foi um governo que implantou mudanças qualitativas importantes para o Brasil, como as leis trabalhistas, a construção de uma forte estrutura industrial (Companhia Siderúrgica Nacional, por exemplo), fundação da Petrobrás com a nacionalização da exploração das riquezas petrolíferas do país, etc. No que tange a educação, no Brasil não havia antes um projeto nacional de universalização do ensino público até o Estado Novo. A importância da educação sempre esteve nos discursos desde o Império, mas praticamente nada foi feito para instrumentalizar a população brasileira por meio do ensino e promover o desenvolvimento social e econômico do país. Em Santa Catarina houve a reestruturação da instrução pública realizada por Orestes Guimarães em 1911, que buscava padronizar e elevar o nível do ensino no estado, mas não era um projeto nacional como foi feito no governo de Vargas. Deste modo, se faz necessário entender este período em suas diversas facetas, para que não se assuma uma visão parcial desta gestão como a única, e assim, não se interpretar completamente como uma fase negativa, nem completamente positiva.

Observa-se nos relatos dos entrevistados da família Nardelli que nas recordações sobre a educação daquela época há uma mescla de sentimentos. Eles salietaram que viviam em clima de tensão devido à proibição do uso do dialeto falado em família, que eram alertados pela autoridade local (o inspetor de quarteirão) e pelos pais para não falarem em língua que não fosse o português e ouviam as histórias dos que foram punidos por não seguirem esta regra, como se é verificado igualmente nas obras de Fáveri (2005) e Morais (2000). Por outro lado, nos relatos não estão apenas os ressentimentos, mas se nota que eles guardam na memória a vivência enquanto estudantes de um projeto de escola que servia como uma espécie de embaixada pra eles. A escola não era apenas o local em que aprendiam, mas também os aproximava

dos outros brasileiros e das outras famílias da região, ao se socializarem e aprenderem a língua portuguesa. Os netos do imigrante trentino Sigismondo Nardelli relataram algumas lembranças da época e como isso influenciou nas suas vidas. Seu Aldo Nardelli nos contou como foi o processo de aquisição de conhecimentos da língua portuguesa na escola, à época da nacionalização do ensino:

- Foi difícil pro senhor aprender o português?
 Não, não foi muito difícil. Tinha muitas palavras iguais, né... depois mesmo de pequeno a gente saía, mesmo fora da aula e já tinha uns que falavam brasileiro, que a gente chama de brasileiro, né! A gente ouvia então não foi difícil, né...

- E o senhor tinha coleguinhas brasileiros?

Sim, até ela (esposa) falava o português!

- Se davam bem os brasileiros com os italianos?

Sim, era até engraçado quando não se entendia começava a rir...

(...)

(sobre a proibição do uso do dialeto) E foi proibida, a língua... italiano... eu lembro... não sei quanto tempo... nós não podia falar nem em casa... Se eles descobriam... eu não via, mas falaram que os alemães eles castigavam... davam óleo... Mas eu me lembro que era proibido. E o pai e a mãe diziam: Olha, vocês não falem italiano! Só em casa!

- E o que o sr. achava?

Eu achava errado, porque eles castigavam eu né... só que talvez eles tinham razão, né... porque é Brasil e aí encheu de italiano e alemão, então não sei se eles estavam errados. Na escola as professoras eram italianas, mas só falavam em brasileiro... as professoras eram freiras.¹⁹

Nota-se que havia medo sim da repressão, as pessoas ouviam histórias de falantes de outras línguas que sofreram perseguições, mas que, para seu Aldo era algo distante, pois se ouvia falar dos teuto descendentes que sofriam agressões, sem, contudo se constituir em uma realidade para a comunidade em que vivia.

¹⁹NARDELLI, Aldo. Laurentino, 16 de jul. 2009. Entrevista concedida a João F. S. de Souza.

Seu Arduíno Nardelli, irmão do seu Aldo, se recorda também que havia um ambiente de medo com a proibição de dialogar em público por meio do dialeto. A rispidez da rápida proibição somada à imposição de só se falar em português, levou evidentemente a uma situação social muito desconfortável, mas que também não soube de ninguém conhecido que havia sofrido violência na comunidade. Na escola o depoente achava importante que se incentivasse o uso de uma língua comum a todos:

Nos falava só o italiano... mas quando nós...mas nós tinha vizinhos que eram português, brasileiros...ali a gente aprendeu alguma coisa. Até por sinal quando eu comecei a ir na aula, com 7, 8 anos...foi meio dificultoso, porque ali, as professora era português né...mas muitas palavras ainda eram difícil pra gente entender, né...mas logo pegou né porque sabe quando é criança aprende rápido... (...) Porque não podia falar (dialeto) e daí, então nós tinha quem cuidava né, era o quartirão ali, nós dizia quartirão, não era delegado. Então aquilo foi... dizem que iam escutar à noite se falavam italiano em casa, mas lá em casa nunca veio ninguém. Nunca ninguém prendeu ninguém. Nós tinha o Antônio Oliveira que era o convocado pra isso. Mas ele não vinha prender né... só que ele chamava a atenção né “olha...que ali parece uma Itália” e não sei o que, né... Mas não, não, não perseguiam. Mas nós tinha medo...

(...)

Mas eu não posso falar mal do homem, porque ele foi colocado como inspetor de quartirão. Ele tava fazendo o dever dele, nunca vi ele levar ninguém pra cadeia, nunca. Ele pegava muita gente falando, sabe como é que é, a gente não sabia falar... (o português)

(...)

Eu nunca soube que na nossa região, porque a nossa região era perto do Café (se refere à Serra do Alto Café), eu nunca vi aquele homem prender alguém. Ele avisava né... sempre fomos amigos

(...)

Por quê proibiam? O negócio é o seguinte: se o governo brasileiro aceitou imigração italiana pra se instalar aqui com os professores, porque aqui

não tinha, por que proibir eles falar? Então podiam dar um prazo... 3 anos, 4 anos, 5 anos, né? Mas foi assim, ó: um corte. Eu não digo que foi um mal porque... o povo talvez, né...tinha que falar o português, né...?²⁰

Pode-se constatar nos dois relatos, primeiramente, como o contato com os nativos falantes do português dentro da comunidade já era um fator de facilitação para as crianças aprenderem o idioma, ou seja, a socialização propiciava os primeiros contatos com a língua que eles aprenderiam com maior profundidade na escola. Era mais fácil para eles aprenderem do que para os teutos e japoneses, uma vez que além da proximidade da língua com o português, segundo Otto (2005), a frequência nas missas católicas, comuns a brasileiros, italianos e trentinos, facilitava a socialização.

Foi um aprendizado idiomático que acarretou dificuldades, afinal todo processo de educação é um enfrentamento das limitações para promoção dos conhecimentos, mas que não era um impedimento para aprender o português. Seu Arduíno, todavia, salienta que a proibição imediata do uso do dialeto foi uma forma negativa de se estimular o uso do português, ou seja, o entrevistado não condena a universalização do idioma, mas acredita que poderia ter sido uma imersão mais branda e gradativa.

Outro fator interessante a ser observado era a convivência com o inspetor de quarteirão que era o encarregado da fiscalização do uso da língua. Ele alertava as pessoas para não utilizarem o dialeto, mas não chegando às vias de fato, nem penalizando ninguém. Isso demonstra que além dos papéis em que estavam incumbidos, prevalecia a importância que todos davam à convivência pacífica na comunidade, ou seja, o inspetor procurava cumprir sua função delegada pelo Estado, mas sem comprometer a sociabilidade.

A Escola era de fato um meio de integração importante, uma vez que, quando foi nacionalizado o ensino na década de 30, as crianças dessa época se diferenciavam dos pais (que também haviam nascido no Brasil) por que se tornavam bilíngües e possuíam uma rede de contatos além da colônia, muito maior do que os antepassados. Dona Letícia Nardelli, por exemplo, nos relatou que a mãe dela nunca aprendeu o português, dependendo sempre dos filhos para se comunicar com pessoas de fora da colônia, enquanto que o marido da dona Letícia, que

²⁰ NARDELLI, Arduíno. Laurentino, 17 de jul. 2009. Entrevista concedida a João F. S. de Souza.

ela conheceu na escola, ajudou um descendente de alemães luteranos ensinando a doutrina católica, pois esse desejava se casar com uma italiana. Esse contato entre falantes originários de línguas tão diferentes, só foi possível pelo uso do português, aprendido na escola.

Todavia, não era apenas pela difusão do uso do português que o projeto de escolarização pública da época construía brasileiros em todas as regiões catarinenses. Da mesma forma que as lições ufanavam o Brasil, também direcionavam para a formação da mentalidade da criança de acordo com o perfil idealizado de brasileiro, incentivando desde o lar a ser um bom sujeito para o país, como nos capítulos anteriores que demonstra como se ensinava a ser um bom trabalhador e um bom católico. Deste modo far-se-á aqui uma análise dos tópicos constituintes do perfil ideal de patriota que eram divulgados nos livros didáticos da Série Fontes das escolas catarinenses.

Dentre as idealizações feitas pelos livros de leitura, a imagem da família brasileira é uma das mais descritas e exemplificadas. Cada integrante dessa instituição social tem uma função definida e fundamental para o bom funcionamento do sistema familiar. O pai é sempre exemplo do bom trabalhador, humilde, por vezes austero, que batalha incessantemente para prover o sustento do lar, geralmente aparece ensinando aos filhos o valor do trabalho, em como ser um bom cidadão trabalhador. A mãe, terna e generosa, é a emoção da família, aparece como gestora do lar, ensinando aos filhos a estudarem mais e melhor, passa-lhes princípios de caridade, humildade, pureza, gratidão, em suma, forma os filhos para serem bons católicos. Os avós geralmente são o exemplo do passado, daqueles que se dedicaram arduamente ao trabalho, à pátria e à família, de forma a demonstrar que os valores da família patriótica brasileira são os mesmos desde as gerações anteriores. Os filhos são o perfil que mais sofre mutações nas narrativas, intercalando-se entre bons filhos, que são modelos a serem seguidos pelos leitores, e os filhos de mau comportamento, que são corrigidos pelos pais e, se não aceitam a correção, podem ter um fim dramático ou trágico.

Nessa construção de perfis, além é claro da definição dos papéis de gênero do pai e da mãe, se percebe quais as símbolos que cada um tem no conjunto dos valores a serem ensinados. O pai, líder e provedor, tem a imagem que se remete ao Governo Brasileiro, que possuía no Estado Novo um perfil notadamente paternalista. A mãe é a terra brasileira, generosa, farta em carinhos e cuidados com os seus filhos, aonde eles se sentem seguros e confortáveis em seus braços. Já os filhos, no caso dos exemplos aprovados, são o protótipo do cidadão ideal em

formação, aqueles que são os filhos modelos porque aprendem na família, na igreja, na escola, no trabalho e na sociedade, a serem cristãos caridosos, trabalhadores humildes e patriotas obedientes.

Assim, família é a instituição que mais aparece em toda coleção, aparecendo como uma pequena pátria, é uma espécie de laboratório onde os filhos são formatados dentro dessa perspectiva de construção dos cidadãos: se as crianças agem corretamente dentro dos parâmetros postos na família, serão conseqüentemente bons sujeitos para a sua comunidade e para o Brasil. Deste modo, para se atingir esse ideal, a estratégia é estimular um sentimento na criança de amor patriótico, associando-o diretamente ao amor que os filhos têm pela sua própria família:

A pequena Pátria. A pátria, - já o disse alguém, - é primeiramente a casa em que nascemos, a casa de nossos pais, a casa de nossos filhos. Depois, a pátria é o povoado, a aldeia, a vila, a cidade, o município, em que primeiro vimos a luz do dia, reunião de nossas casas, coabitação de nossas famílias. Em seguida, a pátria é a nossa província, o nosso Estado, formado pelo conjunto dos nossos povoados, das nossas aldeias, das nossas vilas, das nossas cidades. E, por fim, a pátria é o nosso país, a nossa grande pátria, abrigando sob um pálio imenso estados, municípios, povoações e lares. Os átomos formando a molécula, as moléculas produzindo o corpo, os corpos realizando a matéria. Partes componentes de um só todo, sem o átomo infinitesimal não existiriam a molécula, o corpo e a matéria. Assim também quem não ama a sua família, o seu lar, a sua terra natal, não pode amar o seu Estado, o seu país, a sua pátria. Amemos, pois, a nossa terra com paixão e carinho! Amemo-la nos nossos poentes e nas nossas madrugadas, nos nossos montes e nas nossas vargens, nos nossos rios e no nosso mar, nas nossas florestas e nos nossos descampados, nos panoramas da natureza magnífica que foi o primeiro enlevo dos nossos olhos e o primeiro teatro dos nossos folguedos! (KONDER, Marcos apud FONTES, Henrique, 1940, lição 20, pág. 33).

