



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA LATINA

RELAÇÕES ENTRE BRASIL E MÉXICO
(1940-1950)

Rony Rei do Nascimento Silva

O livro que seguirá pelos olhos do leitor significa uma importante contribuição à história da educação rural latinoamericana e, particularmente, das relações entre o Brasil e o México. Traz, também, importantes elementos para entender as relações entre intelectuais latinoamericanos e à atuação dos organismos internacionais no continente. Significa, portanto, um importante empreendimento no campo da história comparada da educação, ainda que o esforço teórico metodológico realizado dialogue, também, com outros modos de fazer a história. Este livro poderá interessar aos estudiosos da educação rural, das relações internacionais e aos especialistas em América Latina.

LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO

Son muchas las ventajas del diálogo internacional entre investigadores que realizamos el análisis del pasado de los fenómenos educativos. No es la primera vez que mexicanos y brasileiros piensan juntos en la educación rural. En este libro aparece además con claridad, una relación solidaria y de intercambio pedagógico entre educadores mexicanos y brasileiros iniciada desde mediados del siglo XX, encabezados por Lourenço Filho y algunos de los educadores revolucionarios que fundaron la educación rural y el Crefal. Me imagino a Lourenço Filho y los maestros y maestras brasileños, llegando a Pátzcuaro tras un largo vuelo de varias escalas y/o un largo viaje en barco y luego en auto, de la ciudad de México a Michoacán. Cuantas energías y talentos de educadores que en algún momento también compartieron experiencias, comida, música, sueños y utopías para la construcción de la identidad pedagógica en la ruralidad brasileña y mexicana del siglo XX. Otros aportaron sus redes y energías analíticas mediante las cartas que para esos tiempos era más rápido o directamente y en forma oficial en la gestión internacional.

ORESTA LÓPEZ PÉREZ

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL
NA AMÉRICA LATINA:
RELAÇÕES ENTRE BRASIL E MÉXICO
(1940-1950)**

Rony Rei do Nascimento Silva

Rony Rei do Nascimento Silva

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA LATINA:
RELAÇÕES ENTRE BRASIL E MÉXICO (1940-1950)**

Marília/Oficina Universitária

São Paulo/Cultura Acadêmica

2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

-
- S586h Silva, Rony Rei do Nascimento.
História da educação rural na América Latina: relações entre Brasil e México (1940-1950) / Rony Rei do Nascimento Silva. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.
373 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-187-4 (Digital)
ISBN 978-65-5954-186-7 (Impresso)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-187-4>
1. Educação – História – Brasil – 1940-1950. 2. Educação – História México – 1940-1950. 3. Educação rural. 4. Educação e sociologia. I. Título.

CDD 370.109

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

*Às populações rurais – em especial Maria José Nascimento,
minha mãe e primeira professora –, que equilibravam na
cabeça um balde d'água, nos braços seu primogênito
e nas mãos um livro.*

Agradecimentos

À minha mãe, Maria José do Nascimento (*in memoriam*), nascida no povoado Flor da Roda, Itabaianinha, Sergipe, em 10 de agosto de 1955. Viveu 64 anos. Destes, a maior parte dedicados à educação de seus três filhos: Rogério, Rony e Rute, criados por ela, educados nas primeiras lides do ler, escrever e contar, saberes rudimentares que lhes proporcionam rumar em direção aos saberes elementares que a escola exigia. Até então, sem ter sido formada professora, foi mestra anônima de seus rebentos e de muitos outros que lhe foram destinados por confiança, em um tempo em que escola só havia para quem, no mundo rural de Itabaianinha, atrevia-se a buscá-la em outros lugares, onde esta estivesse... “Tia Dedé”, como outras mestras anônimas, tornou a escola possível para gerações de crianças do meio rural sergipano (texto adaptado da Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa).

Ao meu pai, Irineu Batista da Silva, trabalhador rural.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília pela captação e repasse de bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ao necessário financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), junto ao Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) e Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

Ao Convênio PROEX, pelo auxílio n° 798/2018 chamada n.01/2021, para publicação deste livro.

Minha gratidão às orientadoras, Dr.^a Ana Clara Bortoleto Nery e Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita, que me acolheram em tempos difíceis e,

sobretudo, por terem acreditado que era possível a construção deste livro e com entusiasmo pude: “levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima”. Agradeço imensamente a acolhida da Prof.^a Dr.^a Oresta López Pérez e sua atenta coorientação no El Colegio de San Luis – El COLSAN – San Luis Potosi – México.

Aos professores, Dr.^a Rosa Fátima de Souza Chaloba, Dr.^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Dr.^a Virgínia Pereira da Silva de Ávila, Dr. Macioniro Celeste Filho, Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, Dr.^a Odaléia Alves da Costa e demais professores do Projeto *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil*: RS, PR, SP, MG, RJ, MS, MT, MA, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

Aos colegas do GEPAEFE, GPHMEI, LIGIDH e GPSEHM.

Aos funcionários dos arquivos da Unesp, El Colsan, FEUSP, Cibec, CPDOC, SEP, Crefal, Becene, IISUE, AHUNAM, AGN, AHD, entre outros.

[...] a tarefa do historiador pode ser a de exumar as ligações históricas ou, antes, para ser mais exato, a de explorar as *connected histories* se adotamos a expressão proposta pelo historiador do império português, Sanjay Subrahmanyam. O que implica que as histórias só podem ser múltiplas – em vez de falar de uma História única e unificada com ‘h’ maiúsculo. Essa perspectiva permite também a observação de que estas histórias estão ligadas e que se comunicam entre elas. (GRUZINSKI, 2003, p. 19).

Sumário

Apresentação <i>Ana Clara Bortoleto Nery, Ilka Miglio de Mesquita e Oresta López Pérez</i>	13
Prefácio <i>Luciano Mendes de Faria Filho e Oresta López Pérez</i>	17
Introdução	19
Capítulo 1 - O México no espelho do Mundo Rural e a Imagem Refletida Pela UNESCO	43
1.1 “Tierra y escuelas”: o México e sua autoimagem.....	44
1.2 “Brasil y México reúnen casi la mitad de los habitantes de América Latina”: o que dizem os números?	61
1.3 “México es un faro en Amériaca”: Jaime Torres Bodet na Unesco e Lourenço Filho no IBECC	68
1.4 “[...] el brasileño tan conocido entre nosotros”: a participação de Lourenço Filho na II Conferência Geral da Unesco	94
Capítulo 2 - “Educación Rural Con Un Espíritu Social Más Que Pedagógico”? O CREFAL e as Experiências de Educação Fundamental no México e Brasil	113
2.1 “[...] al mínimo de educación general”: conceitos e objetivos da Educação Fundamental.....	115
2.2 “El CREFAL es un ejemplo”: Lourenço Filho e estudantes brasileiros em Pátzcuaro	138
2.3 “O homem do campo é antes de tudo um sujo”: a recuperação do “Jeca Tatu” pelas recomendações da Unesco	164

Capítulo 3 - “Hombres que Enseñaron a Leer a su Pueblo”: A Educação de Adultos no Brasil e México (1947-1956)	189
3.1 “Viejito... pero aprendiendo”: a Campanha de Educação de Adultos no Brasil e o “Mexico’s example”	190
3.2 “Para ensinar a ler rapidamente”: as cartilhas de alfabetização de adultos no Brasil e México	203
3.3 “América se alfabetizará – aportación quedará nuestro país” : o VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos	212
Capítulo 4 - “Maestro de Las Américas”: As Rostas de Lourenço Filho no México	231
4.1 “Certos problemas são muito similares aos nossos”: os relatos sobre a Educação Rural mexicana	233
4.2 “Depois de quase um mês em México”: o itinerário, o calendário e o mapa de Lourenço Filho no México.....	257
4.3 O olhar técnico-profissional de Lourenço Filho e os redimensionamentos da experiência mexicana.....	277
Capítulo 5 - “Estar Aquí, Estar Lá”: Lourenço Filho Como Referência no México	289
5.1 Produções além-mar: Lourenço Filho e Isidro Castillo Pérez	290
5.2 “[...] las condiciones de la enseñanza de cada nación”: a circulação da obra <i>Educacion comparada</i> e <i>Tests ABC</i> de Lourenço Filho no México.....	318
Considerações Finais.....	335
Referências.....	343

Apresentação

Apresentar *História da educação rural na América Latina: relações entre Brasil e México (1940-1950)* pelas nossas mãos e mentes, que se encarregaram de deixar aqui as marcas do resultado de uma trajetória de pesquisa empreendida pelos esforços individuais, coletivos, afetivos e acadêmicos de Rony Rei do Nascimento Silva, significa materializar para o público leitor nossas apreciações. Tentaremos, então, com satisfação e graça, abrir esse caminho.

As relações entre México e Brasil, no campo da Educação, acontecem há longa data. Elas aproximam pessoas de ambas as nacionalidades em torno de discussões referentes às experiências, aos problemas e às possibilidades de encaminhamentos das questões educativas. Foi assim com a pesquisa desenvolvida por Rony Rei do Nascimento Silva que estabeleceu a parceria entre os países e entre nós, orientadoras da pesquisa e autoras desta Apresentação, e que resultou no presente livro. Foi também que com Lourenço Filho, pelo Brasil, e Jaime Torres Bodet, pelo México, estabeleceram-se parcerias que renderam aos países resultados significativos apresentados no texto de Silva. De saída, este livro nos proporciona uma viagem pela América Latina, pelas letras e imagens, nos levando a, conforme palavras do autor, a nos conhecermos como latinos.

Antes de mais nada é importante salientar que as relações acadêmicas se devem muito mais ao empenho dos pesquisadores de ambos os lados, mas que é essencial, em tempos de internacionalização da pesquisa, que os governos se ocupem com a política científica que propiciem tais parcerias. No caso do estudo empreendido por Rony

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-187-4.p13-16>

Nascimento que dá origem a este livro, o auxílio CAPES/PrInt foi definidor.

Feita a ressalva, vamos ao belíssimo texto em que o autor analisa as relações Brasil e México, num arco temporal delimitado, para compreender as trocas estabelecidas por intermédio de Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet, em torno da educação rural, ou seja, quais ideias sobre educação rural circulam entre os educadores brasileiros e mexicanos entre 1940 e 1950. Para tal, Silva se aporta na Educação Comparada como caminho metodológico, ampliando e ensaiando um olhar pelas lentes da História Conectada. Tomando o México como referência em termos de experiências exitosas de educação para a população rural naquele momento, por um lado e, por outro lado, a necessidade do Brasil de enfrentar o problema do analfabetismo no meio rural, e ainda o papel da Unesco e do Crefal na intermediação, as relações são analisadas por meio de um conjunto vultoso de documentos/fontes mobilizados pelo autor. O texto se inicia com um delineamento do contexto em que o México se constituía como tal, no campo da educação rural, demonstrando o cuidado do autor na operação historiográfica, no que diz respeito ao conhecimento do outro, do estrangeiro. Para realizar este capítulo e os demais que tomam o México como referência de análise, Silva vivenciou o México, experimentou um pouco da cultura deste país e mergulhou nos acervos sob a justa orientação de Oresta Lopez.

Pelas experiências vividas, o autor apresenta “O México no espelho do mundo rural e a imagem refletida pela Unesco”. Sobre a construção dessa autoimagem ou imagem refletida, por que e para que foi produzida? Por uma trama enredada de relações, a experiência revolucionária de 1910 é a imagem mais e menos refletida, pois sua projeção é dada por vezes turva ou vista pelo ângulo que se quis dar a ver. Assim, nesse cenário

internacional de tramas, trocas, políticas e experiências educadoras, pode se ver a projeção de Lourenço Filho nos intercâmbios internacionais e pelos seus esforços intelectuais de atuação em relação aos desafios da educação rural brasileira, em meados século XX.

Mas a questão não para por aí. Em outro movimento de escrita, o autor move a trama para ainda enredar os fios sobre os projetos do Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (Crefal) em relação, também, ao “lugar ocupado pelo ideário da revolução mexicana e, sobretudo, no tocante à orientação pedagógica que se desenvolveu nesse centro.” Sabendo que a experiência mexicana de educação rural foi referência e impactou o continente, são levantadas outras questões como: “o Crefal teria partido da inspiração revolucionária para a elaboração de outro projeto? Como um braço da OEA e Unesco, o Crefal também não estaria associado a determinada perspectiva liberal sobre as populações pobres da América Latina? A educação com um espírito social se manteve enquanto proposta educacional ao longo do desdobramento político em ambos os países?”