Marcos Konder foi um industrial e político em Santa Catarina, e como autor dessa lição, se percebe que os políticos participavam diretamente do conteúdo da educação, o que demonstra o consenso político-pedagógico na elite em torno desses princípios. O primeiro contato da criança é com o seio materno, com a família, com os parentes, para ela é o primeiro referencial, aonde se forma as primeiras estruturas cognitivas. É na família que a criança aprende a refletir e a cultivar os sentimentos. Assim, nesta lição, ao fazer a associação família e pátria, Konder constrói gradativamente a perspectiva que objetivava ensinar ao leitor: da família brasileira como representação da pátria que se almejava formar. A partir da sistematização da sociedade que se inicia na família e se amplia na comunidade, depois na cidade, no estado e finalmente no país, tendo por conclusão que o sucesso desse sistema social, está condicionado à criança, desde o lar, dedicar seus sentimentos a esse conjunto de estruturas sociais em que a família esta inserida.

Em sucessivas lições essa associação é constantemente retomada de forma a reforçar a caracterização de toda a pátria tendo o mesmo valor que a família e a comunidade na qual a criança vive. Então, a pátria brasileira passa ser apresentada para a criança como uma grande família, a extensão do ambiente materno, aonde o sujeito dará continuidade a sua trajetória de vida, mas tendo o seu núcleo familiar original como a grande referência. Por esse aspecto nacionalista, a imagem da família se repete na maior parte das lições, pois se a educação reforça os sentimentos da criança para com seus pais e se interliga a instituição da família com a imagem do Brasil, o sujeito devotará ao país uma dedicação incondicional, como se dedica ao lar. Nesse outro exemplo, se associa mais uma vez a perspectiva emocional e patriótica:

O torrão natal. Um célebre poeta polaco, descrevendo em magníficos versos uma floresta encantada do seu país, imaginou que as aves e os animais ali nascidos, se por acaso longe se achavam, quando sentiam aproximar-se a hora da sua morte, voavam, ou corriam e vinham todos expirar à sombra do bosque imenso onde tinham nascidos. O amor da pátria não pode ser explicado por mais bela e delicada imagem. Coração sem amor é um campo árido, quase sempre, ou sempre, cheio de espinhos e sem uma única flor que nele se abra e o amenize. Haveria somente um homem em quem palpitasse coração tão seco, tão

enregelado e sem vida de sentimentos: o homem que não amasse o lugar do seu nascimento. Depois dos pais, que recebem o nosso primeiro grito, o solo pátrio recebe os nossos primeiros passos: é um duplo receber, que é um duplo dar. As idéias grandes e generosas dilatam o horizonte da pátria; a religião, a língua, os costumes, as leis, o governo, as aspirações fazem de uma grande nação uma grande família, e de um país imenso a pátria de cada membro dessa família. Mas, deixem-me dizer assim, a grande não pode fazer olvidar a pequena pátria; dessa árvore majestosa que se chama a nação, o país, não há quem não sinta que a raiz é a família e o berço pátrio (MACEDO, Joaquim M. apud FONTES, Henrique, 1940, lição 18, pág. 31).

Várias lições se sucedem demonstrando como a família ideal deve ser este ambiente de formação do patriota, do cidadão modelo e desejado para a sociedade, pois o bom sujeito é visto nas lições como aquele que aprende no lar as nobres virtudes que a sociedade espera dele. O conjunto de referenciais emocionais utilizados para agregar esses valores no sujeito é ampliado, de modo que a pátria brasileira é associada aos mais destacados aspectos da vida, seja contemplando a natureza, seja na relação com os que lhe são caros; a pátria é ensinada como sendo todo lugar aonde se encontra o que há de mais importante para as pessoas.

O mecanismo da Série Fontes para inculcar essa idéia se alterna entre instigar a emoção do leitor acerca do Brasil e lhe exigir que cumpra seu papel de bom cidadão, de bom patriota. Assim, as associações emotivas passam a ter uma utilidade prática dentro do contexto do projeto de construção de uma cultura nacional evidentemente direcionada. Um dos mais claros exemplos dessa estratégia é lição que segue, que não sublima, nem subentende, mas informa literalmente a função do filho na família e como esta postura refletirá na formação do bom cidadão:

Conselhos. Ser bom filho é ser amanhã bom cidadão. Quem se acostumou a cumprir o seu dever na família, acha-se propenso a cumpri-lo na sociedade. A pessoa habituada, de tenra idade, a respeitar o que é justo e decente, adquire uma forte repugnância à maldade e ao vício. Por isso o amor da família é um manancial de bens e, fora da

família, custa muito achar a felicidade. Realmente, quem despreza as santas afeições que o sangue e a natureza inspiram, é impossível confiar na amizade de estranhos! Quem não tem alma de apreciar as doçuras da família, onde poderá achar enlevo e distração? Verdadeiro amor, verdadeira união, satisfação verdadeira só há ao pé de virtuosos pais, ao lado duma esposa extremosa, no meio de filhos dóceis e inocentes, em companhia de amigos que o sangue e a afeição tornaram nossos irmãos. Não desperdiceis o vosso coração em ilusões. ---- PROVÉRBIO Toma em rapaz bom caminho, Que o segues também velhinho. (DEUS, João de apud FONTES, Henrique, 1943, lição 10 pág. 36).

Eis então a importância do referencial da família na construção de sujeitos por meio da escolarização do período estudado. Essa instituição precisa se constituir em um ambiente virtuoso para ser como a pátria é ou deveria ser, deste modo as crianças tem que se habituar ao que é “justo e decente” no lar, para dar continuidade ao mesmo comportamento na sociedade brasileira. A idéia de união entre os irmãos é constantemente reforçada, os irmãos têm que ser unidos, como são os cidadãos irmanados na mesma família brasileira. Filhos dóceis e inocentes, como a imagem do bom brasileiro cortês e pacífico longe do que é considerado impuro e reprovável, desde a educação que recebeu dos virtuosos pais e das mães carinhosas no lar. E essa constituição, como diz o provérbio subsequente, a criança deve levar ao longo da vida.

Os textos da Série Fontes têm objetivos específicos, e que para serem alcançados, os assuntos são estrategicamente expostos em linhas de pensamentos, que interligadas formam um conjunto com sentido claro na formação das crianças. Em nome de um Brasil idealizado, a escolarização era direcionada, as crianças tinham acesso a esse conteúdo para aprender o que tivesse uma utilidade nesse projeto de nação. Esse esquema fica mais evidente, quando em determinados textos se demonstra a urgência de uma formação ética nacionalista, para o bem do sujeito e para o bem do país em que vive. Se as lições para o trabalho instigavam a criança a ser um adulto trabalhador, morigerado, de igual intensidade se emergia aprender a ser um patriota ideal, que amando o Brasil, estaria se constituindo em uma pessoa reconhecidamente correta, baseada nos mais admiráveis princípios patrióticos:

A criança e o dever. Andai cá, meus pequeninos, e escutai. É da semente que a árvore recebe as qualidades que a distinguirão quando, grande, robusta, der sombra e frutos amanhã. O homem será, em geral, o que a criança lhe transmitir, e da criança só herdará o homem, que dela há de surgir, o que de bom ou de mau, de nobre ou de mesquinho, se lhe der a beber na vossa idade. Não encolhais os ombros aos salutares conselhos que vos falam da Pátria, na esperança de que recupereis, quando homem, o que houverdes perdido em criança. O tempo que se perdeu não se recupera mais. Se não começardes, agora, a querer e a compreender a Pátria, amanhã dificilmente a quereis e a compreendereis, porque o amor à Pátria é como o amor que se consagra aos pais: desabrocha no berço, enflora na meninice, frutifica na madureza e dá sombra no futuro (BRITO, Lemos. apud FONTES, Henrique, 1943, lição 04 pág. 11).

Sendo a família a instituição social onde a criança irá aprender a ser um bom brasileiro, a família moralmente reprovável também é o exemplo do que pode acontecer ao país, e conseqüentemente os sujeitos que nele vivem, se não for ideal como é idealizada a família brasileira. Os bons e maus exemplos são constantemente apresentados nas narrativas, para que se sigam os modelos aceitos, e o medo das conseqüências dos maus exemplos das estórias distancie as crianças das características não bem vistas para o sujeito nacional. Nesta lição seguinte, aparece essa situação negativa que procura ensinar como deve se portar a boa família brasileira a partir do contraste do referencial ruim, que não deve ser seguido, dos perfis de pessoas amorais, para que não se aja como estes no lar e nem na sociedade:

Ordem e progresso. Trazendo uma bandeira brasileira, Aristides chegou-se perto de seu pai e perguntou-lhe: - Que quer dizer esta inscrição "Ordem e Progresso", que eu vejo em nossa bandeira? - Quer dizer, meu filho, que num país onde não haja ordem não pode haver progresso, porque este é o companheiro daquela. - A Pátria é uma grande família. Ora, em uma família é preciso que todos da casa, e principalmente os chefes, tenham energia e caráter para que tudo corra bem. Do contrário, vai tudo por água abaixo,

como é costume dizer-se. *** Conheci um homem trabalhador e honesto, mas sem a devida energia, que teve a infelicidade de casar-se com uma mulher pródiga, vadia e desordenada. O marido saía para o serviço, ela ia pela vizinhança a contar e saber novidades, ou às lojas esbanjar dinheiro. Os filhos ficavam na cama até tarde e, quando se levantavam, em vez de irem para a escola punham-se na rua a brincar com os moleques. A criada, aproveitando-se da ausência de sua patroa, desfalcava a despensa e os armários. O pai, muitas vezes, ao chegar para almoçar, não encontrava ninguém, sentava-se sozinho, à mesa, aborrecido, desanimado, e comia sem dizer coisa alguma. Passaram-se tempos. Cansado de trabalhar para os exagerados dispêndios da esposa, sem ter um momento de descanso nem mesmo no lar, o chefe da família morreu. A mulher, não tendo mais quem lhe desse dinheiro e sem coragem para trabalhar, andava suja e rota mendigando pelas portas. Os filhos cheios de vícios, foram internados no Instituto Disciplinar, e as filhas entregues ao juiz, que as colocou como criadas, em casas de família. *** Coisa semelhante acontece em uma nação. Se o chefe não tem bastante energia e capacidade; se os auxiliares, em vez de trabalharem para o desenvolvimento só tratam-se de divertir-se e gastar; se, ainda abusando do poder procuram fazer fortuna à custa dos cofres públicos, ou transações ilícitas, deixando os negócios do governo de lado. Se o povo, em vez de acatar o seu chefe e fazê-lo respeitado, promover desordens contínuas, tudo irá para trás e a nação há de chegar a um ponto de tal enfraquecimento que o estrangeiro pode apoderar-se dela com facilidade. Sem ordem não pode haver progresso. Este é o desenvolvimento daquela (BARRETO, Rita apud FONTES, Henrique, 1943, lição 71, pág. 121).

O fim trágico de uma família em que mesmo sendo o pai um homem moralmente correto e trabalhador, a esposa, vista como fútil, irresponsável, de atitudes repreensíveis para este sistema moral, influenciava inclusive no comportamento dos filhos. A lição condena a preguiça, a ociosidade, e os defeitos que se deve evitar inexoravelmente

para não se ter o mesmo fim. Todavia, a questão da autoridade se destaca ao concluir a lição: se o Estado, representado pela imagem do pai, não tem, a energia e a autoridade suficiente para impor o bom andamento da nação (no caso, a família) esta poderá advir a ser dominada, ou seja, a ordem, imposta pela autoridade e acatada pela população, sem ressalvas, é a condição para o progresso. Ocorre-se determinado contexto negativo, as conseqüências são funestas, assim, as crianças criadas em famílias não moralizadas e não bem chefiadas pelo pai, sofrerão posteriormente as piores conseqüências, o destino mais infeliz. Para se evitar tal tragédia, se fazia necessário a força da autoridade, que garantiria o funcionamento correto desse sistema, que é a família ou a nação, e assim teria um futuro feliz, com a ordem sustentando o progresso.

O Brasil passava por um período de forte autoritarismo no Estado Novo, além de uma história secular de governos que impunham o poder sobre a população desde o início da colonização. Essa lição busca justificar e reforçar o poder do Estado autoritário, ao qual os brasileiros deviam obediência e respeito, independente das circunstâncias, para que a nação se volte ao progresso e não seja dominada pelas forças das outras nações. A lição se alinha com várias outras lições que buscam formar a criança obediente e servil pelo bem da família e de si mesma, para que assim seja depois o cidadão correto, respeitador da ordem, do poder do Estado, pelo bem do país.