Seminários, jantares, reuniões, grupos de trabalhos, encontros diplomáticos foram espaços que se constituíram para o debate público e estabelecimento de rede de relações para a produção de projetos políticos, tendo o Crefal, a OEA e a Unesco como protagonistas, principalmente pela desenvoltura anfitriã do mexicano Jaime Torres Bodet.

E onde fica o “Maestro de las Américas”, título conferido a Lourenço Filho? Ora, para evidenciar o lugar do intelectual brasileiro, o autor percorre as rotas trilhadas por Lourenço Filho no México, colocando em cena o tempo/espaço do intelectual e sua atuação como mediador da modernização educacional. As suas duas viagens ao México, bem como sua agenda de trabalho, são entendidas como um movimento pedagógico para

a difusão de ideias e práticas de educação, por princípios e concepções educacionais que moviam o intercâmbio de políticas e ideias de modernização promovidas, também, pelo Conselho Interamericano Cultural e pela Unesco.

Lourenço Filho esteve “aqui e lá” e deixou suas marcas nas múltiplas produções, em especial sobre a educação rural na América Latina, diversificando entre cartilhas de alfabetização e manuais de formação de professores. Também Rony Rei pôde estar lá e aqui, trazendo para o leitor as investidas e diálogos internacionais do intelectual brasileiro sobre as experiências de formação de professores rurais no Brasil e no México, pela potencialidade da História conectada.

Ana Clara Bortoleto Nery, São Paulo/Brasil

Ilka Miglio de Mesquita, Aracaju/Brasil

Oresta López Pérez, San Luis Potosi/México

Prefácio

O livro que seguirá pelos olhos do leitor significa uma importante contribuição à história da educação rural latinoamericana e, particularmente, das relações entre o Brasil e o México. Traz, também, importantes elementos para entender as relações entre intelectuais latinoamericanos e à atuação dos organismos internacionais no continente. Significa, portanto, um importante empreendimento no campo da história comparada da educação, ainda que o esforço teórico metodológico realizado dialogue, também, com outros modos de fazer a história. Este livro poderá interessar aos estudiosos da educação rural, das relações internacionais e aos especialistas em América Latina.

Luciano Mendes de Faria Filho

Son muchas las ventajas del diálogo internacional entre investigadores que realizamos el análisis del pasado de los fenómenos educativos. No es la primera vez que mexicanos y brasileiros piensan juntos en la educación rural. En este libro aparece además con claridad, una relación solidaria y de intercambio pedagógico entre educadores mexicanos y brasileiros iniciada desde mediados del siglo XX, encabezados por Lourenço Filho y algunos de los educadores revolucionarios que fundaron la educación rural y el Crefal. Me imagino a Lourenço Filho y los maestros y maestras brasileños, llegando a Pátzcuaro tras un largo vuelo de varias escalas y/o un largo viaje en barco y luego en auto, de la ciudad de México a Michoacán. Cuantas energías y talentos de educadores que en algún

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-187-4.p17-18>

momento también compartieron experiencias, comida, música, sueños y utopías para la construcción de la identidad pedagógica en la ruralidad brasileña y mexicana del siglo XX. Otros aportaron sus redes y energías analíticas mediante las cartas que para esos tiempos era más rápido o directamente y en forma oficial en la gestión internacional.

Oresta López Pérez

Introdução

París, 22 de julio de 1952

Señor doctor M. B. Lourenço Filho,

Calle Pedro Guedes, 56

Río de Janeiro (Brasil)

Muy estimado y fino amigo,

La señorita Isabel de Prado tuvo a bien entregarme, junto con la atenta carta que se sirviera usted de confiarle el 2 de julio, un ejemplar de su excelente trabajo “La educación Rural en México”, que he leído con vivo interés y encontró diversas referencias – sumamente generosas – a mi actuación como Secretario de Educación Pública en mi país y a la obra que pude entonces desarrollar en lo que concierne a la organización de la campaña nacional contra el analfabetismo. Por todo ello quiero expresarle mi más cordial reconocimiento.

Me ha interesado mucho la inteligente manera en que su monografía proyecta luz sobre el verdadero sentido de que lo hace la Unesco entiende por educación fundamental y la claridad con que muestra cómo México – según usted mismo indica en su carta – hizo este género de educación ‘avant la lettre...’

Estoy seguro de que su estudio suscitará un positivo interés entre quienes se han percatado yo de la importancia de la educación fundamental en un mundo en que todavía más de la mitad de la humanidad es analfabeta. Y abrigo de la certidumbre de que su presencia al frente del Instituto Brasileño de Educación, Ciencia y Cultura permitirá reforzar, en ésta y en otras materias, los vínculos que existen entre su grande y noble país y la Organización que tengo la honra de dirigir en la actualidad.

Pon mis sinceras felicitaciones, ruego a usted se sirva aceptar el afectuoso recuerdo y su devoto amigo y servidor

Jaime Torres Bodet (BODET, 1952a, p. 01).

A carta, que abre este livro atravessou o Atlântico. Foi escrita em Paris, pelo mexicano Jaime Torres Bodet¹, em 22 de julho 1952, que à época era diretor-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), endereçada ao professor brasileiro Manoel Bergstrom Lourenço Filho². No conteúdo da carta, o remetente fez comentários elogiosos ao relatório “A Educação Rural no México”, construído pelo destinatário, por ocasião da sua segunda viagem ao México, em 1951. Nas 27 linhas datilografadas, transparece o tom diplomático e cordial, na medida em que o autor faz menção aos vínculos estabelecidos, entre o trabalho desenvolvido por Lourenço Filho, junto ao Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura (IBECC) e à de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), norteadas pelos princípios de Educação Fundamental. Nesse sentido, essa carta é emblemática para o desdobramento de uma complexa trama histórica, marcada pela circulação de ideias, sujeitos, práticas, citações, referências, apropriações, traduções e viagens circunscritas no espaço Brasil-México.

Neste livro, portanto, tem-se por objetivo geral compreender a circulação de ideias de educação rural no Brasil e no México, entre as décadas de 1940 e 1950. Para a completude desse, foram especificados os seguintes objetivos específicos:

¹ Jaime Torres Bodet (Cidade do México, 17 de abril de 1902 - Cidade do México, 13 de maio de 1974) foi um proeminente político, filósofo e escritor mexicano. Trabalhou no gabinete executivo de três presidentes do México. Foi diretor-geral da Unesco entre 1948 e 1952. Entre 1955 e 1958 foi embaixador do México em França. Além disso, cursou faculdade de Letras e Filosofia. A esse respeito, ver: Azevedo (2019).

² Manuel Bergström Lourenço Filho (Porto Ferreira, 10 de março de 1897 - 3 de agosto de 1970) foi um educador e pedagogo brasileiro conhecido, sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Foi duramente criticado por ter colaborado com o Estado Novo de Getúlio Vargas. A esse respeito, ver: Azevedo (2019).

a) identificar como o México projetou mundialmente sua autoimagem enquanto uma experiência de educação rural exitosa, original e sem precedentes levada a cabo no continente, fundada com a Revolução Mexicana de 1910 e, conseqüentemente, desdobrada no pioneirismo das escolas rurais, missões culturais, Escolas Normais Rurais, granjas-escolares e Educação Fundamental, entre outras iniciativas, e a relação com a Unesco, especialmente pela atuação de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho nessa instituição;

b) analisar como as experiências de Educação Fundamental, levadas a cabo pelo Crefal, em consonância com a Unesco, serviram de exemplo para o Brasil, bem como a elaboração do conceito de Educação Fundamental e a relação com a proposta pedagógica do Crefal, especialmente pelos registros deixados pelas gerações de estudantes brasileiros egressos do Crefal;

c) interpretar a relação estabelecida entre Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho, respectivamente na “Campanha Nacional pro alfabetización e na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos” (CEAA), entre 1947 e 1963, colocando em pauta a realização do “VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos”, ocorrido no Brasil, em 1949;

d) investigar a agenda de trabalho e o itinerário de Lourenço Filho no México, inserido em um intercâmbio de políticas e ideias promovido, sobretudo, pelo Conselho Interamericano Cultural e pela Unesco. Nesse sentido, destacam-se as duas viagens feitas por este autor que cumpriram um plano de trabalho institucional, respectivamente por ocasião da “II Conferência Geral da Unesco” (1947) e da “I reunião do Conselho Interamericano Cultural” (1951). Também atento ao olhar técnico-profissional de Lourenço Filho e os redimensionamentos da experiência

mexicana e as experiências levadas a cabo no Brasil como a Missão Rural de Itaperuna (1950) e a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963);

e) analisar o título *The training of rural school teachers*, com as contribuições de Lourenço Filho e Isidro Castillo Pérez, em que os autores oferecem aos leitores um panorama das experiências de formação de professores rurais, realizadas em seus respectivos países. Também atento à circulação da obra *Educacion comparada e Tests ABC - de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*, nos cursos de formação de professores mexicanos.

A escolha pelo México, enquanto escala de comparação, deu-se por diferentes motivos. Brasil e México são os países mais populosos da América Latina, unidos pelo ponto em comum da predominância do rural e divergem em suas distâncias geográficas, linguísticas e culturais. No caso mexicano, na década de 1950, da população economicamente ativa, “[...] 55% dedicam-se à agricultura” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 127). Porém, o principal motivo dessa escolha se deu pelo fato de que o México, no período de 1940 e 1950, projetou-se mundialmente enquanto um modelo de educação rural, como afirma Cerecedo (2015, p. 171): “[...] México por su parte propuso una experiencia contemplando que pudiera ser un modelo para todo el mundo”, pois [...] la educación rural podía ser presentada como uno de los aportes del México moderno al mundo” (CERECEDO, 2015, p. 168). A educação mexicana se tornou referência internacional, não somente pela autoimagem e memória criadas pelos educadores mexicanos, mas especialmente pelas iniciativas levadas a termo para a educação rural no México, como as escolas rurais, missões culturais, Escolas Normais Rurais, granjas-escolares e Educação Fundamental, entre

outras iniciativas que elevaram a condição do México enquanto modelo internacional.

Esse momento histórico é marcado pela intervenção da Unesco no campo educacional de muitos países, com o objetivo de compreender como diferentes modelos de educação rural foram implementados na Ibero-América, as redes de relacionamentos estabelecidas pelos professores, pedagogos e autoridades que os implementaram, bem como as características próprias que esses modelos tiveram quando implantados em diversas situações políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, a fundação da Unesco foi de grande importância para a padronização de projetos educacionais em todo o mundo e a disseminação de um modelo de educação rural em particular. Mas esse programa unificador e desenvolvimentista começou a partir de experiências educacionais anteriormente praticadas em diferentes países e vários meios de interconexão entre atores educacionais e políticos, dos quais o autor deste trabalho pouco sabe.

Neste livro, levanta-se a tese de que circulação de ideias de educação rural no Brasil e no México se fez pela atuação da Unesco, Crefal e OEA, na medida em que esses organismos se apropriaram de um “modelo revolucionário” mexicano de educação rural, marcado pelo cooperativismo pós-revolucionário, formação de sindicatos, lutas pela terra e formação de: “[...] comunidades escolares con autogobierno, vinculadas al discurso socialista, comunista, anarquista y soviético” (PERES & PÉREZ, 2009, p. 23), o qual foi redimensionado e implementado em ambos os países em uma perspectiva liberal, aliado a um plano de governo capitalista.

A partir disso, foram formulados alguns questionamentos: Como circularam as ideias de educação rural no Brasil e no México, entre as

décadas de 1940 e 1950? Para compreender essa questão, lançam-se outras interrogações desdobradas: por que as iniciativas mexicanas para educação rural tornaram atrativas ao governo brasileiro? Qual foi a originalidade mexicana? Quais referenciais de educação rural circularam no México? Se e como a Unesco incorporou as concepções e propostas de educação rural mexicana? O Brasil se interessou pelo modelo de educação Rural do México ou se interessou pela apropriação que a Unesco fez desse modelo? Havia educadores mexicanos e brasileiros nas equipes da Unesco? Qual a relação que os educadores mexicanos e brasileiros mantiveram com a comunidade de educadores no plano internacional? O que significou a ida de Lourenço Filho ao México? Qual caminho ele fez? Quais os vestígios de sua passagem? Qual era a concepção de Lourenço Filho de educação rural? Em que aspectos a noção de educação fundamental impactou as políticas de educação rural?