A família, enquanto instituição social que cria sujeitos, aonde se desenvolve a cultura da sociedade, tem um papel fundamental que não era negligenciado pela educação desse período, porque para se construir uma nação de pessoas religiosas, morigeradas e patrióticas, era no lar, muito mais do que na escola, que esses princípios morais passariam dos modelos e se materializariam na realidade, no cotidiano da população. Diversos padrões aparecem nas estórias de membros da família que agem dentro dessa perspectiva moral, ética e nacionalista, como o ideal que deve ser o horizonte para os alunos, os modelos que as crianças devem se espelhar, como na poesia que segue falando do avô enquanto membro da família idealizado em seu papel de exemplo do passado:

O avô. Este, que, desde a sua mocidade, penou, suou, sofreu, cavando a terra, foi robusto e valente, e, em outra idade, servindo a Pátria, conheceu a guerra. Combateu, viu a morte, e foi ferido; E, abandonando a carabina e a espada, Veio, depois do seu dever cumprido, Tratar das terras, e empunhar a enxada. Hoje, a custo

somente move os passos... Tem os cabelos brancos; não tem dentes... Porém remoça, quando tem nos braços os dois netos queridos e inocentes. Conta-lhes os seus anos de alegria Os dias de perigos e de glórias, As bandeiras voando, a artilharia retumbando, e as batalhas, e as vitórias... E fica alegre quando vê que os netos, ouvindo-o, e vendo-o, e lhe invejando a sorte, batem palmas, extáticos, e inquietos, amando a Pátria sem temer a morte! (BILAC, Olavo apud FONTES, Henrique, 1940, lição 05, pág. 12).

Nesse perfil aparece outra característica de grande importância nessa educação. Além de o sujeito ser simples, trabalhador, dedicado, também é o sujeito disposto a arriscar a vida nos conflitos internacionais para defender o país, como foi esse modelo de avô. O autor dessa poesia, Olavo Bilac, era um dos principais defensores da criação de largos contingentes de soldados dentro da população, por isso é considerado o patrono do serviço militar obrigatório. E Henrique Fontes se alinhava a esse raciocínio, selecionando e organizando as lições de forma a estimular um sentimento pátrio tão intenso, que a pessoa se sentiria realizada em morrer em uma batalha pelo Brasil, ou que alguém da família tenha feito tamanho sacrifício. Dentre os modelos, se usam também alguns casos postos como reais, de forma a serem mais tangíveis, para que se tenha uma noção de que essas idéias são tão naturais, que não ficam apenas na ficção, mas que pessoas de fato tenham vivido o regozijo de dar a sua contribuição para a felicidade da nação, como no exemplo dessa mãe patriótica:

Rosa Maria Paulina da Fonseca. O nome desta insigne matrona, tão ilustre quanto as mais ilustres da antiga Esparta e da antiga Roma, é posto aqui bem intencionalmente, meninos. Ela, por ocasião da guerra do Paraguai, teve no campo da sangrenta luta seis de seus filhos: Manoel, Hermes, Severiano, João, Afonso e Hipólito, todos bravos, animados pelos seus conselhos, alimentados de seu patriotismo. Os dois últimos, Afonso e Hipólito, eram ainda dois adolescentes; destemidos como águias, foram os primeiros dos nossos que galgaram os muros de Curupaiti; caíram despedaçados pela metralha. De Hipólito nunca mais foi visto o corpo, Afonso, encontrado quase moribundo, enquanto lhe faziam

dolorosíssima operação dava vivas ao Brasil e morria como um verdadeiro herói. Chegada ao Rio de Janeiro, onde residia a ilustre matrona, já nesse tempo viúva, a notícia da morte de seus filhos com a notícia de uma de nossas vitórias, ela foi solícita em iluminar a frente de sua casa, calando a dor materna, diante do entusiasmo por nossos feitos de guerra!...Belo tipo d' alma de mulher, digna de ser imitado! (ROMERO, Silvio apud FONTES, Henrique, 1940, lição 62, pág. 100).

Segundo Chauí (2007), havia uma significativa diferença de tom nos escritos de Romero dirigidos às elites letradas, para as quais argumentava que o Brasil era um país formado por sub-raças, e seus livros dirigidos à escola e à infância, como parte das campanhas civilizatórias realizadas pela República. Se, nos primeiros, prevalece o pessimismo cientificista quanto às possibilidades de progresso de um país tropical e mestiço, nos segundos prevalece o otimismo nacionalista da construção de uma nova civilização composta de pessoas ordeiras e submissas.

Seguindo o raciocínio dessa lição anterior, que defende a família envolvida nas campanhas brasileiras em conflitos internacionais, chegue-se agora a um momento de suma importância para a reflexão deste capítulo: entender como as pomposas palavras dos discursos ufanistas, em seu conjunto, buscam o sentido de impelir o sujeito a morrer nos campos de batalha, em nome do seu país, em nome da sua pátria. Provavelmente nada possui mais relevância dentre os objetivos de uma campanha patriótica, do que a guerra ou, como posto por Eric Hobsbawm (1990, pág. 112) “nada estimula melhor o nacionalismo, em ambos os lados, do que um conflito internacional”.

A campanha patriótica se caracteriza principalmente pelo efeito bélico no sentimento das massas, o sujeito pode se identificar com tamanha intensidade para com a imagem da Pátria, a imagem da nação, que quando em tempos de Guerra, o Estado forma os batalhões, por vezes não é preciso a convocação compulsória, pois os próprios indivíduos escolhem arriscar a vida em nome desse sentido de dever para com sua comunidade nacional.

O sentimento patriótico bélico se instala na sociedade geralmente com muita eficiência, e se torna uma referência de prestígio e reconhecimento dos que foram à guerra. O sujeito que se nega a combater pelo seu país, não é simplesmente alguém que discorda dos

objetivos do Estado, é visto pela sociedade como quem que não está disposto a defender os seus e assim sofre as conseqüências sociais de não entrar na guerra. O “herói”, ao contrário, é aquele que desfeito da sua individualidade e do seu amor próprio, escolheu se sacrificar pela nação.

O patriotismo tem a sua imagem de maior apelo ao exaltar-se a guerra. Considerando que a nação é ensinada como sendo a irmandade dos nacionais, como a delimitação de um povo em relação aos outros. É na guerra que essa perspectiva é mais explorada. É quando o outro não é apenas visto como o diverso, o diferente dos nossos, o outro em guerra, passa a ser visto como o inimigo. E tudo em relação ao inimigo, ao estrangeiro, passa a ser visto como o ruim, como antipatriótico, porque se o outro quer destruir a nação, então é o inimigo dos cidadãos, dos nacionais.

O Brasil não participou da 1ª Guerra Mundial, mas na 2ª Guerra teve um papel atuante ao lado dos Aliados. O Governo de Getúlio Vargas, sob alegação que um submarino alemão bombardeou navios na costa brasileira em 1942, declarou guerra aos países do Eixo, colaborando com os EUA no conflito. A participação do Brasil se deu cedendo acesso ao estado do Rio Grande do Norte para instalação de uma base militar norte-americana, e também enviando para a Europa um contingente de soldados que foi denominado “Força Expedicionária Brasileira”.

Mesmo não havendo conflitos em solo nacional, a entrada do Brasil na 2ª Guerra levou a mudanças em aspectos sociais e políticos na sociedade, como a construção de estruturas sociais e culturais em volta da Guerra. Os conflitos internacionais têm a característica de intensificar a unidade na população dos países envolvidos, assim, de certo modo, o Brasil, que no Estado Novo já estava em um processo de construção de uma identidade brasileira, ao entrar na 2ª Guerra Mundial, passou a ter mais forte a referência do outro como contraposição ao nacional. E conseqüentemente essa situação colaborou no fortalecimento do sentimento de unidade entre os brasileiros.

A cultura do patriotismo não é inata, mas historicamente e socialmente construída, assim, para entender a formação desse sentimento que impele o sujeito a entrar em guerra com outros povos, se faz necessário primeiramente compreender os agentes e os meios de promoção desse pensamento. O nacionalismo, segundo Bertonha (2005), além da imprensa, da propaganda de Estado incitando os homens a se alistarem, tem na educação um papel importante na construção da mentalidade dos meninos para o patriotismo armado.

O contexto bélico internacional iniciado em 1914 e que, de uma forma ou de outra, se alongou até 1945, também influenciou a política brasileira. O Estado Novo, tendo em vista a iminente adesão do Brasil a esse cenário de conflitos e visando também a promoção do país na Guerra, procurou criar mecanismos de divulgação do patriotismo brasileiro na imprensa e no rádio, objetivando não só a criação de laços de pertencimento na população, mas também um sentimento voltado para a defesa do Brasil.

A educação pública em Santa Catarina, pelas folhas dos livros da Série Fontes, também fez parte desse conjunto de ações em prol de um patriotismo armado do país, como pode ser constatado principalmente no 2º, 3º e 4º Livros de Leitura. Os textos didáticos ensinam que, mesmo sendo a guerra um acontecimento que advém muita tristeza e sofrimento, é importante que o bom patriota esteja disposto a doar a vida pela glória da Pátria. O professor Henrique Fontes, que passou pelas épocas da 1ª e da 2ª Guerras Mundiais, fez uma seleção de lições, de textos, ensinando como era nobre morrer pelo Brasil. Os livros de leitura, além de formar bons católicos, bons trabalhadores, também contribuíram para a formação de batalhões de soldados nas carteiras das escolas. Para exemplificar, foram eleitas algumas lições mais expressivas desse movimento na educação para uma mentalidade de aceitação e de colaboração com as disputas entre países, a começar, por essa que simula um diálogo de perguntas e respostas sobre o tema:

A paz e a guerra

P - É a paz grande bem para uma nação?

R - A paz é um bem inestimável; é à sombra dela que se desenvolvem a agricultura, a indústria e o comércio, a ciência, as letras e as artes, e que a humanidade se aperfeiçoa e engrandece material e moralmente.

P - É a paz um bem estável?

R - Infelizmente até hoje a paz não há sido um bem estável, e quase todos os povos têm experimentado, uma ou mais vezes na história, os horrores da guerra.

P - Que é guerra?

R - A guerra é a luta entre Estados que, discordando sobre questões importantes, recorrem às armas, para impor pela força sua vontade ou suas pretensões.

P - É a guerra elemento de civilização?

R - Não. A guerra não é elemento de civilização, porque favorece o desenvolvimento dos instintos sanguinários e falseia os fundamentos da justiça, dando a vitória ao mais forte, que não é às vezes o está com o direito.

P - Quais são os outros malefícios da guerra?

R - A guerra ceifa principalmente as vidas dos homens jovens e fortes de uma nação, enluta os lares, lança na orfandade as crianças, destrói cidades, templos, escolas e oficinas, assola os campos, consome as riquezas acumuladas na paz, arruina a agricultura, a indústria e o comércio, espalha a desolação e a morte.

P - Diante desses males não é preferível a paz a todo o transe?

R - Não; porque, para as nações como para os indivíduos, acima de tudo estão a independência, a liberdade, e a honra que, quando atacadas, devem ser defendidas; pois o pacifismo não pode ser a anulação do brio nacional. As guerras defensivas são portanto legítimas, quando inevitáveis.

P - Quais são as condições que legitimam a guerra?

R - Para que uma guerra seja legítima, é necessário que tenha uma causa justa e grave, qual seja a defesa da integridade territorial da nação, da sua honra, da sua soberania, dos interesses coletivos do país; em suma : a reparação de uma injustiça que ofenda profundamente os brios, os direitos ou os interesses nacionais.

P - Quais são as outras condições para que uma guerra não degenerem em injusta?

R - Para que não degenerem em injusta, é preciso que a guerra seja feita de acordo com os princípios de humanidade e do direito das gentes, que proibem o emprego de certas armas desnecessariamente cruéis, mandam poupar os feridos e os inimigos desarmados e respeitar os velhos, mulheres e crianças da nação inimiga; vedam as atrocidades, as destruições inúteis e estabelecem outras prescrições semelhantes.

P - É a conquista uma causa justa de guerra?

R - Não. A conquista é um roubo à mão armada, uma clamorosa injustiça e violência à soberania e

aos direitos dos povos. Guerras movidas por ambição de conquista, assim como por orgulho dinástico ou de raça, são crimes de lesa-humanidade.

P - Pode o Brasil fazer guerras de conquista?

R - Não. A Constituição da República proíbe formalmente o Brasil de se empenhar em guerra de conquista, direta ou indiretamente, por si ou em aliança com outra nação.

P - Em que casos pode o Brasil declarar guerra a uma nação estrangeira?

R - O Brasil só pode declarar guerra em caso de invasão ou agressão estrangeira, ou de sofrer um atentado grave contra sua honra e os seus direitos soberanos.

P - E qual é a norma a seguir pelo governo nestes casos?

R - Em caso de invasão ou agressão estrangeira, ao Presidente da República compete declarar a guerra imediatamente. Nos outros casos é obrigado a recorrer em primeiro lugar ao arbitramento, e, se este não tiver cabimento ou malograr-se, cabe ao Congresso autorizar a declaração da guerra.

(BRANT, Mário C., apud FONTES, Henrique, lição 39, 1945, pág. 49).

Segundo Patrícia Hansen (2009), o Dr. Brant fez parte do grupo de intelectuais brasileiros, junto com Olavo Bilac, Coelho Neto, Afonso Celso, que desde a Proclamação da República escreveram livros infanto-juvenis com caráter cívico-pedagógico, com o objetivo de construir uma mentalidade no sujeito voltado para a Pátria, para “regenerar” a população brasileira a partir da infância. Brant publicou em 1921 o livro “Catecismo Cívico”, do qual tem por amostra o texto acima, e que demonstra a estratégia de construir um raciocínio favorável à defesa da honra e do “brio” nacional, como justificativas para uma nação aceitar entrar em guerra com outra. Até a quinta pergunta, segue o pensamento lugar-comum das conseqüências dos conflitos internacionais, uma vez que mesmo para quem nunca foi a uma guerra, essa perspectiva é previsível. Porém, a partir do sexto questionamento busca convencer as alegações para as guerras, com conceitos abstratos, como interesses “coletivos” do país, reparação de uma injustiça, etc. Vale ressaltar, que é muito difícil uma nação que inicie uma guerra sem suas devidas

“justificativas louváveis” para tal decisão. Hitler argumentava, por exemplo, que era necessário invadir a Tchecoslováquia para defender a população alemã que lá vivia, sendo que era uma porcentagem diminuta em relação aos tchecos, mas era um motivo suficiente para o governo da Alemanha, na época do nazismo. A questão é que essas idéias abstratas permitem inúmeras apropriações que possibilitam os discursos de líderes em defesa dos interesses beligerantes, além de simplesmente a defesa territorial. Hobsbawm demonstra que essa propaganda da guerra para a defesa do país foi utilizada em larga escala pelos países participantes da 1ª Guerra mundial:

A maioria dos governos beligerantes apresentou a guerra, como defensiva. Todos a apresentaram como uma ameaça, vinda do estrangeiro, aos ganhos cívicos próprios de seu lado ou de seus países; todos aprenderam a apresentar seus objetivos de guerra (embora de alguma forma inconsistentemente) não apenas como a eliminação de tais ameaças, mas como, de alguma forma, a transformação social do país, no interesse de seus cidadãos mais pobres (“lares de heróis”).

(HOBSBAWM, 1990, pág. 110).

Esse livro do Brant foi lançado dois anos após a 1ª Guerra, e este fato provavelmente influenciou nesse raciocínio, pois mesmo o Brasil não tendo participado, não impediria que, em uma situação futura parecida, fizesse parte da conjuntura bélica internacional.

As demais lições voltadas para a guerra intercalam-se entre alegres e animadas, falando dos encantos da terra que se nasceu e que se deve então defendê-la com toda devoção, como no texto seguinte, que objetiva contagiar as crianças com frases de ordem, de forma que a sonoridade das rimas facilite a participação delas na idéia da lição:

Hino ao Brasil. Quem nasceu sob este céu tão puro, meigo e gentil, tem orgulho de dizer: - Eu sou filho do Brasil. Eia avante, mocidade! Entoemos cantos mil, somos todos brasileiros, somos filhos do Brasil. Não seremos como ovelhas recolhidas num redil, somos livres, somos fortes, somos filhos do Brasil. Nossa Pátria é rica e grande, é formosa e senhoril, trabalhemos por erguê-la, somos filhos do Brasil. Das escolas nasce a luz e o batalhão infantil é também guarda avançada na defesa do Brasil. Nas campinas

verdejantes, das montanhas no alcantil, vibra um canto de esperança, um viva intenso ao Brasil somos livres, não curvemos a cabeça ao jugo vil, na guerra a vida sem pena daremos pelo Brasil ! (GALHARDO, Thomaz apud FONTES, Henrique, lição 45, 1945b, pág. 58,).

O professor Thomaz Galhardo, segundo Hansen (2009), escreveu diversos livros didáticos no século XIX, dentre eles, a Cartilha da Infância. Foi promotor público interino da Comarca de Santos, além de ter recebido o grau de Comendador do Imperador Pedro II, o que demonstraria sua importância para a educação à época. Mesmo sendo bem anterior ao movimento republicano de “regeneração” do povo brasileiro, continuou influenciando o pensamento pedagógico ao longo da primeira metade do século XX, como demonstra a citação desse hino no 2º Livro de Leitura da Série Fontes.

Também há textos enfáticos, cobrando a participação dos brasileiros na guerra para serem homens honrados, pois caso contrário, serão covardes, indignos da nação em que vivem. Os modelos idealizados aparecem recorrentemente, como é habitual desse método pedagógico. Nessa lição seguinte são descritos os caracteres do bom patriota, a iniciar com a predisposição para a defesa nacional:

O patriota. O patriota serve a seu país na paz como na guerra. Na guerra, luta e morre por ele. Na paz, empenha todas as suas energias para servi-lo e engrandecê-lo. O operário, que dia a dia moureja na oficina ou na usina; o escritor, que propugna as causas mais nobres e advoga a reforma que apressarão as vitórias morais de seus concidadãos; o estadista, que sacrifica a popularidade para impor uma lei cujo alcance a massa geral do povo dificilmente perceberá; o criador, que apura, pela seleção, o gado de suas pastagens, como o inventor de processos melhores para a conservação dos produtos destinados à exportação; o comerciante, que capitaliza e alarga o seu negócio, dando trabalho e consumo ao trabalho de centenas de trabalhadores; todo aquele que, na sociedade, na eminência dos cargos públicos ou na obscuridade do campo ou oficina, leva ao altar da Pátria o resultado de um esforço honesto e dedicado; todo o que assim exalta a espécie humana, cooperando para o rápido

crescimento das riquezas nacionais, para o aperfeiçoamento intelectual e moral de sua Pátria, é um patriota, e pratica o verdadeiro, o são patriotismo. (BRITO, Lemos apud FONTES, Henrique, lição 32, 1943, pág. 56,).

Por essa lição, percebe-se que quando o país estivesse em guerra, a função principal do cidadão não é a de ser trabalhador, mas de ser um soldado para lutar e morrer pela pátria. Nota-se também a defesa das ações do governo, mesmo quando impopulares, o que demonstra que a idéia do poder do Estado-nação era superior à vontade das massas e mesmo não havendo nenhuma menção ao Estado Novo, a recorrência de lições que defendem a autoridade e a ausência de princípios de democracia, demonstram que educação colaborava para legitimar perante as massas o governo de forte perfil autoritário da época. O texto busca também relacionar as atividades econômicas em tempos de paz, em que o sujeito pode estar inserido com o valor que cada uma pode ter para o país, com destaque para a preocupação já na época com a melhoria na produtividade nacional para exportação, que ainda é parte fundamental da economia brasileira.

Poetas consagrados na literatura nacional também participaram da elaboração de textos, lições e poesias com o objetivo de inculcar e cultivar na mentalidade das crianças o sentido de pertencimento ao Brasil. Gonçalves Dias, conhecido pelo clássico “Canção do Exílio”, elaborou essa lição que aparece no Quarto Livro de Leitura, destacando o modelo do bom patriota, envolto nas virtudes valorizadas nesse contexto ufanista (modesto, humilde, austero, martirizado...) que mesmo não sendo reconhecido socialmente pelo seu devotamento ao país, deve continuar em seu culto à Pátria e na defesa desta em nome dos princípios cívicos:

O homem forte. O modesto varão constante e justo pensa e medita nas lições dos sábios e nos caminhos da justiça eterna gradua firme os passos. O brilho da sua alma não mareia a luz do sol, nem do carvão se tísna; morre pelo dever, austero e crente confessando a virtude. Pode a calúnia denegrir seus feitos, Negar-lhe a inveja o mérito subido; pode em seu dano conspirar-se o mundo e renegá-lo a Pátria! Tão modesto no paço de Luculo como encerrado no tonel do Grego, Nem o transtorna a aragem da ventura, nem a desgraça o abate. A tiranos preceitos não se humilha, ante o

ferro do algóz não curva a frente não faz calar da consciência o grito, não nega os seus princípios. Antes, seguro e firme e confiado no tempo, vingador das injustiças, com os pés no cadafalso e a vista erguida se mostra imperturbável. Sofre mártir e expira! A Pátria em torno do seu sepulcro o chora, onde a virtude, afeita ao luto e a dor, de novo carpe do justo a flébil morte! (DIAS, Gonçalves apud FONTES, Henrique, lição 51, 1942, pág. 81).

Os livros da Série Fontes intercalam lições que buscam motivar justificando, e outras posteriormente que cobram diretamente dos leitores a postura idealizada descrita nos textos, como uma exigência moral patriótica, da qual o bom brasileiro não pode renunciar, sob pena de comprometer o futuro do seu país. Quando essas lições são escritas por políticos reconhecidos na história de Santa Catarina, como a lição anterior de Marcos Konder, esses princípios passam a ter um caráter mais empírico, pois os seus autores demonstram que não são simples reflexões, mas posicionamento do governo, como o exemplo que segue do positivista, militar e ex-presidente da província catarinense, Lauro Müller:

Para a paz e para a liberdade. Pela disposição aos sacrifícios extremos se pode medir o patriotismo de um povo; na previsão em educá-lo e aparelhá-lo para afrontar todos os riscos da paz e da guerra mede-se o zelo e a capacidade dos seus estadistas. Por criminosos de lesa-humanidade devemos tê-los se propositalmente norteiam a política em rumo para a guerra, inevitável no mundo somente porque, como nas estradas desertas e nas vielas escusas, há malfeitores nos paços reais e nas casas de governo. Mas, porque estes existem, crime e monstruoso seria também de lesa-pátria e de lesa humanidade abrir-lhes as portas da vitória, deixando pela ineficácia de uma resistência mal aparelhada que a Pátria percesse, triunfando a violência estrangeira e criminosa sobre o direito nacional inerme. Desarmar a Nação é desarmar todos os direitos que ela representa. Correm maliciosos os tempos que vivemos e, ainda que muito se deva esperar, na sociedade das nações, como na das pessoas, que os costumes subam de nível moral, nenhuma garantia possuirá de viver

livre e soberano o país que na sua própria energia não se funde o seu direito a vida independente. Para a paz e para a liberdade, que não existem sem justiça, devem nortear-se os destinos nacionais; mas no roteiro de todas as travessias há riscos e perigos que só a prudência providente, com o auxílio da coragem, sabe evitar ou vencer (MÜLLER, Lauro apud FONTES, Henrique, lição 56, 1942, pág. 88).

Nota-se que o contexto beligerante da primeira metade do século XX influenciou consideravelmente o pensamento nacionalista, pois é recorrente a alegação da instabilidade internacional para justificar a campanha pela “paz armada” para a população. Ao início, Müller relaciona a obediência civil do povo, com a autoridade do Estado em educar e aparelhar as pessoas para eventuais necessidades bélicas. Essa perspectiva da ordem com a autoridade está dentro do positivismo comteano que exerceu significativa influência na elite intelectual da Primeira República e era considerado pressuposto fundamental para o progresso. Nesse discurso, se evidencia a dicotomia: nós, enquanto nacionais em relação a eles enquanto estrangeiros, quando o autor justifica o armamento da nação como decorrência dos malfeitores de outros governos. Além do contexto em que se evidencia a falta de vigência do direito internacional e a ausência de órgãos reguladores da relação entre os países.

As alegorias utilizadas como subterfúgios para legitimar o dever dos cidadãos para com a pátria, principalmente em épocas de guerra, são no mínimo criativas. Na lição seguinte, o autor explica o conceito geral de impostos, da relação de direitos e deveres do cidadão com o Estado, e como é fundamental a arrecadação para que a cidadania possa ser vivida pelas pessoas. Em seguida, o autor estende o conceito de imposto, a partir do seu sentido de obrigação patriótica:

Impostos. Se ao Estado incumbe a manutenção da ordem, se lhe cumpre garantir o direito e defender a liberdade, integridade e dignidade da nação, bem é ver que para tudo isto há mister grandes recursos. É pois dever de todo cidadão contribuir pecuniariamente para as despesas que exige o funcionamento do Estado. Daí os impostos. De onde há de vir, com efeito, o dinheiro necessário para pagamento dos funcionários de todas as categorias, para as despesas decorrentes da

manutenção das forças armadas, marinha e exército, e de quanto naturalmente resulta da existência e atividade do complicado aparelho do Estado? Evidentemente o único recurso de que pode lançar mão o governo são as contribuições dos cidadãos, e todos, exceto os indigentes, devem concorrer com a sua parte. Longe de ser extorsão é, pelo contrário, o imposto uma dívida de honra, o cumprimento de uma obrigação de estrita justiça. Se todos participam dos benefícios do Estado, (em grau maior ou menor, é verdade, mas sem exceção de ninguém), justo é que contribuam todos para as despesas públicas de interesse geral. ----- Tem ainda o Estado o direito de exigir dos cidadãos o mais pesado, o mais doloroso de todos os tributos: o imposto do sangue. É o serviço militar consequência inevitável da necessidade da defesa do país, ameaçado na sua integridade territorial, se não houver forças capazes de repelir as agressões externas. A existência permanente de exército e marinha, por mais reduzidas que sejam os efetivos de paz, reclama o sacrifício de certo número de cidadãos, e nem sempre o voluntário é para isto suficiente. Dado, porém, que o seja, quer em tempo de paz, quer sobretudo no de guerra, é dever de todos os homens válidos cooperar na defesa da Pátria. Fugir, sem justa causa, ao cumprimento dessa obrigação, é suprema covardia. No próprio interesse da sociedade podem e devem, entretanto, ser dispensados do serviço militar os que, pela natureza das funções que exercem - mais importantes e incompatíveis com o mister das armas - não convém de todo que sejam afastados de seus cargos (SERRANO, Jônathas apud FONTES, Henrique, lição 72, 1942, pág. 117).