Neste livro, procurou-se estabelecer uma definição em meio à polissemia de nomenclaturas que envolvem o termo educação rural. Conforme aponta Pinho (2008), em geral, os trabalhos sobre a educação rural não fazem qualquer distinção entre os termos Educação Rural e Educação do Campo, pois o ensino voltado para as áreas rurais recebeu diferentes denominações, de acordo com o tempo e o espaço histórico nos quais estavam inseridos. Portanto, devolveu-se a educação rural ao seu tempo e lugar e optou-se pela permanência da expressão, conforme os documentos da Unesco, Crefal e OEA – educação rural –, que consiste em um conjunto de iniciativas para a formação de professores primários rurais, a construção de um currículo, a elaboração de material didático e, sobretudo, a construção prédios escolares no espaço rural ou em suas mediações.

A delimitação cronológica – décadas de 1940 a 1950 – decorre de particularidades internas ao objeto, bem como as fontes de pesquisa e acontecimentos emblemáticos, como: a) 16 de novembro de 1945, criação da Unesco em Londres, como uma agência especializada da ONU; b) 1946, criação do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBEEC); c) 6 de novembro de 1947, primeira ida de Lourenço Filho ao México por ocasião da II Conferência da Unesco; d) 1949, realização do Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro; e) 1951, criação do Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (Crefal); f) 1951, segunda viagem do educador brasileiro ao México para Reunião do Conselho Interamericano Cultural; g) Lourenço Filho e Isidro Castillo Pérez produziram *The training of rural school teachers*, publicado pela Unesco, em 1953. Contudo, não se pretende demarcar com exatidão o início e o fim da circulação de modelos educacionais para a educação rural no Brasil e no México, pois o assunto foi tratado em outros documentos e eventos, mas em caráter secundário.

Essa secundarização da temática também se fez sentir no campo da Educação e da historiografia da educação. No caso da América Latina, conforme ressaltaram Civera, Ríos e Fernández (2011, p. 5), a necessidade de assegurar o acesso dos setores rurais à educação exige que “[...] la escuela rural deje de ser también um tema marginal dentro de la historiografía”. Segundo os autores, na coletânea *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela em el campo latino-americano (siglos XIX y XX)*:

[...] la educación rural, incluso en la época del desarrollo de pedagogías rurales durante la primera mitad del siglo XX, ha tenido un lugar secundario en la formación y consolidación de los sistemas de

educación pública, a pesar de su importancia como elemento de control social, de unificación cultural y de formación de mano de obra, en sociedades. (CIVERA; RÍOS; FERNÁNDEZ, 2011, p. 13).

Em consonância com essa perspectiva, as autoras Teresa González Peres e Oresta López Pérez, ao apresentarem a coletânea *Educacion rural en iberoamérica: experiência histórica y construcción de sentido*, asseveraram que: “[...] la marginación la educación y desarrollo de las comunidades rurales ha sido la marca de la continuidad en las realidades latinoamericanas” (PERES; PÉREZ, 2009, p. 12), uma vez que:

[...] la pobreza y la precariedad campesina, aparecen en los estudios de educación rural como una constante, los testimonios de los sujetos que vivieron la experiencia rural [...], muestran un panorama que ha cambiado significativamente en las últimas décadas, con la transición a la democracia y los beneficios del desarrollo, pero en los países latinoamericanos, pese a las revoluciones y movilizaciones sociales, se mantiene la polarización de clases, la pobreza rural y la marginación a los pueblos originarios. (PERES & PÉREZ, 2009, p. 27).

Nesse sentido, esta livro pretende contribuir para compreender o contexto de privações e precariedade que marca o meio rural, sobretudo pela atualmente nucleação³ das escolas nesse meio, conforme apontado pelos dados estatísticos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos

³ O processo de nucleação consiste em agrupar em uma única instituição, várias escolas multisseriadas isoladas de diferentes tamanhos, em locais estratégicos, reunindo o maior número possível de alunos no espaço rural. Esse processo se aprofundou nas décadas de 1970 e 1980, expandindo-se a década de 1990. Neste contexto, é que surge a política da nucleação, como uma das principais estratégias das secretarias municipais de eliminarem as classes multisseriadas e justificarem suas ações. A esse respeito, ver: Pereira, Almeida e Rabelo (2020).

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entre 1997 e 2018 foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro, somando quase 4 mil escolas fechadas por ano. (INEP, 2018). Para melhor entender os problemas em matéria de “Educação Rural”, é necessário ter a compreensão história de que:

[...] la escuela rural fue y es una institución con alta potencialidad de cambio cultural en las comunidades, susceptible a la construcción de sentido social y político, más allá de lo estrictamente pedagógico. Son instituciones que hacen visibles los saberes campesinos, los espacios para discutir las novedades tecnológicas de fuera, los sitios de las resistencias a los modelos centralistas y a las políticas educativas, tanto como el lugar para revisar las promesas y experimentar nuevas formas de gestión. (PERES & PÉREZ, 2009, p. 28).

No entanto, deve-se considerar que os estudos sobre educação rural têm alcançado visibilidade no campo da História da Educação. Segundo Civera, o exercício da comparação entre as experiências de educação rural: “[...] es una incipiente pero creciente veta de investigación que seguramente dará muchos frutos” (2011, p. 25). Por diferentes motivos, tem-se estudado o tema da “Educação Rural” nos dois países envolvidos nesta pesquisa; no caso do Brasil, a educação rural tem sido importante: “[...] por el interés causado por las ideas de Paulo Freire, por um lado, el movimiento de ‘Los sin tierra’, por outro, y, por último, la historia de la educación, sobre todo de la educación normal y la alfabetización” (CIVERA, 2011, p. 6). No caso da educação rural no México, por sua vez, especial pela experiência de educação rural: “[...] desarrollada después de la revolución de 1910, há cautivado a historiadores de la educación y del movimiento campesin, así como a politólogos y antropólogos, com uma

historiografia que no deja de renovarse” (CIVERA, 2011, p. 6). Nesse sentido, é preciso avançar na expansão dessa temática. Cerecedo afirma que:

[...] durante los últimos años se ha avanzado en la identificación de proyectos educativos y culturales en el medio rural en Iberoamérica, sabemos aún poco de la forma en que circulan las ideas pedagógicas entre los diferentes países y existen muy pocas investigaciones comparativas acerca de los resultados de su implementación. (CERECEDO, 2015, p. 165).

Em balanços sobre a produção da pesquisa em educação rural no Brasil, realizados por Silva e Costa (2018), Ávila (2018), Silva e Oriani (2019), Silva (2019), Costa (2019), Lima (2020), Costa e Chaloba (2020), Ivashita (2020), foram destacados os avanços significativos na produção sobre o tema, na última década, mas considerando a necessidade de investimentos em investigações em âmbito nacional e internacional.

A temática da educação rural tem deixado de ocupar um local secundário no âmbito da historiografia da educação brasileira, na medida em que se tem empreendido esforços coletivos de pesquisa sobre a temática, especialmente no âmbito do Projeto Nacional *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil*: RS, PR, SP, MG, RJ, MS, MT, MA, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX). Segundo Lima (2020, p. 42-43), aquilata-se a relevância do projeto desenvolvido e, por conseguinte, julga-se ter sido: “[...] fundamental sua realização para fazer emergir como objeto de pesquisa aquilo que há décadas subsiste como um fato histórico social: a história da escolarização rural no Brasil”. Em linhas gerais, pode-se dizer que a:

[...] produção de pesquisas sobre educação rural no campo da História da Educação apresentou avanços significativos na segunda metade do século XXI, tanto na produção de teses e dissertações, como na publicação de artigos e livros. Com relação às teses, contudo, ainda permanece uma lacuna no que se relaciona ao investimento em investigações sobre a história da educação rural tanto em âmbito local, regional, como nacional, o que contribuiria para o avanço do conhecimento na área. Estudos sobre a implementação de políticas educacionais em âmbito nacional, regional e local, criação de escolas rurais, financiamento, arquitetura, condições sanitárias das escolas, modelos educativos, festas e comemorações, organização dos tempos e dos espaços, formação e condições de trabalho dos professores na zona rural são algumas das inúmeras possibilidades de investigação para um tema ainda pouco explorado. (ÁVILA, 2018, p. 17).

Das produções encontradas em circulação na área, correlatas ao tema desta pesquisa, destaca-se a tese de doutoramento de Sonia Regina de Mendonça, *Ruralismo: agricultura, poder e Estado na Primeira República*, defendida em 1990, no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sustentando que o ruralismo é um momento da construção da hegemonia paulista, mais especificamente, o momento da incorporação pela parcela hegemônica dos interesses das frações dominadas da classe dominante brasileira, cuja produção se orientava para o mercado interno. Os estudos posteriores da autora trataram também do ensino agrícola e a hegemonia norte-americana no Brasil, bem como a política de educação rural e sua relação com os organismos internacionais.

Na década seguinte, destaca-se a tese *A Unesco e as políticas para formação de professores no Brasil: um estudo histórico (1945-1990)*, de autoria de Angela Galizzi Vieira Gomide, defendida em 2012, junto ao

Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A pesquisa teve como objetivo analisar, nos documentos da Unesco propostos para América Latina e Caribe, os direcionamentos e as concepções constitutivas para a formação de professores, de modo a estabelecer as possíveis relações com a história da política educacional brasileira e sua proposta para a formação de professores, sobretudo para o meio rural. A autora levantou, inicialmente, um problema de pesquisa em forma de pergunta: “[...] quais os significados das diretrizes, orientações e recomendações da Unesco, para a política de formação de professores no Brasil, no período de 1945 a 1990?” (GOMIDE, 2012, p. 12). Articulado com o problema mencionado, a autora formulou como hipótese: “[...] a ideia de que a Unesco, por meio dos seus documentos, aponta direcionamentos e orientações que estabelecem relações com a política educacional brasileira e sua proposta de formação de professores no Brasil” (GOMIDE, 2012, p. 25).

A tese *A Unesco e suas relações com a Educação Rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis (1936-1996)*, de Elisângela Zarpelon Aksenen, defendida em Curitiba em 2018, junto ao Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), também consiste em uma referência para esta tese. A autora buscou analisar em que medida as recomendações da Unesco interferiram nos rumos da educação rural no Brasil, sobretudo no município de Prudentópolis, Estado do Paraná. Nesse sentido, Aksenen (2018) defende a tese de que a Unesco, por meio de suas recomendações, interferiu na educação rural, principalmente nos aspectos relacionados “[...] à formação de professores para atuarem em áreas rurais, à ampliação da rede escolar, à arquitetura escolar rural adequada capaz de oferecer moradia ao professor e à nucleação das escolas rurais” (AKSENEN, 2018, p. 10).

Destaca-se também a tese de autoria de Agnes Iara Domingos Moraes, intitulada *A circulação das ideias do movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)*, defendida em 2019, junto à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Unesp, campus Marília. A autora analisou a circulação do Movimento pela ruralização do ensino no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1950, especialmente pela atuação de Sud Mennucci, Robert King Hall e Lourenço Filho, bem como ações da Unesco para a educação rural na América Latina. Moraes concluiu que “[...] as ideias do Movimento de ruralização do ensino circularam, tanto no Brasil quanto no exterior, por intermédio de diversas ações, promovidas por uma rede de sociabilidade composta por diversos sujeitos” (MORAES, 2019, p. 08).