É interessantíssimo observar a honestidade do autor, ao evidenciar como era (e ainda é) a sociedade brasileira baseada em privilégios. Aqueles detentores de posições de destaque na estrutura social ficavam isentos de pagarem “o imposto do sangue”, demonstrando que o discurso para defender a Pátria, doar a vida em nome da nação, era voltado para as classes populares que, ao que parece, eram consideradas as mais endividadas para com o Estado. A

prerrogativa de se tornar herói nacional, com o sangue derramado nos campos de batalha, deveria ser do homem simples, principalmente do campo, pois por ser o mais sensivelmente alheio à conjuntura nacional, ficava em desvantagem em argumentos frente aos desígnios do governo.

Um dos mais emblemáticos semióforos do nacionalismo é a figura do herói nacional. Se na educação se usa modelos de referência dos comportamentos, ideais, princípios e valores que se objetiva transmitir aos alunos, como exemplo a ser seguido, no patriotismo a construção do patriota que lutou bravamente na guerra ou pela vitória de determinado sistema de governo, é feita de forma a não pairar dúvidas a respeito do seu caráter e principalmente do valor do seu objetivo. O personagem é idealizado por meio dos agentes interessados em sua valorização, com as mais impressionantes virtudes e qualidades de forma a inspirar a admiração das pessoas, aproximando-as para o desenvolvimento do sentimento patriótico. Com o herói nacional, o patriotismo passa a ter rosto, expressão, postura, formatado a partir de um personagem histórico ou fictício e da seleção ou de criação de características para impressionar, encantar e criar um elo de identificação entre a figura do herói nacional e os habitantes do país.

Com as crianças, a perspectiva do heroísmo possui um apelo muito maior, uma vez que a capacidade imaginativa é enorme e assim as grandes epopéias, as sagas e as aventuras podem ter maiores possibilidades de serem entendidas como viáveis sob o olhar infantil. Deste modo se constrói e se explora a imagem do herói nos livros infanto-juvenis, nos filmes, no teatro, etc. e na escolarização o Estado busca nessa representação transmitir o amor à pátria por meio de alguém que seja digno de toda admiração, por que lutou ou até morreu pelo ideal patriótico.

Na Série Fontes se observa a glorificação dos personagens históricos ligados ao movimento republicano, quando lutava contra o Império, além dos que lutaram nas guerras, que é feita como meio também de legitimação na mente dos alunos acerca dos fatos políticos relevantes para o Estado brasileiro, além de fomentar o patriotismo por meio da idealização das pessoas que tiveram participação de alguma forma na história do Brasil e assim “despertando” a admiração nas crianças. Uma das lições em que isso se destaca é a que fala sobre o General Manuel Luís Osório que foi comandante na Guerra do Paraguai, porém nesta descrição aparece endeusado, portador das mais altas qualidades militares:

O General Osório. Os batalhões avançavam; a artilharia rugia rápida, infatigável, a revólver: era um contínuo trovejar. Parecia uma tempestade. Cornetas soavam à carga; lanças se enristavam, cruzavam-se as baionetas; rasgavam-se os corpos sadios dos heróis; espadas brandidas a duas mãos, como os montantes dos pares de Carlos Magno, abriam crânios, cortavam braços, decepavam cabeças. Quadrados formavam-se aqui; além se ouvia o toque de assembléia e as linhas de atiradores se reuniam, ora em círculo, ora formando os quatro camaradas de combate, de baioneta cruzada contra a cavalaria que vinha a galope: era uma confusão imensa e cheia de fortes impressões. A batalha atingia o momento decisivo. De quem seria a vitória? Surge no seu belo cavalo de combate o General Osório, com o largo chapéu de feltro negro, o ponche flutuante, deixando ver a gola bordada, a lança de ébano incrustada de prata na mão larga e robusta, e o olhar fascinante dominando aquele cenário trágico da glória e da morte. Ouviu-se um viva retumbante. De todos aqueles lábios secos, daquelas gargantas roucas saiu imenso, entusiástico, um viva ao General Osório! Tudo se transformou ao tremular mágico da bandeirola da lança legendária. A nossa infantaria avançou galvanizada por aquele homem imensamente amado e levou de vencida, até as profundezas densas da mata, os guerreiros inimigos que sobreviveram à horrorosa hecatombe. A batalha estava ganha. A derrota foi completa. O campo de batalha ficou, literalmente, juncado de inimigos mortos. López empenhara, nesse dia, quase todo o seu exército, e atirou-o contra nós por todos os lados. O ataque foi fulminante. As forças eram quase iguais. Tínhamos, felizmente, à nossa frente o grande Osório, que surgia como um semi-deus, nos momentos mais críticos, levando consigo a vitória. Ouvi, e narro com ufania: soldados feridos, estorcendo-se nas vascas da agonia, levantarem-se a meio, com a auréola da morte doirando-lhes os cabelos empastados de sangue, murmurarem em voz desfalecida, quando ele passava: Viva o General Osório! Viva Osório ----

-- Por mais caros que vos sejam o vosso patrimônio, as honras e a vida, estai pronto a sacrificar tudo ao dever, se este vos exigir semelhante sacrificio (Sívio Péllico). (CERQUEIRA, Dionísio apud FONTES, Henrique, lição 14, 1943, pág. 28).

A narrativa tem por cenário a Guerra do Paraguai (como indica a referência a Solano López) para destacar o personagem de forma a construir uma imagem do líder militar perfeito que inspira os soldados na batalha. Um ufanismo exacerbado, como o próprio autor reconhece, diviniza o general (como um semi-deus), para supervalorizá-lo entre os demais participantes do conflito, como se este general fosse um modelo ideal da experiência militar.

Vale ressaltar que tanto o autor quanto o general Osório eram catarinenses, todavia a não menção a esse fato em um material didático para as escolas públicas de Santa Catarina, possivelmente se deve ao objetivo de manter a perspectiva nacional acerca da figura do herói. A guerra acarreta o custo da vida de inúmeros soldados, as “baixas”, assim ao glorificar essa narrativa o autor busca também motivar o leitor a se doar pela pátria, mesmo que isso lhe custe a vida. Essa idéia é ratificada pela citação de Sívio Péllico em seguida, que foi um dos participantes mais importantes do movimento nacionalista italiano que levou à unificação no século XIX.

Outro personagem exaltado no Terceiro Livro de Leitura, foi a do professor e jornalista Antônio da Silva Jardim, que teve participação nas campanhas pela República no século XIX, além de fazer parte da intelectualidade brasileira, também com tendência para o positivismo. Nessa lição ele aparece como modelo de brasileiro a ser admirado, com destacadas qualidades: determinado a divulgar o ideal republicano, incansável na frequência dos comícios, corajoso frente às possibilidades de atentado, humilde mesmo com todo mérito do seu esforço patriótico, tendo até o momento da sua morte idealizada, aparecendo como exemplo de força e resistência mesmo no sofrimento, para que inclusive o seu passamento fosse triunfal:

Silva Jardim. Os seus discursos estrelejavam chamas, como um ferro em temperatura branda. Parecia uma maré de fogo avançando contra o trono. Tendo começado o incêndio em Santos, estendeu-se à Província de São Paulo inteira, à capital do Império, às Províncias do Rio e Minas Gerais. Falava em três e quatro cidades no mesmo

dia, com o relógio na mão, para obedecer ao horário das estradas de ferro. Após o seu discurso, aparecia no lugar um centro republicano. A propaganda de Silva Jardim tomou, entretanto, tamanhas proporções, era tão evidente a sua eficácia, os seus resultados eram tão imediatos, que a monarquia tomou a deliberação de resistir-lhe. Cada vez que o orador republicano assomava à tribuna, corria iminente perigo de vida; pedradas, tiros de revólver, tumultos, lutas à mão armada interrompiam-lhe o discurso; e ele, calmo, de pé na tribuna, com os braços cruzados, o sorriso nos lábios, esperava que a tormenta passasse e continuava. Quando era de todo impossível dominar o tumulto e se dissolvía a reunião, Silva Jardim se retirava, arriscando tanto a vida como o mais humilde dos seus correligionários. Para os que acreditam, na Europa, que o advento da República foi exclusivamente devido ao pronunciamento militar desse dia, sirva este rápido bosquejo da vida de Silva Jardim para dissuadi-los. A República estava feita nas consciências, precisava apenas de ser consagrada na lei. Morreu tão tragicamente como tinha vivido e ainda no último momento afirmou a sua extraordinária força de vontade, muitas vezes temerária. Queria ver de perto o Vesúvio. Estava em erupção; tanto melhor, assim era mais belo. Em vão o seu companheiro e amigo reclama; em vão o guia aconselha; em vão o solo, queimando já as plantas dos caminheiros, lhe faz muda advertência. O homem das grandes audácias caminha sempre até que uma garganta subitamente aberta, vomitando fumo, engole-o. Ainda neste momento supremo, o herói não se trai por um grito, limita-se a levar as mãos à cabeça, como único testemunho de sua agonia silenciosa. Bela sepultura o vulcão, extraordinário destino o do grande brasileiro; até para morrer converteu-se em lava (PATROCÍNIO, José do apud FONTES, Henrique, lição 09, 1943, pág. 18).

Percebe-se então que a idéia dessa lição é uma exaltação do movimento republicano brasileiro por meio da vida do militante Silva Jardim, vangloriando-o como herói nacional. Nessa narrativa a transição

da monarquia para a república foi posta como embasada pela maioria (“A República estava feita nas consciências”), todavia, a Guerra de Canudos e do Contestado, em que tropas do governo republicano massacraram milhares de nativos que eram a favor da monarquia (mesmo que numa perspectiva cultural própria), demonstraram que o sonho do advento da república não era tão aceito pela maioria da população.

Outro texto interessante para se entender como se construía a mentalidade para que os alunos aceitassem o sacrifício da vida na guerra, é a lição 61 do Terceiro livro, que diz como deve agir um soldado que recebe uma informação sigilosa, a partir do exemplo de mais um modelo de militar ideal, abnegado e fiel à defesa dos interesses do país:

O segredo Nacional. Nada existe mais importante para o soldado do que saber guardar, com perda da própria vida, os papéis secretos que lhe forem parar às mãos. É um ponto de honra da vida militar, como a própria coragem. O segredo nacional exige todos os sacrifícios e aquele que, para o salvar, não souber afrontá-los, é indigno de vestir uma farda. Não há traição mais infame que revelar ao estrangeiro e principalmente ao inimigo, documentos que interessam à defesa da Pátria Por isso devemos defendê-los custe o que custar e aconteça o que acontecer. A morte do 1º Tenente Américo Silvado, em 1867, em frente ao forte de Curuzú, tem portanto um cunho de heroísmo consciente e refletido, digno de ser lembrado. Era este oficial o comandante do encouraçado Rio de Janeiro. Havia já dois dias que este navio sofria o vivo fogo das baterias de Curuzú, a que respondiam os canhões de bordo. Resistia galhardamente o encouraçado brasileiro, quando de repente, em uma evolução, bateu em um torpedo submerso no rio. A terrível explosão abriu-lhe o casco, num rombo enorme. Era fatal; o Rio de Janeiro soçobrava. O comandante Silvado, de pé, dirigia o salvamento das praças e dos oficiais, em botes. Ele aguardava-se para o fim. Nisto, quando já o navio se afundava, o comandante lembrou-se de que na sua câmara estavam papéis importantes e que poderiam ser apreendidos. Desceu à câmara para salvá-los. Foi:

mas não teve tempo de tornar ao convés, porque o Rio de Janeiro, adernando, sepultou com ele o seu bravo comandante, figura viril de lealdade aos interesses da sua Pátria (DE SOUZA, B apud FONTES, Henrique, lição 61, 1943, pág. 106).