A tese de Maryluze Souza Santos Siqueira, *Revolver a terra, semear a memória e regar a história: o campo de formação do professor primário rural em Sergipe (1946-1963)*, apresentada em 2019, junto à Universidade Tiradentes (Unit), também é referência para a construção deste livro. A autora buscou compreender como se configuraram as estratégias e as táticas de formação e atuação do professor primário rural em Sergipe no recorte temporal de 1946 a 1963, no sentido de compreender a formação do professor rural nesse Estado. Com efeito, mapeou os Acordos de Cooperação Técnica para a educação rural firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América, em meados da década de 1940 a 1960, bem como sua relação com a Unesco e as suas recomendações, além de desenvolver um trabalho de interpretação das memórias dos professores primários rurais. Nesse sentido, Siqueira (2019) defendeu a tese de que:

[...] a estratégia adotada para a formação dos professores rurais em Sergipe, no período estudado, esteve baseada em processos de in/re/formação aligeirada para atender proforma o que rezavam os

Acordos e as políticas nacionais de educação no tocante ao meio rural. Além disso, os professores formados a partir de referenciais teórico-metodológicos para atuarem na perspectiva de contribuir para modernizar a educação rural não foram ao campo, deixando uma lacuna que foi preenchida por professores leigos e que, mesmo fazendo cursos de aperfeiçoamento, não puderam atender aos anseios das normativas estatais e com isso lançaram mão de táticas para atuar na escolar rural e burlar o que estava prescrito nas políticas educacionais. (SIQUEIRA, p. 10).

Outra tese de 2019, intitulada *A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho: mediações entre campanhas locais e o debate transnacional (1944-1949)*, de Fernanda Vicente de Azevedo, foi defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc), e também dialoga diretamente com a temática do presente livro, especialmente pela relação estabelecida entre Brasil e México nas Campanhas de Educação de adultos. A autora observou como a educação de adultos foi encampada pelos intelectuais elencados em suas ações locais (nacionais) e o trânsito por eles feito com a transnacionalização da problemática alçada pelos seminários e conferências da Unesco.

Nesse contexto, professores brasileiros buscaram em outros países referências para a educação rural. Rosa Fátima de Souza, em seu artigo “A ‘Educação Rural no México’ como referência para o Brasil”, tratou da viagem de estudos de Lourenço Filho ao México, em 1951, a pedido do Ministro da Educação e Saúde, Simões Filho, “[...] com o objetivo de conhecer e avaliar o movimento de educação rural em desenvolvimento naquele país” (SOUZA, 2013, p. 62). O texto da autora trata, portanto, de um estudo sobre:

[...] circulação e apropriação de modelos educacionais que permite apreender as implicações das operações comparativas e o intrincado processo de reforma e inovação educacionais interrogando os processos nacionais em suas inter-relações com fenômenos mais amplos de internacionalização e globalização. (SOUZA, 2013, p. 63).

Toma-se como ponto de partida essas referências para avançar em uma investigação histórica sobre o processo de circulação de ideias de educação rural no Brasil e no México, entre as décadas de 1940 e 1950, tendo como parâmetro a complexidade de relações entre Brasil e México, sobretudo pelo envolvimento da Unesco, Crefal e OEA nessa trama de relações.

Neste livro, a noção de “circulação de modelos pedagógicos” (CARVALHO, 2011) foi utilizada enquanto matriz interpretativa para auxiliar na compreensão de aspectos relacionados à difusão de modelos educacionais. Segundo Carvalho (2011, p. 188), o uso de modelos

[...] como ferramentas de análise implica a possibilidade de testar sua adequação descritiva a um *corpus* documental delimitado de análise e, também, sua capacidade de caracterização diferencial do objeto que se pretende descrever, relativamente a outros objetos. Não se trata, evidentemente, de trabalhar com modelos construídos aprioristicamente, mas de construí-los na pesquisa, testando sua abrangência e sua capacidade de conferir inteligibilidade a práticas e a processos históricos. (CARVALHO, 2011, p. 188)

Essa noção é, então, utilizada como [...] ferramenta de descrição e análise, um modelo que exige que os elementos que o compõem sejam alocados na rede de relações que o constituem” (CARVALHO, 2011, p.

188). Somado a essa noção, voltam-se às contribuições da vertente historiográfica que se convencionou denominar História Conectada. Neste livro, assumiu-se a tarefa do historiador encarregado de “[...] exumar as ligações históricas ou, antes, para ser mais exato, a de explorar as *connected histories*” (GRUZINSKI, 2003, p. 19). Para tanto, foi necessário que o autor deste livro se tornasse em uma “[...] espécie de eletricitista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais” (GRUZINSKI, 2003, p. 19).

A metáfora do eletricitista, encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais, oferecida pelo historiador francês Serge Gruzinski, no título “O historiador, o macaco e a centaura: a ‘história cultural’ no novo milênio”, é utilizada para conectar uma trama de relações sobre as ideias de educação rural no espaço Brasil-México. Nesse sentido, as singularidades e contextos locais têm relação com a dimensão internacional, por isso, o autor deste livro se dispôs ao ofício de “eletricitista” da história, responsável pelo restabelecimento das ligações interrompidas pela própria escrita da história ou mesmo apagadas por um modelo de historiografia baseado em categorias tradicionais, como o nacional. Porém, para operar com a História Conectada, o pesquisador necessita ter vigilância epistemológica, pois está sujeito a riscos e armadilhas que se encontram dissimuladamente espalhadas pelos caminhos e trilhas abertos por este fazer histórico. Mesmo sabendo dos perigos que um estudo dessa natureza oferece, assume-se os riscos.

Civera (2011) também alertou para esse exercício no âmbito da História da Educação nos países da América Latina, sobretudo entre o Brasil e o México. Nesse contexto, uma maior comunicação com pesquisadores de outros países e uma crescente preocupação com processos globais levaram a estudos comparativos com outros países, em regiões

transnacionais ou setores populacionais específicos que transcendem as fronteiras nacionais. No entanto: “Aún no obteníamos suficientes conclusiones entre las interrelaciones de lo local, lo regional y lo nacional, cuando lo global comenzaba a asomarse como un punto de vista que no puede pasarse por alto” (CIVERA, 2011, p. 19).

Neste livro, optou-se pela pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, bem como leitura de bibliografia especializada sobre a história da educação rural, no período compreendido entre as décadas de 1940 e 1950. Em vista disso, para o desenvolvimento de pesquisa histórica, foi necessária a utilização de documentos, os quais, escolhidos pelo historiador dentro de um conjunto de possibilidades, funcionam como um inconsciente cultural e, por isso, não são inócuos (LE GOFF, 2003). Esses documentos, como afirma Le Goff (2003), são, antes de tudo:

[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (LE GOFF, p. 538).

Com esse olhar, reuniu-se um conjunto de fontes documentais que consistem em livros, manuscritos, relatórios, jornais, revistas, recomendações, boletins demográficos, fotografias e correspondências, conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 – PAÍSES, ACERVOS E FONTES

País	Acervo	Fontes
Brasil	Biblioteca da Faculdade de Educação da USP	1 livro
Brasil	Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)	2 revistas
Brasil	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)	1 manuscrito; 12 cartas e 50 fotografias
Brasil	Biblioteca Nacional Digital (BND)	1 carta
México	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP)	2 fotografias
México	Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE – SLP)	1 livro
México	Archivo General de la Nación (AGN)	1 fotografia; 2 jornais
México	Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal)	3 cartas; 8 fotografias; 3 artigos de revistas e 3 livros
México	Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma do México (AHUNAM)	2 jornais; 2 boletins; 1 discurso
México	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)	10 livros
México	Acervo Histórico Diplomático Archivo Histórico Genaro Estrada	2 jornais
México	Biblioteca da Universidad Panamericana (UP)	1 livro
França	Unesco Digital Library	19 jornais; 2 recomendações; 3 livros
Chile	Acervo Histórico Digital da Divisão de População da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL)	6 boletins demográficos

Fonte: O autor (2020)

Em junho de 2018, o autor deste livro visitou o acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde foi identificado, selecionado, digitalizado e analisado um vasto acervo documental sobre a história da educação rural, especialmente de autoria de Lourenço Filho. Parte dos documentos da Unesco também foram encontrados nesse acervo, onde foi identificado, selecionado e analisado um vasto acervo documental sobre a história da educação rural. Isso se deve ao fato de que o Inep se tornou um órgão representativo da Unesco no Brasil “[...] vindo a cumprir a importante função de disseminar seus documentos internacionais e de elaborar documentos que representavam a adesão do país às recomendações da Organização” (AKSENEN, 2018, p. 24).

O contato com as fontes histórias também se deu junto ao acervo do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), órgão ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁴, em Brasília-DF, entre março e abril de 2018. Na ocasião, foram digitalizados alguns números da *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, contendo produções sobre o Crefal e política de Educação Rural.

Em gosto de 2019, este autor visitou o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), localizado no Rio de Janeiro, onde foi pesquisado o acervo pessoal de Lourenço Filho, contendo ampla

⁴ O Inep foi criado em janeiro de 1937 como um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. Foi regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 580 (30/7/1938), com o objetivo de “organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas [...]; manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas [...]; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação [...]; divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e prática pedagógicas” (BRASIL, 1938).

documentação manuscrita, iconográfica e correspondências. Segundo os estudos especializados Bellotto (2006), são considerados arquivos pessoais os conjuntos de papéis e material audiovisual ou iconográfico reunidos no decurso da vida de uma pessoa. Moraes (2019) alerta que arquivos históricos dessa natureza envolvem diversas seleções que, por sua vez, envolvem variadas intencionalidades. Parafraseando Moraes (2019), há, no mínimo, três grandes processos de seleção envolvendo esse tipo de arquivo: primeiramente, uma seleção efetuada por Lourenço Filho, em segundo, da família ao doar esse Arquivo, e, por fim, do CPDOC ao recebê-lo. A constituição de um arquivo pessoal:

[...] permite formular interrogações sobre as motivações do processo de produção e acumulação documental, já que o gesto de guardar documentos é atravessado por uma fabricação material e simbólica. Todos nós produzimos arquivos. Guardamos objetos, documentos pessoais e isso parece ser um processo tão natural que sequer se percebe sua existência: guardados na gaveta da mesa de trabalho, em uma pasta no fundo do armário, escondidos no meio de um livro esquecido na estante, entre tantos outros lugares. (CUNHA, 2017, p. 189).

Considerando-se esses apontamentos, são apresentados alguns questionamentos, não com a pretensão de respondê-los, mas problematizá-los: Por que as cartas e fotografias trocadas entre agentes da Unesco, do Crefal e da OEA foram guardadas? Quais os critérios utilizados por Lourenço Filho para realizar essa seleção? Quais as condições e motivações que permearam a doação para um arquivo público? Como esses documentos foram dispostos e organizados para uma posterior consulta?

No conjunto do arquivo pessoal de Lourenço Filho, elegeu-se a correspondência pela potencialidade dessa fonte para os objetivos deste livro, pois nelas é possível encontrar ressonâncias das propostas desse

educador para a educação rural, bem como vestígios do processo de circulação de ideias no espaço Brasil e México. O acervo de Lourenço Filho no CPDOC reuniu 771 referências, sendo selecionados um manuscrito, 12 cartas e 50 fotografias.

Assim, reitera-se a importância do arquivo pessoal de Lourenço Filho, considerando: “[...] o gênero epistolar uma importante fonte para pesquisa histórica” (MORAES, 2019, p. 26), porém, destaca-se que, no processo de análise e reanálise da correspondência, tentou-se levar em consideração a não neutralidade desse arquivamento, visto que parte desse arquivo foi organizado pelo próprio educador.

No caso da documentação do México, também se enveredou pelos acervos pessoais de Jaime Torres Bodet e Lucas Ortiz Benítez. Em novembro de 2019, nas pesquisas no Archivo Histórico de la Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE-SLP), foi encontrado um livro; em janeiro de 2020, fez-se uma pesquisa no Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma do México (AHUNAM) e no Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), onde foram encontrados dois jornais, dois boletins, um discurso e dez livros; em janeiro de 2020, fez-se uma pesquisa no Acervo Histórico Diplomático Archivo Histórico “Genaro Estrada”, onde foram encontrados dois jornais; em janeiro de 2020, fez-se uma pesquisa no Archivo General de la Nación (AGN), que congrega o Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), e foram encontrados um jornal e duas fotografias; em fevereiro de 2020, fez-se pesquisa na Biblioteca “Lucas Ortiz Benítez” do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), onde foram encontrados três cartas, oito fotografias, três artigos de revistas e três livros.

Com o agravamento da pandemia COVID-19, os acervos físicos foram fechados no México, em abril de 2020. No entanto, continuou-se realizando uma busca virtual no acervo da *Unesco Digital Library*, onde foram encontrados 19 números dos jornais *El Correo de la UNESCO* e *The UNESCO Courier*⁵, duas recomendações e três livros. Também se fez uma busca virtual no Acervo Histórico Digital da Divisão de População da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), onde se fez o *download* gratuito de seis Boletins Demográficos.