Essa lição se refere ao militar Américo Brasília Silvano, que foi realmente comandante do couraçado Rio de Janeiro durante a Guerra do Paraguai, mas o naufrágio foi em 2 de setembro de 1966, e não 1867, (DONATO, 1987, pág. 278.). Ora, levando-se em conta que esse material didático era destinado às escolas civis e não à formação no ambiente militar, se pode notar que se procurava estender a ética militar para a assimilação da população uma vez que, qualquer cidadão brasileiro poderia ser convocado para defender o Brasil em conflitos internos e externos.

A 2ª Guerra Mundial influenciou diretamente a vida das famílias dos brasileiros participantes da Força Expedicionária, que atuaram na campanha da Itália, entre 25 de novembro de 1944 e 21 de fevereiro de 1945. A família Nardelli teve um dos seus atuando neste contingente, o expedicionário Mário Nardelli, que nasceu em 16 de agosto de 1921 na cidade de Rio do Oeste (ao lado da cidade de Laurentino), primo de primeiro grau dos entrevistados desta pesquisa. Neto do imigrante trentino Sigismondo Nardelli e filho de Giuseppe Nardelli, Mário trabalhava na olaria da família ajudando a fabricar telhas. Na época ele e sua noiva estavam envolvidos com os preparativos do casamento, todavia, ele foi convocado para formação do 2º regimento de infantaria da Força Expedicionária Brasileira. Embarcou, juntamente com 5.200 expedicionários brasileiros, a bordo do navio da marinha norte-americana *USS General Montgomery Meigs* em 21 de setembro de 1944, que saiu do porto do Rio de Janeiro com destino ao porto de Napoli, na região da Campania, no sul da Itália. Ao desembarcarem, seguiram para o norte do país, aonde cercaram durante três meses a 232ª Divisão de Infantaria do exército alemão, que estava situada no Monte Castello, na Cordilheira dos Apeninos. No dia 12 de dezembro de 1944 estava previsto um ataque surpresa contra os alemães, realizado, na maior parte, pelos expedicionários que cercaram o monte durante semanas preparando a ação. Nessa data 37 brasileiros morreram nas rajadas das metralhadoras alemãs MG 34 e dentre os mortos estava Mário Nardelli.



O Expedicionário Mário Nardelli, uniformizado, entre os seus pais Giuseppe e Amabile Nardelli - acervo pessoal de Carmo Nardelli Jr. (Figura 8)

Este fotoretrato foi pintado em 1944 e era um estilo artístico popular no interior do Brasil até o surgimento da fotografia colorida. Nota-se também que é um quadro adaptado para encaixar o filho entre os pais, pois era comum fazer esse tipo de adaptação, principalmente quando viúvas pediam para juntar uma foto do casal que nunca haviam tirado fotos juntos. Muito antes da edição digital de imagens, os “puxadores de tela”, como eram conhecidos esses artistas, proporcionavam para a memória encontros não realizados na história.

Em uma carta que enviou para o irmão no Brasil, dias antes do seu passamento, o expedicionário demonstrou sua retidão ao futuro certo que o aguardava: “Lino, meu irmão querido. Estou aqui no combate, perto de Monte Castelo. Aqui, está difícil, e estão morrendo muitos companheiros meus. Não sei se terei a sorte de voltar com vida. Tenho muita pena do papai e da mamãe, mas se esta é a vontade de Deus, estou com ela” (NARDELLI, 2000, pág. 205).

O catarinense virou um herói para a sua pequena cidade de Rio do Oeste, com um busto de bronze na praça principal e seu nome na maior escola da cidade. Para a maioria dos parentes ficou também lembrança do heroísmo ufanado, como escreveu Abílio Nardelli no livro sobre a família: “Mário tombava no campo de guerra, deixando a imagem do homem, leal, valente e cumpridor de seu dever, não obstante a dor e o sofrimento de sua família, e tornando-se um herói da Pátria e o filho ilustre da sua terra” (NARDELLI, 2000, pág. 207).

Todavia, além dos discursos de incitação do dever de lutar pela pátria, ao fim resta o sofrimento pessoal de tantas famílias brasileiras, que amargaram o padecimento dos seus filhos na luta contra os soldados do Eixo. Este sofrimento pode ser compreendido na revolta do pai do expedicionário, quando o Governo Brasileiro ofereceu trazer os restos mortais do seu filho para serem enterrados na cidade natal. Na ocasião, seu Giuseppe respondeu: “meu filho morreu. Eu o queria vivo, mas já que comeram sua carne, agora, podem também chupar os seus ossos” (NARDELLI, 2000, pág. 209).

Esse fato exemplifica o alcance da educação do amor à pátria estimulado na educação brasileira, tendo em Santa Catarina o seu maior atuante, o professor Henrique Fontes, que selecionou textos para compilar a primeira coleção de material didático para as escolas públicas do estado. Fontes o fez de forma a construir a mentalidade das crianças para também um dia serem soldados que não questionassem, que não esmorecessem, que cumprissem as ordens dos superiores, por mais difíceis que fossem, mesmo tendo que pagar com a morte, para glorificar a pátria e honrar a própria imagem perante os que ficaram.

Nas escolas, o professor utilizava-se da autoridade nele constituída para passar aos alunos os conceitos e o conteúdo como naturais e inquestionáveis, de forma que isto ocultasse não só o real interesse na formação de sujeitos a partir dos conceitos ensinados, como também os interesses ali embutidos dos agentes políticos que objetivam a formação desse sujeito nacional. O material didático também é, em termos, uma autoridade constituída, pois é o meio escrito das idéias e pressupostos que, estrategicamente didatizados, visam o reconhecimento do seu conteúdo como digno da verdade.

Os livros de Leitura da Série Fontes utilizados pelos alunos catarinenses, independente da ascendência (lusa, afro, italiana, alemã, polaca ou trentina...), se inserem nesse contexto, uma vez que, para viabilizar a formação do patriota, eram elaborados de forma que as situações ali descritas servissem a uma perspectiva da realidade que o governo brasileiro objetivava que fosse reconhecida, homogeneizando-os em uma identidade brasileira única. Ou seja, a imagem de uma nacionalidade que é inquestionável, natural e, conseqüentemente, digna de apreciação e aceitação dos alunos, para que estes sejam bons católicos humildes, bons trabalhadores morigerados e bons patriotas preparados para pagarem o seu “imposto de sangue” quando o Estado assim ordenar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fizemos uma viagem ao longo dessas páginas sobre uma faceta da história da escolarização catarinense nos anos conturbados do Estado Novo. O “Dr.” Getúlio, como era chamado pelos seus correligionários e admiradores, sabia que estava não só entrando para a História, mas também contribuindo consideravelmente para a transformação dela. Em seu longo governo, foi desenhado um novo país, nem sempre sob os melhores meios, mas foi uma gestão importante para o Brasil. A seu modo, Getúlio Vargas procurou consolidar a identidade nacional com caracteres que não foram totalmente ditados por ele e por sua equipe, mas também por escritores e artistas brasileiros da época.

A educação pública brasileira foi um dos meios de construção dessa identidade, procurando inculcar nas crianças princípios do nacionalismo brasileiro, mas também de religiosidade e trabalho.

Retomando a epígrafe com a reflexão honesta do educador brasileiro Paulo Freire, não haveria como pensar um projeto de educação que não esteja vinculado a algum posicionamento político, cultural ou ideológico. Pesquisar a educação identificando as tendências que a direcionam, na esperança de eliminá-las todas, é de fato ingenuidade, pois o simples fato de querer realizar esse feito, já é em si um posicionamento, é uma postura de caráter ideológico.

Analisar o período em questão por não ter sido democrático como se defende que sejam os modelos políticos na atualidade, é limitar a análise de uma época diversa na história nacional, ou seja, não se pode compreender um estudo que envolve análise política, tendo por referenciais o modelo político presente, sob risco de cometer um anacronismo. O Estado Novo de Getúlio Vargas foi um período ditatorial, todavia havia condições sociais e históricas para a configuração desse cenário. Além disso, é importante também entender que nessa época tentou-se implantar um projeto de nação brasileira que procurava focar uma identidade nacional, integrando populações heterogêneas.

No Estado Novo, a escola passou a ter investimento em estruturas, professores e livros em larga escala para a população. Isso foi muito importante por mais que se questionem os valores da educação da época, pois foi quando muitos brasileiros tiveram acesso às primeiras letras. Por isso esta pesquisa procurou não ser mais uma que critica o autoritarismo do Estado Novo, mas buscou entender como e por quais princípios a educação pública catarinense foi pensada, tendo por amostra documental a coleção de livros didáticos da Série Fontes.

De nenhuma forma se esgotam as possibilidades de interpretações acerca das fontes empíricas analisadas nesta exposição. Uma das possibilidades mais importantes na História da Educação é a análise dos livros utilizados na escolarização, uma vez que estes são ricos em informações sobre o direcionamento que a educação teve em determinado momento.

Anteriormente foram realizadas duas pesquisas sobre a Série Fontes, a dissertação de Santos (1997) e a de Nascimento (2003). Esses trabalhos enfocaram a questão civilizatória da coleção, sem esquematizar individualmente a religiosidade e o trabalho que foram desenvolvidos nos livros em prol da pátria, sim, mas também divulgados de modo a constituírem princípios morais em si.

Os materiais didáticos da coleção da Série Fontes são riquíssimos para se entender o retrato daquela época, perceber como o pensamento brasileiro se constituía e, desse modo, apreender quais as bases formadoras de gerações de brasileiros que vieram desde então. Sugerimos, enfaticamente, como exemplo de estudos a serem realizados, que nas lições há um vasto material sobre comportamento humano, sobre como se pretendia moldar as ações, os gestos das crianças, por meio da educação. Podemos citar a lição 58 do 2º Livro Leitura de 1945, pág. 79, que descreve como o menino deve se comportar no uso dos braços e das mãos, em cada situação, inclusive reprimindo aqueles que ousassem oferecer a mão em saudação a alguém em posição superior. Esse estudo comportamental envolveria um diálogo interdisciplinar profundo entre a história e a psicologia, principalmente para o fato de Henrique Fontes ter sido um conhecedor do pensamento psicológico vigente. Além disso, se ressaltarmos que a pedagogia brasileira nas décadas de 20 e 30 se permitia maior compreensão da condição humana por meio da ponderação cognitiva, tendo, por exemplo, um dos conhecidos pensadores da Escola Nova, Lourenço Filho, é possível compreender como os aspectos psicológicos passaram a ser mais relevantes desde então.

Outra sugestão é a possibilidade de um estudo sobre os pensadores que escreviam as lições. Algumas breves biografias foram levantadas nesta dissertação, mas até então não foi possível encontrar mais fontes sobre esses escritores. Nota-se que eram agentes incumbidos de determinados objetivos, ao agir no intuito de formar o pensamento humano por meio de poesias, narrativas, lições etc. O professor Henrique Fontes compreendia a importância de citar essas pessoas para conseguir legitimar seu material frente à elite intelectual e política catarinense do período. Era fundamental, para aceitação da Série Fontes,

ter pensadores renomados e reconhecidos nacionalmente. Podemos entender como isso era crucial, quando até políticos de destaque da esfera do poder no estado eram também autores das lições.

No primeiro capítulo foi exposto com maior destaque o contexto religioso e político do Brasil naquela época, uma vez que o país possui uma larga história em torno do catolicismo e se demonstrou como a instituição do Estado laico não foi suficiente para desassociar os princípios católicos da cultura nacional. A obra do historiador José Baia Horta foi importante para se entender a conjuntura que permitia que fosse possível a inclusão dos princípios cristãos católicos nas lições. Esses princípios ainda eram formadores de mentalidades na educação mesmo em uma época que se defendia uma escola nova, uma escolarização não vinculada à fé.

Em outro contexto deste tema, foram expostos alguns aspectos da fé da família Nardelli, já que a religiosidade de um povo não está exclusivamente ligada a determinações políticas da Igreja, nem do Estado, pois a fé faz parte de um conjunto de características culturais que servem para compreender o mundo, para apaziguar as angústias, alimentar as esperanças, além de ser um meio de socialização do sujeito. Havia aspectos religiosos nos livros de leitura, mas não se pode visualizá-los apenas na faceta política, pois esses possuem um significado fundamental frente aos fiéis, mesmo que, por vezes, sejam manipulados para atender interesses de grupos. O fato de o Estado Novo ter se aliado com a Igreja Católica, configurava uma situação sociocultural à qual os Nardelli já estavam habituados, indiferentemente se eram manipulados por agentes do campo político e religioso. Foi evidenciado que havia na terra natal dos trentinos um meio católico que foi construído ao longo da história. Essa contextualização foi importante principalmente para se entender o advento do catolicismo como um processo, e não como uma formação natural para aquelas pessoas.

Segundo o pintor e escritor catalão Santiago Rusiñol y Prats: “aqueles que não precisam trabalhar chamam o trabalho de virtude para enganar quem trabalha”. Não se pode afirmar categoricamente que Henrique Fontes estaria nesse perfil, uma vez que é notável a sua extensa carreira profissional e de dedicação à educação pública de Santa Catarina. Todavia, ele foi um divulgador do trabalho enquanto valor moral e assim se procurou entender nesta pesquisa o discurso das lições da Série Fontes sobre qual o perfil de trabalhador idealizado nesse projeto de escolarização.

No segundo capítulo foi feita uma análise mais circunscrita aos conteúdos das lições sobre esse tema, uma vez que esses princípios de

glorificação do trabalho estavam inseridos nas narrativas, nas poesias e lições sem demonstrarem literalmente a qual tema tratavam. Pode-se apreender disto que o trabalhismo por meio da escolarização era estrategicamente ensinado em consonância com os mais distintos assuntos de forma que fosse assimilado em caráter de naturalidade, sem ser percebido como tal.

Sobre os imigrantes europeus que eram ovacionados pelos intelectuais brasileiros como laboriosos natos, que trariam o progresso para o Brasil com o fruto do trabalho abnegado e humilde, pode-se perceber que essa foi mais uma construção no imaginário social brasileiro, pois esse perfil de trabalhador ideal era construído na escolarização, como se nota no conteúdo das lições sobre o trabalho na Série Fontes. O Estado brasileiro queria formar uma mentalidade para o trabalho em toda a população, independente da origem étnica das famílias, fossem européias ou nativas, para assim constituir uma sociedade com grande oferta de mão de obra sem significativas contestações das condições e das perspectivas de trabalho. Os Nardelli eram herdeiros de uma tradição agropecuária de gerações, mas não como uma ideologia cega do trabalho. Eles eram mais uma família que lutava com os meios que tinham para sobreviver e vieram para a América quando não havia mais condições de conseguir a sobrevivência na Europa.

O trabalho, enquanto valor moral, é um dos aspectos de maior relevância na formação da mentalidade do trabalhador brasileiro, pois se pode observar até hoje senhores e senhoras escolarizados no passado que defendem fervorosamente o ato de trabalhar como condição indispensável para a boa caracterização do sujeito. O colunista Luiz Carlos Prates argumenta constantemente, nos meios de comunicação do grupo RBS, que a maior parte dos problemas sociais, de criminalidade, dos índices baixos de educação se origina em personalidades indolentes, de “vagabundos” que não prestigiam o valor sublime da virtude de trabalhar: “Virtude é o que se acrescenta ao dever, é o que se faz sem obrigação de fazer, é o traço positivo a mais que acrescentamos às nossas obras, ações”. Essa sua visão da abnegação se estende ao ensino, chegando ao ponto de afirmar, impunemente, que existem alunos bons e alunos “lixos”, e que estes o são, pois não seguiram os bons modelos de estudantes²¹. Esse tipo de pensamento não é isolado, é parte da mentalidade do brasileiro de hoje, tanto que está na mídia porque é

²¹PRATES, Luiz Carlos. Colunas de Luiz Carlos Prates. **Grupo RBS**. Disponível em: <<http://luizcarlosprates.blogspot.com/>>. Acessado em 29/07/2010.

prestigiado por muitos leitores, ouvintes e telespectadores que concordam com essas idéias.

A mentalidade que envolve a virtude em torno do trabalho é responsável por grande parte das dificuldades que o cidadão brasileiro encontra ainda hoje para lutar por melhores condições de trabalho, melhores salários, pois muitos trabalhadores em greve são taxados de vagabundos, mesmo dedicando toda uma vida para o trabalho.

A vida depende do trabalho, não se pode negar isso, mas também muito sofrimento vem da prática do trabalho, muitas doenças, e assim é importante repensar o labor como uma atividade que alcança resultados financeiros, de realização pessoal, mas não vinculando à moralidade. Assim, não devemos formar mais gerações de trabalhadores infelizes, que só na aposentadoria procuram sentido na própria vida. Vale refletir sobre um pensamento do filósofo inglês Bertrand Russel: “Cresci ouvindo que o ócio é o pai de todos os vícios. Mas penso que se trabalha demais atualmente, que danos intensos são causados pela crença de que o trabalho é uma virtude”.

No terceiro capítulo se objetivou mostrar a tentativa de construção de um sentimento de pertencimento nacional nas crianças nascidas no Brasil. Não se pretendeu fazer uma longa discussão sobre o patriotismo brasileiro, uma vez que já há uma enorme bibliografia sobre o tema. Esta parte da dissertação buscou colaborar com o debate demonstrando empiricamente traços da formação da imagem idealizada de Brasil nos livros didáticos. Além da exposição dos resultados dessa política por meio da amostra do recorte etnográfico eleito.

Não se pode desassociar o aspecto político do estudo sobre educação, pois a descaracteriza. A educação pública é oferecida pelo Estado, e a este os interesses na Educação prevalecem. Há um aspecto cultural, mas se faz necessário entender a conjuntura de interesses que norteiam as escolhas pedagógicas para a educação. O Brasil foi pensado nessa época por escritores, pintores, poetas, músicos e também por intelectuais que procuravam selecionar características que dessem forma para o sujeito brasileiro. Isso foi importante tendo em vista que o Brasil não tinha unidade cultural, não havia identificação lingüística nem étnica da população. Décadas antes houve guerras separatistas no sul do país. E todo esse contexto com certeza seria um entrave para melhorar um país, principalmente se não se tinha uma idéia de nação pela qual lutar.

É importante também ressaltar os problemas advindos da política nacionalista, pois ao se construir na mentalidade infantil essa imagem ufanista do Brasil, cria-se um sentimento de apreço a esse território e

certo conforto frente à estrutura social vigente: se todos os brasileiros estão irmanados em torno da nação, todos, independente da posição social que ocupe na estratificação social, compartilham entre si este mesmo sentimento, de forma que essa situação os une. Pode-se notar então que criar a idéia de nacionalidade é também criar estruturas emocionais e de identidade na população, para assim desestimular os possíveis descontentamentos frente aos problemas sociais e econômicos que os países enfrentam. Deste modo, se se consegue minar a associação entre insatisfação social e o Estado, este passa a ter uma possibilidade maior de alcançar a ordem, sob a justificativa de levar o país ao progresso.

O que une de fato tantas diferenças em torno do sentimento de nacionalidade brasileira na atualidade? Segundo o professor Adriano Duarte, em uma aula de História do Brasil no curso de História da UFSC em 2006, talvez seja a Seleção Brasileira de Futebol que cria um elo entre o mais desconhecido habitante da cidade de Pomerode em Santa Catarina com um sujeito que vive em Juazeiro do Norte no Ceará. A forte campanha feita a cada quatro anos, somado a popularidade do esporte no país, resulta em destacadas demonstrações de patriotismo na época da Copa do Mundo de futebol. As pessoas parecem projetar nos jogadores a idéia de soldados defendendo o Brasil contra as outras nações. É um sentimento muito forte, exemplificado pelo jogador Ricardo Izecson dos Santos Leite, conhecido como Kaká ao destacar que apesar dos conflitos internos, deve-se estar unido em torno da beleza de ser patriótico: “Vocês têm que ressaltar este sentimento da Seleção que é ver a foto de uma criança com a camisa, gritando 'Brasil'. É este sentimento que temos de patriotismo. Isso que motiva, de ajudar a Seleção, porque é único”.²²

Estudar a história da educação de um povo, de uma parte da população brasileira é se permitir adentrar em um universo muito rico, de idéias, perspectivas diversas, de etnias e de demonstrações culturais fascinantes. A Família Nardelli me permitiu essa viagem, de modo que me foi possível entender como todos os povos que vieram colonizar o Brasil deram a sua contribuição na construção de uma sociedade rica e diversa, e que esta sim, com todas as suas singularidades, é de fato um orgulho nacional.

²²PAIVA, Celso; PAZIKAS, Renato. Kaká cita questões religiosas para retrucar jornalista. Terra Esportes, Johannesburgo, 22 jun. 2010. Disponível em: <<http://esportes.terra.com.br/futebol/copa/2010/noticias/0,,OI4513451-E115647,00-Depois+de+Dunga+Kaka+entra+em+conflito+com+jornalista.html>>. Acesso: 23/06/2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAYER, Everton. **Do que sou descendente? De Tiroleses!** Pequena introdução sobre as origens trentinas dos bairros Santana e Santa Olímpia. Piracicaba. 2009

AVI, Valdemiro. **História e Memória do centenário de Laurentino.** Blumenau: Indústria Gráfica Nova Era, 2008.

BALDESSAR, Quinto. **Imigrantes:** sua história costumes e tradições no processo de colonização no sul do Estado de Santa Catarina. Criciúma: [s. n.], 1991.

BALDIN, Nelma. **Tão fortes quanto a vontade, história da imigração italiana no Brasil:** os vênets em Santa Catarina. Florianópolis: Insular, Ed da UFSC, 1999.

BERTONHA, João Fábio. **Os Italianos.** 2ª ed. São Paulo: Contexto. 2005.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades.** São Paulo: Summus, 1980.

BRASIL, Departamento de Imprensa e Propaganda. **Getúlio Vargas – O amigo das crianças.** Rio de Janeiro: DIP, 1940.

CAPRARO, Giuseppe. **La Religiosità dei Trentini:** Verso una religione più personalizzata? 7ª Edição. Milão: Franco Angeli, 1997.

CELSO, Affonso. **Porque me Ufano do meu Paiz** (Right or Wrong, My Country). 2ª Edição Revista. Rio de Janeiro: Laemmert & C Editores. 1901.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil:** mito fundador e sociedade autoritária. 10ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

DONATO, Hernani. **Dicionário das batalhas brasileiras.** São Paulo: IBRASA, 1987.

FÁVERI, Marlene de. **Memórias de uma (outra) guerra:** cotidiano e medo durante a segunda guerra em Santa Catarina. 2. Ed Itajaí, SC: Ed.

UNIVALI; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.

FONTES, Henrique da S. **Cartilha Popular**. Série Fontes. Florianópolis: Typografia da Livraria Central Alberto Entres, 1951a.

_____. **Primeiro Livro de Leitura**. Série Fontes. Florianópolis: Typografia da Livraria Central de Alberto Entres, 1945a.

_____. **Segundo Livro de Leitura**. Série Fontes. Florianópolis: Typografia da Livraria Central de Alberto Entres, 1945b.

_____. **Segundo Livro de Leitura**. Série Fontes. Florianópolis: Livraria Cysne, 1920.

_____. **Terceiro Livro de Leitura**. Série Fontes. Florianópolis: Typografia da Livraria Central de Alberto Entres, 1943.

_____. **Terceiro Livro de Leitura**. Série Fontes. Florianópolis: Typografia da Livraria Central de Alberto Entres, 1939.

_____. **Terceiro Livro de Leitura**. Série Fontes. Florianópolis: Typografia da Livraria Central de Alberto Entres, 1951b.

_____. **Quarto Livro de Leitura**. Série Fontes. Florianópolis: Typografia da Livraria Central de Alberto Entres, 1940.

_____. **Quarto Livro de Leitura**. Série Fontes. Florianópolis: Typografia da Livraria Central de Alberto Entres, 1949.

GROSSELLI, Renzo; GIANOTTI, Annarosa. **Vencer ou morrer: camponeses trentinos (vênetos e lombardos) nas florestas brasileiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1987.

HANSEN, Patrícia. **Um país novo, em que tudo ainda está por fazer: A formação de brasileiros nas primeiras décadas da República**. In: Colóquio Tradição e Modernidade no mundo Iberoamericano, 2009, Coimbra. Tradição e Modernidade no mundo Ibero-americano. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2009.

HOBSBAWM, E.J. (Eric J.). **Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Nações e Nacionalismos desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HORTA, José Silvério. **BAIA. O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

IANNI, Constantino. **Homens sem paz**. Os conflitos e os bastidores da emigração italiana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LESSER, Jeffrey. **A Negociação da identidade nacional**: Imigrantes, Minorias e a Luta pela etnicidade no Brasil. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

MACHADO, Paulo Pinheiro. **A política de colonização do Império**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, Coleção Síntese Rio-Grandense, 1999.

MORAIS, Fernando. **Corações Sujos**: A História da Shindo Renmei. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NARDELLI, Abílio. **Terra Nostra Prometida**. 1ª Ed. Blumenau: Indústria Gráfica Nova Era, 2000.

NASCIMENTO, Carla D' lourdes do. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação. **Sagrado dever é servir à pátria**: a educação cívico-patriótica na Série Fontes. Florianópolis, SC, 2003. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

OTTO, Clarícia. **Catolicidades e Italianidades**: tramas e poder em Santa Catarina (1875-1930). Florianópolis: Insular, 2006.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História, São Paulo, n.15, abr.1997.

RADIN, José Carlos. **Italianos e ítalo-brasileiros na colonização do Oeste catarinense**. 2ª Ed rev. ampl. Joaçaba: UNOESC, 2001.