Com base no exposto até aqui e com o objetivo de apresentar os frutos obtidos com o desenrolar das atividades de pesquisa, este livro foi sistematizada da seguinte maneira: no prólogo, detalhou-se o trajeto de formação acadêmica do autor e as atividades desenvolvidas com o tema da “Educação Rural” ao longo da pesquisa de doutorado; Na introdução, são apresentados os aspectos relativos à delimitação do tema, problema, questões norteadoras, objetivos, referencial teórico da pesquisa.

No capítulo 1, “O México no espelho do mundo rural e a imagem refletida pela Unesco”, apresenta-se a autoimagem mexicana da escola rural, enquanto experiência original e sem precedentes levada a cabo no continente, fundada com a Revolução Mexicana de 1910 e, conseqüentemente, desdobrada no pioneirismo das escolas rurais, missões culturais, Escolas Normais Rurais, granjas-escolares e Educação Fundamental. Nesse capítulo, também são apresentados os aspectos históricos da Unesco e sua relação com o Brasil e o México, especialmente

⁵ O processo de localização dos documentos da Unesco foi demorado e contou com desafios, principalmente pela língua em que foram escritos os documentos, sobretudo, inglês, francês e espanhol. No processo de transcrição e tradução dos documentos, optou-se por permanecer com a escrita original no espanhol (título da tese, epígrafes, citações e referências), tendo em vista a similaridade entre os idiomas. No caso, os documentos em inglês e francês foram traduzidos para o português, com nota de rodapé no original.

pela atuação de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho nas primeiras conferências da Unesco.

No capítulo 2, “Educación rural con un espíritu social más que pedagógico? O Crefal e as experiências de Educação Fundamental no México e Brasil”, propôs-se analisar como as experiências de Educação Fundamental executadas pelo Crefal, em consonância com a Unesco, serviram de exemplo para o Brasil. Nesse capítulo, também se tratou da elaboração do conceito de Educação Fundamental e a relação com a proposta pedagógica do Crefal, especialmente pelos registros deixados pelas gerações de estudantes brasileiros egressos do Crefal.

No capítulo 3, “Hombres que enseñaron a leer a su pueblo: a educação de adultos no Brasil e México (1947-1956)”, analisou-se a relação estabelecida entre Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho, respectivamente na Campaña Nacional pro alfabetización e na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), entre 1947 e 1963. Nesse capítulo, colocou-se em pauta a realização do VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, no Hotel Quitandinha, Petrópolis, Rio de Janeiro, de 27 de julho a 2 de setembro de 1949.

No capítulo 4, “Maestro de las Américas: as rotas de Lourenço Filho no México”, foram analisados a agenda de trabalho e o itinerário de Lourenço Filho no México, inserido em um intercâmbio de políticas e ideias promovido, sobretudo, pelo Conselho Interamericano Cultural e pela Unesco. As duas viagens cumpriram um plano de trabalho institucional, respectivamente por ocasião da II Conferência Geral da Unesco (1947) e da I reunião do Conselho Interamericano Cultural (1951). Nesse capítulo, destacou-se o olhar técnico-profissional desse educador e os redimensionamentos da experiência mexicana e as

experiências realizadas no Brasil, como a Missão Rural de Itaperuna (1950) e a Campanha Nacional de Educação Rural (1952-1963).

No capítulo 5, “Estar aqui, estar lá: Lourenço Filho como referência no México”, analisou-se o título *The training of rural school teachers*, com as contribuições de Lourenço Filho e Isidro Castillo Pérez, em que os autores oferecem aos leitores um panorama das experiências de formação de professores rurais, realizadas em seus respectivos países. Também se analisou a circulação da obra *Educacion comparada e Tests ABC – de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*, nos cursos de formação de professores mexicanos.

Ressalta-se que as seções não configuram quadros de exposição cronologicamente lineares sobre a relação entre a Unesco e a educação rural no Brasil e no México, no período entre 1940 e 1950, pois a disposição dos argumentos segue um fluxo narrativo marcado por “idas e vindas” no tempo e espaço histórico.

Capítulo 1

O México no Espelho do Mundo Rural e a Imagem Refletida pela UNESCO

Que a redistribuição das terras constituía a aspiração central da revolução. Aliás, essa aspiração gerara o lema geral do movimento, no dístico ‘Tierra y Libertad’. Mas a esse lema geral outro havia de juntar-se – o de ‘Tierra y escuelas’ – único na história das revoluções de todo o mundo. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 110).

“Tierra y escuelas” era uma das máximas da Revolução Mexicana de 1910, liderada por Emiliano Zapata Salazar, que abalou o país em todas as ordens de vida social e cultural. Após o período de Porfirio Díaz, podiam-se notar injustiças, desigualdades, ignorância e pobreza, juntamente com um desenvolvimento econômico de minorias beneficiadas. Naquele momento histórico, eclodiu a luta armada que provocou o surgimento de novas ideias, baseadas na integração nacional da educação pública. Na virada do século 19 para o século 20, o México buscava a alfabetização total de sua população localizada, sobretudo nos rincões rurais mais afastados, tendo em vista generalizar uma: “[...] educación pública nacionalista, integral, laica, gratuita y obligatoria la elemental” (ROCKWELL, 2007, p. 302).

Na metade do século 20, muitas experiências educacionais foram desenvolvidas em áreas rurais ao redor do mundo, que, no caso da América

Latina, eram consideradas programas e instituições especialmente projetadas para o meio rural, ou seja, com espírito ruralista que vinculou a educação às necessidades de desenvolvimento nas áreas rurais. No Brasil, desde o início do século, a presença de instituições de ensino nas zonas rurais procurou coibir o sucesso das cidades, enquanto no México a “educação rural” desenvolvida após a Revolução procurou colocar a escola no centro do desenvolvimento das comunidades rurais no contexto da reforma agrária e da construção de um Estado, que procuravam deslocar o poder da Igreja.

Dito isso, neste capítulo, apresenta-se a autoimagem mexicana da escola rural, enquanto uma experiência original e sem precedentes levada a cabo no continente, fundada com a Revolução Mexicana de 1910 e, conseqüentemente, desdobrada no pioneirismo das escolas rurais, missões culturais, Escolas Normais Rurais, granjas-escolares e Educação Fundamental. Neste capítulo, apresentam-se também aspectos históricos da Unesco e sua relação com o Brasil e o México, especialmente pela atuação de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho nas primeiras conferências da Unesco. Para iniciar essa trama, interroga-se: Quem constrói essa autoimagem e por quê? Com qual finalidade essa imagem foi construída e como ela dialoga com a experiência revolucionária de 1910?

1.1 “Tierra y escuelas”⁶: o México e sua autoimagem

A escola rural mexicana foi desenvolvida como resultado de um processo revolucionário destinada a educar os camponeses, servindo como

⁶ Este trecho foi retirado do relatório *Educação Rural no México*, de Lourenço Filho (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 110).

um instrumento civilizador das grandes massas camponesas. Rompera com o antigo esquema de que a escola apenas educava crianças, transformou a escola e a comunidade em uma unidade, educando crianças, jovens e adultos. Nessa perspectiva, a escola se tornou aliada dos camponeses e indígenas, ajudando-os na luta pela restituição das terras. Segundo Civera (2011), nos anos de 1920 e 1930:

[...] la construcción de una nacionalidad, al igual que en otros países latinoamericanos, incluyó ‘incorporación’ y luego la ‘integración’ a la civilización de las capas populares y las culturas indígenas. Con la revolución de 1910, esta intención tomó en el caso de México un lugar prioritario em la conformación del Estado. Las maestras, los maestros y los agrónomos formaron parte de los intelectuales que articularon una política para transformar la mente y la vida de los campesinos. (CIVERA, 2011, p. 306).

A formação do estado mexicano se fez pela escola, segundo a máxima: “Hacer escuela, hacer estado”, nos termos de Rockwell (2007). A autora aborda a construção social da escola em Tlaxcala, durante as três décadas após a Revolução. Além de apontar os contornos (social, econômica, política e geográfica) do território em épocas de Revolução, as características do processo revolucionário e as mudanças que causou, faz uma breve história da província no século 19, apontando a recomposição de forças locais e sua relação com potências emergentes, centralmente, no processo de construção do estado nacional. Paulatinamente:

[...] bajo el criterio del principio unitario y homogéneo de la escuela, a escolarización se convirtió en un requisito y un derecho que irrumpió en la vida social y la impactó: cada vez es más regular la asistencia y

permanencia de los niños, la matrícula escolar se incrementa, existen más maestros, la experiencia escolar y el valor social de la escolarización se modifican con el proceso revolucionario y la formación del nuevo Estado. (OROZCO, 2008, p. 979).

Nessa perspectiva, desenvolveu-se um projeto de nação alicerçado na escola, no gradual processo de “hacer estado”, referido pela autora, reconhecida a contribuição dada pelo sistema escolar, simultaneamente à sua construção. Segundo a autora: “[...] Si bien siembre se ha reconocido la acción educativa de los gobiernos de la época como crucial em la formación del estado (para bien o para mal)” (ROCKWELL, 2007, p. 345). Esse processo não estava descolado da emblemática Revolução Mexicana de 1910. Porém, esse processo não foi linear e homogêneo. Pelas palavras da autora: “[...] “A partir del levantamiento armada, aparecieron múltiples versiones sobre lo que debía hacerse en educación; en este ámbito no hubo un proyecto educativo único de ‘La Revolución’” (ROCKWELL, 2007, p. 22). Assim, em 1910, o vínculo entre a revolução e a educação não era óbvio, pois havia divergência na medida em que:

[...] em alguns pueblos, emergió la demanda de abrir las escuelas como una reivindicación propia, merecida por sua lucha contra “un tirano que mantuvo al pueblo en la ignorancia”. Algunos maestros adoptaron la consigna de ofrecer “una escuela para la vida”, mientras que otros usaron argumentos pedagógicos aprendidos antes 1910. Dos décadas después de la lucha armada, las escuelas se convirtieron nuevamente em espacios disputados, donde se retomaron discursos radicales provenientes de diversos movimientos sociales. Este amplio abanico de propósitos muestra a la educación como uno de los asuntos más controvertidos de la época. (ROCKWELL, 2007, p. 22-23).

O México teve a época de ouro das escolas rurais em 1920, período da expansão das escolas primárias, conhecida na historiografia mexicana como “[...] la edad de oro de la educación rural” (ROCKWELL, 2007), quando a Secretaría de Educación Pública (SEP)⁷, criada em 1921, com José Vasconcelos⁸ (1882-1959) enquanto chefe da nova agência, começou a concepção, a organização e a operação da escola rural mexicana. A Tabela 1 mostra a expansão das escolas rurais no México e, conseqüentemente, o aumento no número de professores e alunos:

TABELA 1 – EXPANSÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO MÉXICO (1922-1947)

Años	Escuelas rurales	Profesores	Alumnos
1922	309	309	17 000
1923	479	904	34 000
1924	1 044	1 105	65 329
1925	1 926	2 388	108 449
1926	2 633	2 633	183 861

⁷ A criação da Secretaría de Educación Pública (SEP) em 1921 foi fundamental para o desenvolvimento de projetos educacionais. A SEP foi uma instituição em torno da qual articulou-se uma política cultural revolucionária no México, política essa que foi radicalizada após a criação do Partido Nacional Revolucionario (PNR), em 1929, tendo seu ápice com a implantação da “educación socialista” no país no início do governo de Lázaro Cárdenas, em dezembro de 1934. A SEP foi criada durante o governo de Álvaro Obregón (1920-1924), cujo principal desafio, além de dar fim à guerra civil iniciada com a Revolução e reestabelecer as relações com os Estados Unidos, foi mobilizar a população, principalmente a camponesa, para inseri-la em uma ordem global cada vez mais competitiva. Nesse processo, a educação tornou-se um elemento central para a construção de um novo país e de uma nova identidade. O projeto que deu origem à SEP foi encabeçado por José Vasconcelos, então reitor da Universidad Nacional e futuro Secretário de Educação Pública, entre 1921 e 1924. A esse respeito, ver: Martins (2018).

⁸ O professor humanista José Vasconcelos, conhecido no mundo intelectual latino-americano pela grande reforma educação que fez após a Revolução Mexicana. Ele, por sua vez, posicionava-se contra a política do ditador Porfirio Díaz e também era contrário ao Positivismo. Seu pensamento deram as bases políticas, sociais, econômicas, cultural e educacional com as quais a Revolução Mexicana iniciou na década de 1910. O problema da terra e outros problemas sociais e econômicos do povo mexicano se tornaram a bandeira da ação política da Revolução Mexicana de 1910 a 1917.

1927	3 198	3 198	199 823
1928	3 392	4 712	278 137
1929	3 459	6 352	306 387
1930	3 695	6 287	324 798
1931	6 044	10 212	425 193
1932	6 730	11 359	441 876
1933	6 985	10 469	525 894
1934	8 169	11 511	545 000
1935	10 169	13 731	598 546
1936	10 562	16 112	515 085
1937	11 611	18 625	660 578
1938	11 046	17 124	683 432
1939	11 320	17 181	700 944
1940	11 743	19 569	703 279
1941	11 790	16 950	712 691
1942	11 798	19 865	767 970
1943	11 926	20 008	850 534
1944	11 813	19 799	934 549
1945	11 813	20 150	968 755
1946	12 156	21 183	1 025 746
1947	13 700	22 316	1 054 289

Fonte: Lourenço Filho (1952).

Na década de 1920, o número de escolas rurais no México saltou de 309 para 3.445. Esses números continuaram crescendo no decorrer dos anos em virtude do plano de expansão encabeçado por José Vasconcelos. No entanto, a escola rural mexicana logo encontraria: “[...] sus detractores y sus límites, no obstante enmarcó lo que se conoce como los años de oro de la educación rural en México, un movimiento educativo que inspiró a

otros países latino-americanos” (LOPEZ; RAMOS; ESPINOSA, 2013, p. 80). Assim nasceu a escola rural mexicana, sob o signo da revolução social, que serviu de inspiração para outros países do continente. Tal signo ficava evidente nas fachadas dos prédios escolares, como mostra a Figura 1:

FIGURA 1 – ESCUELA RURAL FEDERAL “REVOLUCION SOCIAL”, EM EJIDO SAN LUIS, MUNICIPIO DE TORREÓN, MÉXICO



Fonte: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

José Vasconcelos atuou em diversos problemas mexicanos. Segundo a historiadora Josefina Vásquez Knauth, em sua obra *Nacionalismo y Educacion*, Vasconcelos investiu na “[...] educación indígena para assimilar la población marginal; educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano; educación técnica para elevar el de las ciudades; creación de bibliotecas; publicación de libros populares; popularización de la cultura, etc.” (KNAUTH, 2007, p. 137-138). Ainda segundo a autora: “El problema de la educación rural fue una de las

preocupaciones más importantes del Secretario, quien encontró en la historia mexicana misma la inspiración para crear una de las instituciones mexicanas de mayor éxito: la misión cultural.” (KNAUTH, 2007, p. 138).

Esse humanista estava convencido de que apenas o professor era capaz de reeducar o meio rural, em alusão aos missionários do século 16, que aprenderam línguas e ensinaram cultura e religião cristã. Assim, José Vasconcelos adaptou o trabalho educacional a uma experiência semelhante, daí o nome de “professor missionário”. Após as primeiras experiências, “[...] los maestros permanecían un tiempo en un lugar y luego pasaban a otro se completó el sistema y se formaron las misiones culturales, la normal regional y la Casa del Pueblo” (LÓPEZ, 2005, 152). Segundo Lourenço Filho (1952), esses professores tinham:

[...] o título de professores “missionários”, e missionários eram de fato, já porque partiam em “missão cultural” (era esse o nome da função que se lhes dava), já porque, como os catequistas de outrora, sem maiores recursos, senão a fé apostolar, partiam para agir no seio das comunidades de população indígena. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 115).

Segundo José Vasconcelos, em seu livro *De Robinsón a Odiseo* (1952), foram nomeados cerca de 1.500 professores distribuídos por todo o país. Eles desenvolveram tarefas, tendo em vista as necessidades da comunidade rural. Segundo Mólgora (2018), os primeros professores rurais, chamados professores missionários, não apenas tinham a tarefa de fundar escolas e treinar as pessoas encarregadas de frequentar dois novos estabelecimentos: “[...] sino que debían recolectar múltiples datos sobre los recursos disponibles y las problemáticas sociales que enfrentaban los

habitantes de las localidades” (MÓLGORA, 2018, p. 41). Tais professores atuavam junto ao atendimento de crianças, jovens e adultos. A passagem pelas comunidades rurais foi traduzida nesse processo de educação coletiva através do qual as populações rurais modificaram modos de vida tradicionais, na medida em que escola rural alcançava aqueles lugares onde nunca houve a presença do Estado. Sobre esse aspecto, Lopez, Ramos e Espinosa (2013) demonstra:

[...] que estos maestros lograron “hacer escuela” y lograron ser el contacto entre las comunidades y el Estado como nunca antes y con ello fortalecieron nuevas relaciones y acuerdos políticos que dan soporte social al nuevo estado corporativo. Así mismo estos maestros y maestras, junto con las comunidades, fueron los que diseñaron una estética escolar para hacer jardines, edificios escolares, teatros al aire libre, gallineros, casas para las familias campesinas, espacios públicos para el deporte y la fiesta cívica, así como los primeros servicios sanitarios escolares etc. Con ello intervenían también en los espacios comunitarios haciendo que la escuela fuera el centro social y político más importante de los pueblos rurales. Es decir la acción de mejora material traspasaba las aulas y se convertía en un proyecto político que objetivaba la relación del Estado con las comunidades interviniendo en formas visibles e inmediatas las estructuras anteriores. (LOPEZ *et al*2013, p. 61).

As Escolas Normais Rurais e as “granjas agrícolas”, ou as chamadas “escuela granja-rural”, eram consideradas por José Vasconcelos, enquanto “[...] una de las primeras necesidades de México, un país agrícola por esencia, es la organización de la educación rural y la formación de los maestros rurales con las nuevas tendencias agrícolas en el mundo”

(LÓPEZ, 2005, p. 152-153). Portanto, a educação rural deve ser feita em parcelas de trabalho em “granjas agrícolas” ou “escuela granja-rural”.

As Escolas Normais no México foram consideradas importantes para ajudar as comunidades rurais no processo de melhoria econômica e social, uma vez que o objetivo fundamental da educação rural era: “hacer de la escuela una casa del pueblo y del maestro un líder de la comunidad” (LÓPEZ, 2005, 139). A primeira Escola Normal Rural no México foi fundada em 1922 por José Vasconcelos, em Tacámbaro, localizada no Estado de Michoacán. Até 1926, duas outras escolas normais foram organizadas no México Rural do mesmo tipo. No caso brasileiro, Lourenço Filho destacou duas experiências: “[...] o da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, a mais antiga, pois que seus trabalhos datam de 1934” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 75).

No caso mexicano, nesse período, destaca-se a importância do trabalho do professor Rafael Ramírez⁹ que, de diferentes cargos na SEP e

⁹ Nació en Las Vigas, Veracruz, el 31 de diciembre de 1885, murió en la ciudad de México, el 29 de mayo de 1959. Sus primeros estudios los realizó en su pueblo natal pero los terminó en la escuela primaria anexa a la Normal de Jalapa, Veracruz. Estudió para profesor en dicha Normal de 1901 a 1906, donde recibió la influencia del maestro Rébsamen. Cuando obtuvo su título de maestro, trabajó en Tuxpan, Veracruz, y luego en Orizaba y Paso de Ovejas en el mismo estado. Posteriormente trabajó en Guanajuato y Durango. Ocupó el empleo de inspector escolar en el Distrito Federal y en 1923, Moisés Sáenz lo nombró jefe de la Primera Misión Cultural en el estado de Hidalgo y posteriormente en el estado de Morelos. Hizo viajes de estudio a los Estados Unidos para ampliar sus conocimientos sobre métodos modernos de educación que aplicó después a su creación más personal: la educación rural mexicana. Entre otros cargos fue jefe del departamento de Educación Rural, director de la Escuela Normal Superior y maestro en la misma escuela y en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. En 1931 abandonó la jefatura de la que estaba encargado para escribir obras pedagógicas de las escuelas. De él podemos destacar las siguientes obras: Psicología educativa, Curso de técnica de la enseñanza, Técnica de la supervisión escolar, etc. A su muerte, fue sepultado con grandes honores y, por decreto presidencial, sus restos fueron llevados a la Rotonda de los Hombres Ilustres, el 23 de marzo de 1976. A esse respeito, ver: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_r/ramirez_casta.htm. Acesso em: 4 out. 2019.

envolvido no processo de educação rural (1923-1934), manteve unidos os inspetores federais e deu imagem e identidade a esse órgão administrativo, de fundamental importância no processo educacional. Segundo o professor, era necessário elevar: “[...] los peldaños inferiores de la escala de la cultura” (RAMÍREZ, 1982, p. 167), por meio de conjunto de ações, com o objetivo de alcançar: “no solamente son los niños los que necesitan influjos educativos; los jóvenes y los adultos también lo requieren, sobre todo, en el campo, en donde como hemos dicho, la cultura se desenvuelve y avanza con ritmo más lento”. Esse processo deveria não compreender somente a geração de: “[...] joven, sino también a la adulta, y en segundo lugar, que consiste en transportar a la gente de planos inferiores de vida a planos cada vez más elevados”, pois, “[...] el patrimonio de la población rural ha estado constituido hasta ahora, no solamente por la ignorancia, sino también por la miseria. En tal virtud, la acción educativa debe extenderse y abarcar tanto la difusión cultural como la emancipación económica” (RAMÍREZ, 1982, p. 167).

O professor Rafael Ramírez, em seus estudos sintetizados na obra *La escuela rural mexicana* constrói uma ideia clara e completa sobre educação rural, que se espalhou por todo México, sobretudo na década 1920. “El concepto de educación rural es mucho más amplio que la idea de escuela rural” (RAMÍREZ, 1982, p. 167). É óbvio pensar que essa nova concepção educacional exigiria uma operação diferente da tradicional para que a educação tenha atingido não apenas os lugares mais remotos, mas também todos os membros das comunidades, porque esses lugares não estavam separados apenas geograficamente, mas também no sentido econômico, social e cultural, isto é, uma população marginalizada do desenvolvimento e progresso do país. Com o objetivo de desfazer essas

diferenças sociais, desenvolveram-se as primeiras experiências de missões culturais.

Essas primeiras experiências foram concebidas em 1923, pelo professor Roberto Medellín, época em que atuava junto à SEP. Entusiasmado com a ideia que concebera, deixou o cargo que ocupava para chefiar a primeira Missão Cultural, levada a cabo em Zacualtipán, Hidalgo, em 20 de outubro de 1923. Além do professor Roberto Medellín, essa comitiva estava composta pelo próprio Rafael Ramírez, e outros cinco professores, especialistas na fabricação de sabonetes, perfumaria, curtume, agricultura, orfeões, canções populares, educação física e enfermagem. No ano seguinte, 1924, outras seis missões se desenrolaram, constituindo então com quatro professores mais o chefe de missão, composto por uma assistente social, um professor de educação física, outro de agricultura e mais uma de pequenas indústrias. Segundo Oresta López, em seu livro *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra en el Valle del Mezquital*: “[...] en el proyecto ‘civilizatorio’ de la SEP tanto las trabajadoras sociales como las mujeres habrían de jugar un papel fundamental” (LOPÉZ, 2001, p. 12).