REIS, Maria José. **O ensino de história e a construção da identidade nacional**: uma união legítima? Perspectiva, Florianópolis, v. esp, 1999.

RIGONI, Carmen L.. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em História. **Diários de guerra**: memórias e testemunhos dos soldados brasileiros que combateram na Itália durante a 2ª. Guerra Mundial (1944-1945). Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História.

ROLIM CAPELATO, Maria H. **Ensino primário franquista**: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. In: Revista Brasileira História, Vol. 29, Núm. 57, junho-sin mês, 2009, pp. 117-143 Associação Nacional de História. Brasil.

SANTOS, Paulete Maria Cunha dos. **Protocolo do bom cidadão – Série Fontes**: lições de moral e civismo na organização da educação em Santa Catarina (1920-1950). Florianópolis: 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

SILVA DE SOUZA, João Fernando. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de História. **Una Brava Bambina**: Construção de identidades na escolarização de meninas das colônias italianas no Sul de Santa Catarina (1875 – 1930). 2007. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de História, Florianópolis, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TRENTO, Ângelo. **Do outro lado do Atlântico**: um século de imigração italiana no Brasil. Tradução: Maria Rosaria Fabris e Luiz Eduardo de Lima Brandão. São Paulo: Nobel, 1989.

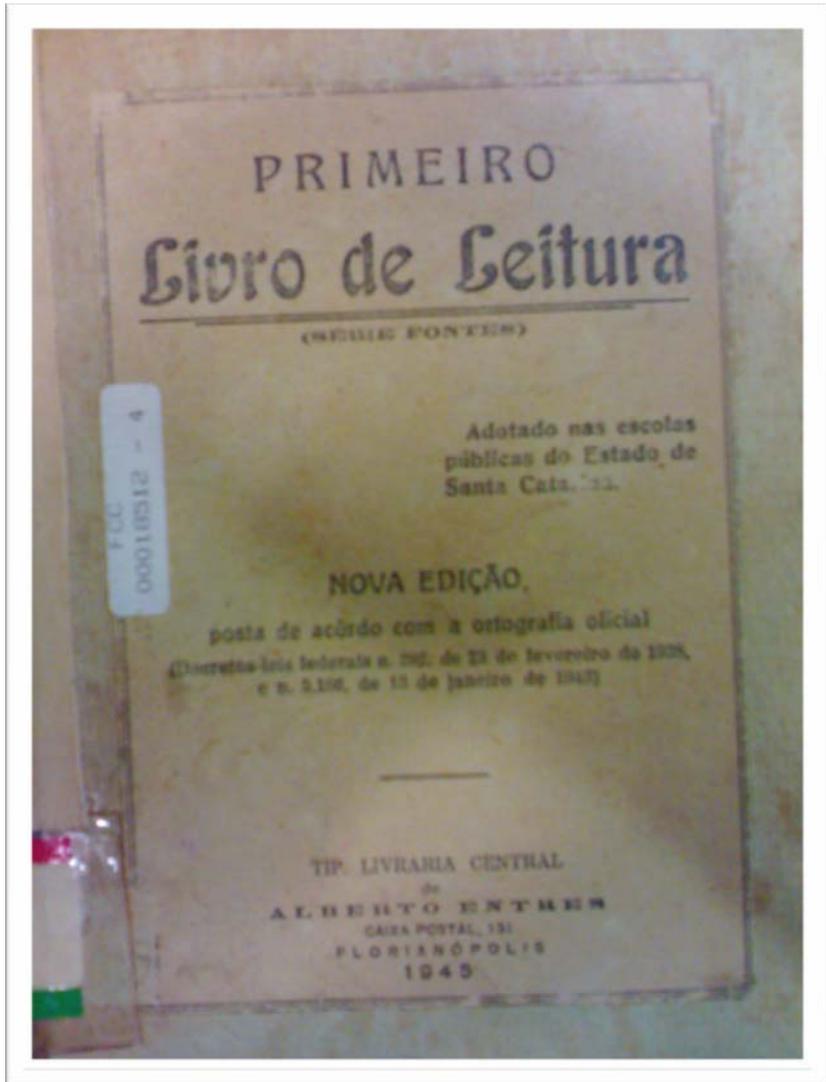
VENDRAMINI, Lucimary. **Urussanga: da escola italiana à escola pública**. Florianópolis, 2003. 66f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In ARIES, Philippe; DUBY, Georges. (org) **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2ª Ed. São Paulo (SP): Pioneira, 1981.

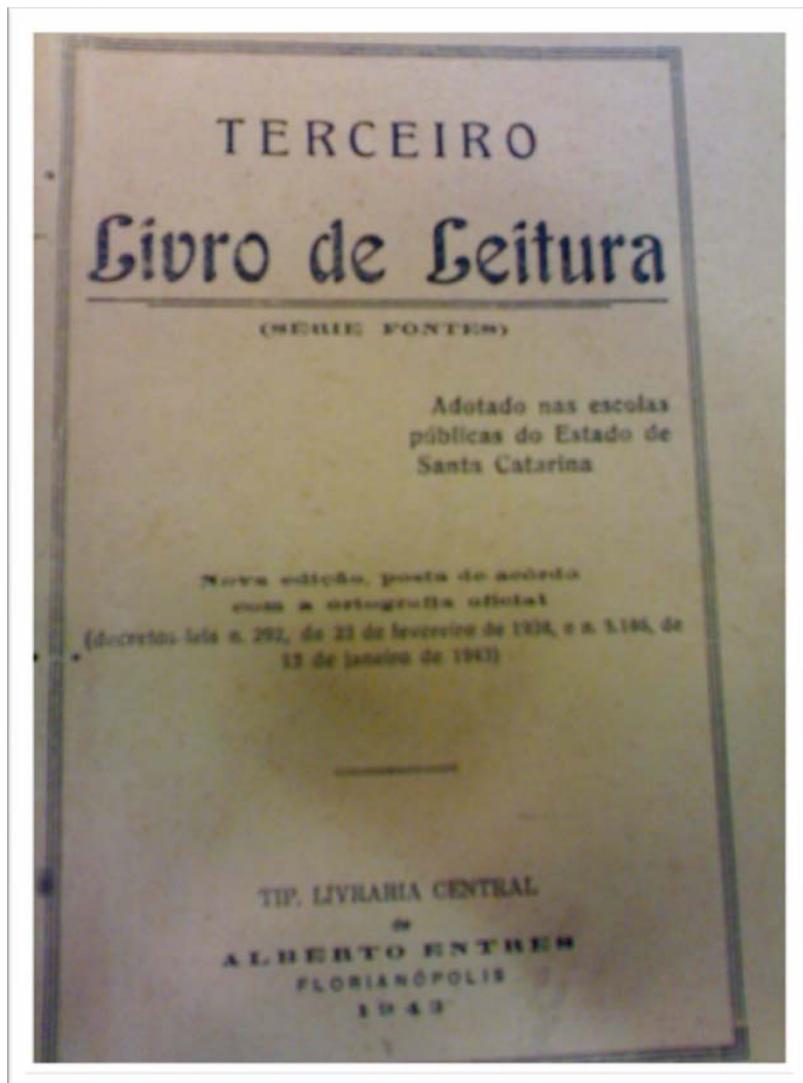
ANEXOS

Anexo 01



Primeiro Livro de Leitura da Série Fontes (1945a – Figura 9)

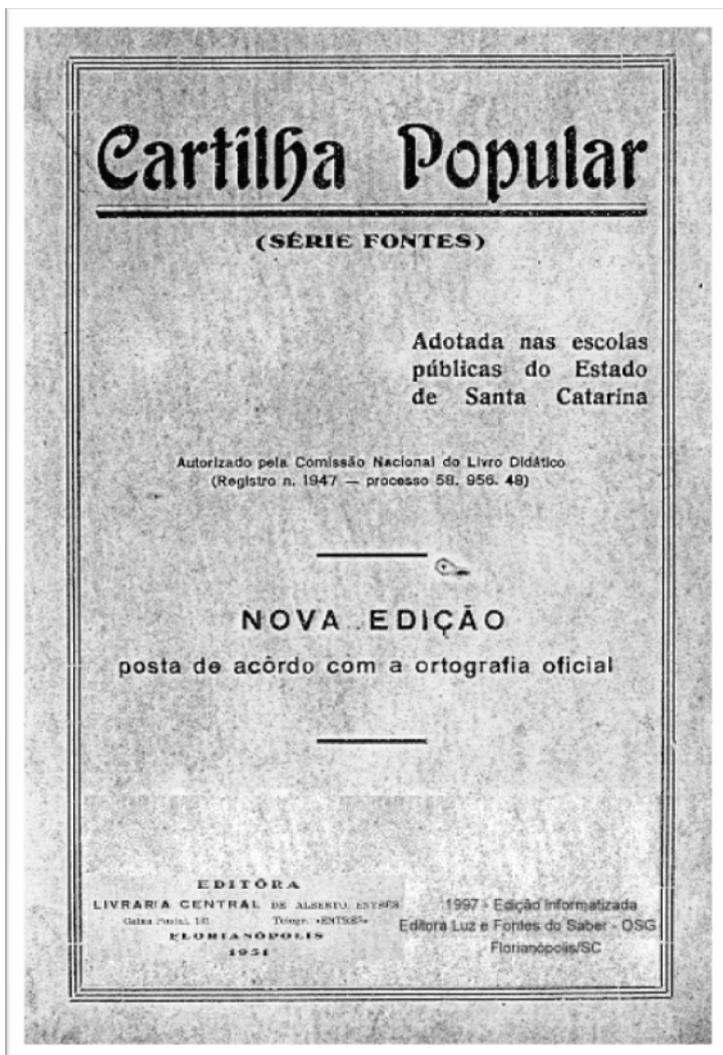
Anexo 03



Terceiro Livro de Leitura da Série Fontes (1943 – Figura 11)



Quarto Livro de Leitura da Série Fontes (1940 – Figura 12)



Cartilha Popular da Série Fontes (1951b – Figura 13)

Anexo 06

ACERVO APESC
ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA

DECRETO nº 2186, de 21 de julho de 1928

O dr. Adolpho Konder, governador do Estado de Santa Catarina, considerando que os resultados dos métodos de ensino dependem em parte, do critério da adoção de obras didáticas. Considerando que algumas das obras actualmente em uso nas escolas e mandadas adoptar pelo decreto nº 1602, de 07 de novembro de 1917, já não satisfazem as necessidades do ensino público,

DECRETA:

Art. 1 – Ficam adoptadas, para serem usadas nas escolas públicas as obras da relação que a este acompanha, assignada pelo Secretário do Interior e Justiça;

Art. 2 – A presente adopção não poderá ser alterada, na forma do n. 3 do art. 94 do Regimento Geral, pelas autoridades escolares e professores.

Adolpho Konder
Cid Campos

Relação das obras a que se refere o Decreto desta data:

PARA ESCOLAS ISOLADAS

| | |
|---------------------------------|-----------------|
| 1. Cartilha Popular | Henrique Fontes |
| 2. Primeiro Livro de Leitura | " " |
| 3. Segundo Livro de Leitura | " " |
| 4. Terceiro Livro de Leitura | " " |
| 5. Quarto Livro de Leitura | " " |
| 6. Cartilha Nacional | Hilário Ribeiro |
| 7. Primeiro Livro | " " |
| 8. Scenario Infantil | " " |
| 9. Na terra, no Mar e no Espaço | " " |
| 10. Pátria e Dever | " " |

PARA GRUPOS ESCOLARES

| | |
|---|---------------------------|
| 1. Cartilha Analytica | Mariano Oliveira |
| 2. Cartilha Analytica | Arnaldo Barreto |
| 3. Primeiro Livro de Leitura | Henrique Fontes |
| 4. Segundo Livro de Leitura | " " |
| 5. Terceiro Livro de Leitura | " " |
| 1. Quarto Livro de Leitura | " " |
| 2. Terceiro Livro de Leitura (Corações de Crianças) | Rita Barreto |
| 3. Contos Pátrios | Olavo Bilac e Coelho Neto |

Obs.: Incluiu Mapas do Brasil, da América do Sul, América do Norte, Europa, África, Oceania e Ásia.
Total de 20 volumes.

PARA ESCOLAS COMPLEMENTARES

| | |
|--------------------|-------------|
| 1. Educação Cívica | José Rangel |
|--------------------|-------------|

Total de 13 livros entre obras de Gramática, Português, Aritmética e idiomas.

PARA ESCOLA NORMAL

| | |
|------------------------|-----------------------|
| 9. Anthologia Nacional | F. Barr e Carlos Laet |
|------------------------|-----------------------|

Total de 16 obras indicadas.

Cid Campos

Decreto de 1928 que regulamenta o uso da Série Fontes na escolarização de Santa Catarina (Nascimento, 2003, anexo 05 - Figura 14)