As missões culturais operaram até 1938, quando foram suspensas pelo Presidente Lázaro Cárdenas del Río e substituídas pelas chamadas “brigadas de choque revolucionárias.” Só em 1942, as Missões Culturais foram retomadas pelo general Manuel Ávila Camacho. O mexicano Guillermo Bonilla Segura¹⁰ escreveu o texto “As missões culturais no

¹⁰ Nació en Tetela de Ocampo, Puebla, el 18 de octubre de 1888. Murió en el Distrito Federal, el 8 de febrero de 1960. En 1909 concluyó la carrera de profesor en el Instituto Normal de Puebla. Inició su trabajo al siguiente año de su egreso en el anexo del mismo instituto como ayudante en la escuela primaria; Fue creador del Partido Reformador en 1915; impulsó y formó el Sindicato de Obreros en Bellavista. En 1919 fue nombrado director de la Escuela Experimental Pedagógica “Benito Juárez” en Culiacán, Sinaloa; en 1923 regresó a Puebla como director del Instituto Normalista de Puebla; para 1924 se le nombró director de la escuela primaria “Horacio Mann” En

México” publicado em português na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1950. Segundo ele, havia três tipos de missões culturais:

[...] as missões rurais, as missões especiais e as missões motorizadas. O número das primeiras eleva-se a 48, todas elas localizadas nas zonas rurais mais pobres e mais atrasadas, do ponto de vista cultural. As segundas são em número de 7, quatro das quais trabalham nos bairros e subúrbios pobres da Cidade do México, onde talvez existam problemas mais agudos que no campo. Essas sete missões são ambulantes. As missões motorizadas elevam-se a 16: dispõem de caminhonetes equipadas com aparelhos cinematográficos, receptores de rádio, amplificadores, microfones, fonógrafos, geratrizes de luz elétrica e bibliotecas. (SEGURA, 1950, p. 55-56).

As missões culturais mexicanas sobressaltaram no cenário mundial enquanto uma experiência inovadora e, conseqüentemente, despertou a curiosidade de conhecidos educadores, como foi o caso do norte-americano John Dewey. Segundo ele: “Yo deseo ir más lejos y decir que no hay em el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad, que el que se ve ahora em México.” (DEWEY, 1942, p. 32 *apud* SÁENZ,

el Distrito Federal. En los siguientes 30 años recibió nombramientos que desempeñó con su vasta experiencia, estos fueron: Director Federal de Educación en Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Guanajuato; asesor del Departamento de Asuntos Indígenas; encargado de la Dirección de Primarias en el D.F.; dos veces Director General de Alfabetización y Educación Extraescolar; Director General de Enseñanza Normal. Lo designaron para cumplir varias comisiones oficiales en Estados Unidos y diferentes países de Sudamérica. En 1955, ya jubilado regresó a su tierra natal para desempeñar el puesto de Presidente de la Dirección General de Educación Pública, además de ser diputado por la Cuadragésima Legislatura de Puebla. A esse respeito, ver: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_b/bonilla_seg.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

1947, p. 12). Esse trecho foi retirado dos escritos do educador John Dewey, citado por Moisés Sáenz, em seu texto “Visión de una escuela rural”, que compõe a obra *Génesis de la Escuela Rural Mexicana*, de Ignacio Ramírez López, publicado em 1947.

Segundo Sáenz, John Dewey encontrou sua teoria pedagógica posta em prática ao visitar o país em 1926. Durante sua breve estada, além de lecionar em um curso de verão organizado pela Universidade Nacional do México, John Dewey também teve a oportunidade de visitar uma missão cultural no estado de Tlaxcala. Segundo Werle, López e Triana (2018), no México: “[...] el mayor impulso de cambio provenía de una revolución social, fue a partir de la escuela nueva como tomó un impulso renovador propio, pero reconocimiento como modelo a la escuela de la acción de John Dewey, qué fue, como lo afirmaba Moisés Sáenz, la escuela de la evolución.” (WERLE; LÓPEZ; TRIANA, 2018, p. 23). Nesse sentido, essa impressão se formou a partir da viagem de John Dewey ao México, no período de diversas iniciativas em torno da Educação Rural, especialmente pelas missões culturais. O ensino rural mexicano não partia de uma teoria pedagógica perfeitamente elaborada, nem tentava aplicar um sistema de princípios e técnicas cabalmente definidas, pois:

[...] pouco e pouco, porém, toda uma doutrina e um conjunto de técnicas iriam ser elaboradas e depuradas pela experiência. Para esse efeito, menciona-se, em especial, a colaboração de Lauro Caloca, Moisés Sáenz, Lauro Aguirre, Inácio Ramirez, Enrique Corona, Helena Torres, Rafael Ramirez, José Maria Bonilla, Celerino Cano (20). As idéias expostas encontravam apoio nos fundamentos de uma pedagogia social, especialmente defendida, à época, por John Dewey, e ainda depois por él próprio ampliada (21). (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 118).

De acordo com o proposto, o social é político, uma vez que a escola rural mexicana realizou uma revolução social e política, pois, na medida em que se fundava uma escola, onde não havia qualquer instituição do Estado, aí se personificava o Estado nessas comunidades rurais. Tal instituição ficava, inclusive, a cargo de regular as relações com as autoridades religiosas, donos de terra, lideranças locais, entre outros sujeitos. Assim, o México já havia consolidado um projeto maduro de educação rural, escolas rurais com casas de professores, missões culturais, granjas escolares e Escolas Nomais Rurais.

Ao comparar Brasil e México, vale ressaltar que são momentos diferentes de investimento em educação rural. No caso brasileiro, por sua vez, o investimento massivo se deu posteriormente, sobretudo entre os anos de 1940 e 1950. O projeto do então Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, era fazer expandir a escola primária rural, que projetava, para 1947, a construção de aproximadamente 1.200 novas escolas rurais (SILVA, 2016). Segundo Ascolani (2018):

En México la expansión de la escuela primaria rural fue más temprana e intensa que no Brasil, y dio lugar al surgimiento de instituciones de formación docente específicas, las escuelas normales rurales, expresamente orientadas a cubrir el déficit de maestro en la campaña, sin que esto implicara la necesidad de adopción de un currículo específico relacionado con la población agropecuaria – Brasil las tendría en las décadas de 1940. (ASCOLANI, 2018, p. 08).

O principal pressuposto é que a abertura de escolas rurais do México seguiu de uma lógica política que, apesar dos entraves: “durante la época posrevolucionaria el campo subsidió el progresivo desarrollo de las

zonas urbanas e industriales en México” (ROCKWELL, 2007, p. 302). As autoridades usaram o espaço escolar para construir o Estado, era proeminente a presença da bandeira nacional, pois: “[...] la escuela rural realmente hicieron escuela y ‘forjaron patria’, en ocasiones sin tenerlo claro” (OROZCO, 2008, p. 980). As Figuras 2 e 3 mostram a centralidade ocupada pela bandeira nacional mexicana:

FIGURA 2 – TURMA DE ALUNOS REVERENCIANDO A BANDEIRA NACIONAL MEXICANA



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

**FIGURA 3 – GRUPO DE CRIANÇAS DE ESCOLAS MEXICANAS
COMEMORAM O DIA DO NASCIMENTO DE DON JUSTO SIERRA
MENDEZ¹¹ COM A BANDEIRA DO MÉXICO AO CENTRO**



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Ambas as figuras apresentam um tipo mais comum de fotografia escolar: a (clássica) imagem do sujeito coletivo na área externa, disposta de forma frontal com a presença central da bandeira nacional. A primeira figura mostra uma turma de meninos que fazem continência (mão direita na altura do peito) à bandeira mexicana e um deles a beija em sinal de respeito e admiração. Outro detalhe que se revela é que todos os alunos estão com os pés descalços, isso se explica pela precariedade de recursos dos alunos das escolas rurais mexicanas. A segunda figura, composta por uma

¹¹ Justo Sierra Méndez (1848 - 1912) foi um importante político, escritor liberal, jornalista e poeta mexicano. Sua influência mais proeminente na história mexicana foi do final do século XIX até meados do século XX. Sierra Méndez destacou-se pela redação de trabalhos sociopolíticos narrando eventos dos governos de Benito Juárez e Porfirio Díaz.

turma de meninas, com buquê de flores, tendo uma professora à esquerda, também é reveladora do sentimento patriótico formado pela escola. A pose para a fotografia mostrando a bandeira indica um tempo histórico marcado pela afirmação identitária da nação mexicana. Segundo Civera (2009), o governo federal:

[...] impulsó una política de masas que colocaba al nacionalismo y al pueblo en lugares privilegiados dentro de la Revolución. Se trataba de un discurso y una nueva política que enlazaba aspectos culturales de distintas regiones del país en un ‘folclor mexicano’, que incorporaba los nuevos héroes revolucionarios a las fiestas patrias impulsadas desde el siglo XIX, que proponía la educación laica en contra de la fuerza de la Iglesia católica y que contraponía la Constitución de 1917 y los derechos de los trabajadores a los abusos de la dictadura que La escuela, y en particular la escuela rural, tuvieron un papel importante en la difusión del discurso de la Revolución Mexicana. (CIVERA, 2009, p. 341-342).

O governo de Lázaro Cárdenas (1934-1940) buscou apresentar a Revolução Mexicana enquanto um projeto passível de ser adotado pelos países do subcontinente rumo à conquista de crescimento econômico e mais autonomia política. A campanha vitoriosa de nacionalização do petróleo e das estradas de ferro fez com que o México readquirisse o seu prestígio no âmbito latino-americano.

Essa sucessão de acontecimento constitui, neste livro, uma questão histórica que nos faz pensar nos tempos atuais em que nem “[...] os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 2012, p. 244).

1.2 “Brasil y México reúnen casi la mitad de los habitantes de América Latina”¹²: o que dizem os números?

[...] el hecho de que Brasil y México, que reúnen casi la mitad de los habitantes de América Latina, hayan logrado triplicar en la matrícula de las escuelas el crecimiento vegetativo de su población en edad escolar; las gestiones y estudios incesantes de quienes en todos los países han tenido a su cargo la responsabilidad de la administración y el gobierno de la educación, para conseguir aumentos en los presupuestos y aprovechar mejor sus recursos. Destaquemos, finalmente, la abnegación y el entusiasmo de los maestros americanos, sin cuya cooperación habría sido imposible obtener resultados tan alentadores. (UNESCO, 1960a, p. 16-17).

Nas décadas de 1940 e 1950, Brasil e México eram os países com a população mais numerosa da América Latina, pois, juntos, reuniam aproximadamente a metade dos habitantes. Iniciativas como o Centro Latino-Americano e Caribenho de Demografia (CELADE)¹³, a Divisão de População da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL)¹⁴ e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) surgiram com o objetivo de desenvolver estudos econômicos, educacionais e sociais, que congregavam dados estatísticos populacionais em nível de América Latina. Essas iniciativas surgiram quando se toma consciência das debilidades do conhecimento sobre os assuntos da população. Até então, no conjunto da América Latina, não se realizavam censos com periodicidade regular nem se dispunha de análises sobre as

¹² Trecho retirado do *Proyecto Principal de Educacion Unesco* (UNESCO, 1960a, p. 16).

¹³ Foi fundada em agosto de 1957, fruto de um acordo entre as Nações Unidas e o Governo do Chile.

¹⁴ Criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.

distintas variáveis da dinâmica demográfica. Tal realidade contrastava com as mudanças em curso, como a rapidez do aumento da população e a migração do meio rural para a cidade.

O Conselho Econômico e Social das Nações Unidas se incumbiu dessa situação, que, diante da intensa discussão, indicou ao Secretário Geral a conveniência de criar, nas regiões subdesenvolvidas do mundo, centros especializados em estudar os problemas de população e capacitar pessoal em análise demográfica. Tal iniciativa foi aceita pelos governos e os estudiosos dos temas de população, materializando-se com a criação de centros regionais em Santiago do Chile, Mumbai (Bombaim) e Cairo.

Como fruto desse conjunto de iniciativas, todas as nações latino-americanas e caribenhas, além de várias africanas e asiáticas, receberam missões de assessoria técnica compostas por técnicos do Celade, e que a pesquisa desenvolvida pela instituição tem contribuído substancialmente para aumentar o corpo de conhecimento sobre os temas de população e desenvolvimento na América Latina e no Caribe. Conforme a Tabela 2, entre os anos de 1940 e 1955, Brasil e México despontavam com o maior contingente populacional:

TABELA 2 – POPULAÇÃO TOTAL DA AMÉRICA LATINA (1950 E 1955)

Países / Countries	1950	1955
Total Región	166 337	189 892
América Latina / Latin America	160 028	183 088
Argentina	17 150	18 928
Bolivia	2 714	3 006
Brasil/Brazil	53 975	62 893
Chile	6 082	6 764
Colombia	11 946	13 759
Costa Rica	862	1 025
Cuba	5 850	6 417
Ecuador	3 387	3 862
El Salvador	1 951	2 224
Guatemala	2 969	3 431
Haití	3 261	3 508
Honduras	1 380	1 610
México	27 737	31 738
Nicaragua	1 098	1 277
Panamá	860	977
Paraguay	1 488	1 659
Perú	7 632	8 672
República Dominicana/ Dominican Republic	2 353	2 737
Uruguay	2 239	2 372
Venezuela	5 094	6 230

Fonte: CELADE (1997, p. 11).

Brasil e México, no conjunto dos países da América Latina, lideravam os índices populacionais. Respectivamente, o primeiro, em 1955, contava com 62.839 milhões de habitantes e o segundo com 31.738. Esses números denotam uma suposta neutralidade atribuída às estatísticas, traço construído pelos discursos que acompanham os números. Segundo Gil (2007, p. 19): “Longe de serem neutras, as estatísticas expressam posições e interesses bem delimitados pela maneira como são organizados os dados, nas categorias formuladas, na decisão do que incluir e de que

cálculos fazer.”. Outro boletim estatístico do Celade, entre os anos de 1940 e 1955, mostram os seguintes números, conforme a Tabela 3:

TABELA 3 – POPULAÇÃO TOTAL BRASIL E MÉXICO (1940, 1945, 1950 E 1955)

País	1940	1945	1950	1955
Brasil	41 233	46 126	52 901	61 864
México	19 815	22 841	26 606	30 949

Fonte: Celade (1974).

No Brasil, em 1950, a população total era de 52.901 milhões de habitantes; desses, 31.598 milhões viviam no meio rural. Em 1955, o quadro da população total se alterou para o número de 61.864 milhões; desses, 34.514 milhões viviam na zona rural. Guardadas as devidas proporções, o caso mexicano é parecido com o brasileiro, pois, em 1950, o México contava com uma população total de 26.606 milhões de habitantes; desses, 16.275 milhões de habitantes viviam no meio rural. Esse contingente também saltou em 1955, de uma população total de 30.949 milhões de habitantes, 17.988 viviam no meio rural. Na esteira dessa interpretação, ambos os países, enquanto os mais populosos da América Latina, tinham um significativo contingente populacional eminentemente rural. A Tabela 4 mostra esse quadro em nível latino-americano:

TABELA 4 – AMÉRICA LATINA: RELAÇÃO ENTRE A POPULAÇÃO RURAL E A POPULAÇÃO TOTAL POR PAÍSES (1950)

<i>Pais</i>	1950
Argentina	25,2
Bahamas	28,9
Barbados	28,9
Bolivia	61,4
Brasil	59,7
Colombia	56,8
Costa Rica	57,0
Cuba	42,9
Chile	32,6
Ecuador	57,5
El Salvador	65,5
Granada	28,9
Guatemala	68,6
Guyana	43,5
Haití	85,6
Honduras	71,3
Jamaica	51,8
México	61,2
Nicaragua	66,0
Panamá	56,4
Paraguay	56,0
Perú	57,2
República Dominicana	70,7
Trinidad y Tobago	24,5
Uruguay	24,3
Venezuela	45,8
América latina	54,0

Fonte: UNESCO; CEPAL; PNUD (1984, p. 240).

No tocante às estatísticas educacionais, essas usufruíram crescente interesse nesse momento histórico porque sintetizavam dois dos signos da modernidade à qual, então, o Brasil e México buscavam se alinhar: a racionalidade científica e a escola elementar. Segundo Gil (2007, p. 18): “[...] as estatísticas conferiam maior credibilidade às ações administrativas no âmbito educacional”. Lourenço Filho destaca-se, entre os educadores de circulação nacional nas décadas de 1920, 1930 e 1940, pela atenção

dada às estatísticas oficiais. Embora outros intelectuais citassem, eventualmente, dados quantitativos educacionais, poucos se dedicavam à reflexão acerca da formulação desses dados e de seu significado como instrumento de condução das políticas públicas. À frente do Inep, em seus primeiros anos de funcionamento, Lourenço Filho coordenou a sistematização das informações acerca da organização do ensino nas diferentes unidades da Federação, incluindo uma ampla descrição estatística. As introduções aos volumes em que circularam essas informações – os Boletins do Inep – tinham um teor fortemente analítico e eram assinadas pelo educador. As Tabelas 5 e 6 mostram a população total estimada e a matrícula nas escolas primárias na América Latina:

TABELA 5 – POPULAÇÃO TOTAL ESTIMADA E MATRÍCULA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS NA AMÉRICA LATINA (1956)

Países	Poblação total estimada (miles)	Matrícula en las esc. primarias (miles)	% de la población total en esc. primarias
Argentina	19.486	1/ 2.565	13,2
Bolivia	3.235	306	9,5
Brasil	59.846	2/ 5.406	9,1
Colombia	12.939	1.311	10,1
Costa Rica	988	155	15,7
Cuba	6.410	670	10,4
Chile	6.944	1.026	14,8
Ecuador	3.796	3/ 490	13
El Salvador	2.268	207	9,2
Guatemala	3.348	229	6,9
Haiti	3.344	218	6,5
Honduras	1.711	136	7,9
México	30.538	3.377	11,0
Nicaragua	1.288	128	9,9
Panamá	934	141	15,1
Paraguay	1.601	3/ 266	16,6
Perú	9.651	948	9,8
Rep. Dominicana	2.608	422	16,2
Uruguay	2.650	3/ 234	8,9
Venezuela	5.953	3/ 647	10,8
Totales	179.538	18.882	10,5

Fonte: UNESCO (1960b, p. 46).

TABELA 6 – MATRÍCULAS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS NA AMÉRICA LATINA (1956, 1957, 1958 E 1959)

Países	1956 (miles)	1957 (miles)	1958 (miles)	1959 (miles)	% de aumento desde 1956
Argentina	2.623	2.676	2.751	E 2.817	4,9 hasta 1958
Bolivia	307	317	332	375	22
Brasil	6.094	6.466	6.961	7.490	23
Colombia	1.312	1.381	1.494	E 1.584	13,9 hasta 1958
Costa Rica	155	168	178	189	22
Cuba	787	756	783	1.100	40
Chile	1.026	1.077	1.103	1.137	10,8
Ecuador	490	502	514	E 526	4,9 hasta 1958
El Salvador	236	254	281	307	30
Guatemala	229	250	260	282	23
Haiti	214	212	203	E 203	5,1 hasta 1958
Honduras	136	139	168	190	40
México	4.106	4.328	4.541	4.880	18,8
Nicaragua	128	129	145	E 151	13,3 hasta 1958
Panamá	141	143	146	156	10,6
Paraguay	275	287	290	294	6,9
Perú	1.200	1.234	1.308	E 1.360	9 hasta 1958
Rep. Dominicana	422	462	480	494	11,7
Uruguay	296	302	310	E 317	4,7 hasta 1958
Venezuela	647	694	752	917	42
Totales	20.824	21.777	23.000	E24.769	E18.9%

Fonte: UNESCO (1960b, p. 48).

Nas décadas de 1940 e 1950, Brasil e México concentravam o maior contingente populacional da América Latina e, conseqüentemente, tinha a maior cobertura no ensino primário, em que aproximadamente 10% da população total estava matriculada nas escolas primárias. Segundo o documento *Informe sobre el desarrollo del Proyecto Principal n.º 1 (1957-1960)*, Brasil e México “[...] que deben hacer un esfuerzo considerable para la universalización de la educación primaria.” (UNESCO, 1960b, p. 47).

Foi nesse cenário populacional que se desenvolveu o intercâmbio de ideias e ações entre Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho.

1.3 “México es un faro en América”¹⁵: Jaime Torres Bodet na Unesco e Lourenço Filho no IBECC

Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz. (UNESCO, 1946, p. 01).

A frase, redigida pelo senhor MacLeish, foi retirada do preâmbulo da *Actas de la Primera Conferencia General* da Unesco¹⁶. Essa instituição internacional: “[...] nace de las cenizas de la Segunda Guerra Mundial” (CLUB AMIGOS DE LA UNESCO, 2019, p. 1), criada ao final da historicamente conhecida “Conferencia Preparatoria”, realizada entre 1 a 16 de novembro de 1945, no Instituto de Engenheiros Civis de Londres, como uma agência especializada da ONU. Entre os 37 países¹⁷ membros

¹⁵ Trecho retirado das memórias de Jaime Torres Bodet (BODET, 1947, p. 1).

¹⁶ A primeira Conferência Geral da Unesco aconteceu em Paris, em 1946, e nela foi eleito diretor-geral de seu Secretariado, o cientista inglês Julian Huxley. As conferências seguintes se deram na cidade do México, 1947; Beirute, 1948; Paris, 1949 e 1950; Florença, 1951; de novo em Paris, 1952. Desde então, as Conferências gerais passaram a acontecer de dois em dois anos. Montevidéu, 1954; Nova Délhi, 1956. Na terceira Conferência, foi eleito diretor-geral o educador mexicano Jaime Torres Bodet, que resignou em 1952, sendo substituído pelo educador norte-americano Luther Evans, a que sucedeu o educador italiano Vittorino Veronese. A esse respeito, ver Unesco (1946).

¹⁷ No final da conferência, representantes de 37 Estados assinaram a Constituição que deu à luz a Unesco. O documento entrou em vigor a partir de 1946 e foi ratificado por 20 Estados-membros: Arábia Saudita, Austrália, Brasil, Canadá, Checoslováquia, China, Dinamarca, Egito, Estados Unidos, França, Grécia, Índia, Líbano, México, Noruega, Nova Zelândia, República Dominicana, Reino Unido, África do Sul e Turquia. A esse respeito, ver Miranda (2014).

estavam Brasil e México, respectivamente representados por José Joaquim de Lima e Silva Muniz de Aragão, Paulo Estevão de Berrêdo Carneiro, Antônio Arruda Carneiro Leão e Jaime Torres Bodet. Por ocasião dessas reuniões de caráter internacional, fortaleceu-se uma relação política e intelectual entre brasileiros e mexicanos, especialmente com a troca de livros com a temática rural, como foi o caso dessa carta enviada por Jaime Torres Bodet acusando o recebimento dos livros enviados por Antônio Arruda Carneiro Leão:

Se complace en saludar a su distinguido colega en las letras, don Antonio Carneiro Leão, antiguo Director General de Instrucción Pública, Profesor de la Universidad del Distrito Federal del Brasil, y tiene el gusto de acusarle recibo de los ejemplares de sus libros ‘Sociedad rural seus problemas e sua educação’, en el que ha visto con interés un capítulo sobre México; ‘A educação para um mundo democrático’, ‘O sentido da evolução cultural no Brasil’, y ‘Educação para o após Guerra’, valorados con sendas dedicatorias autográfica; así como él folleto ‘Culto ao México’; acaba de recibirlos desde Rio de Janeiro, y los conservará con todo agrado.

Jaime Torres Bodet aprovecha esta oportunidad para expresar al señor Carnero Leão las seguridades de su consideración muy distinguida.

México, 3 de Noviembre de 1947.

Senhor Chanceler Torres Bodet. (BODET, 1947, p. 01).

Esses sujeitos estiveram presentes na conferência para a criação da Unesco. No entanto, a história intelectual da Unesco começa muito antes de sua fundação. As ideias que presidem sua missão, segundo Droit (2005, p. 34): “[...] pueden ubicarse en gran medida en la Ilustración y, en algunos casos, en la Antigüedad.” Sem ir tão longe, é necessário destacar alguns aspectos dos debates que moldaram o Instituto Internacional de

Cooperação Intelectual, o antecessor da Unesco: “Estabelecido em 1924 dentro de la Liga de Naciones, reformado y robustecido en 1930, este Instituto se fusionó en 1946 con la recién creada UNESCO, a la que transfirió todos sus recursos y sus archivos” (DROIT, 2005, p. 34). De acordo com essa interpretação histórica, houve uma série de organizações que precederam a fundação da Unesco, enquanto organismo consolidado. A Figura 4 mostra a ocasião da criação da Unesco e o Pavilhão central do “Palácio da Unesco”, em Paris.

FIGURA 4 – DELEGAÇÕES PRESENTES NA CONFERÊNCIA PREPARATÓRIA, LONDRES (1945)



Fonte: UNESCO Digital Library.

FIGURA 5 – PAVILHÃO CENTRAL DO “PALÁCIO DA UNESCO”, EM PARIS



Fonte: UNESCO Digital Library.

A formação dessa instituição partia do pressuposto de que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, assim, são nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz, como está escrito na epígrafe. A natureza desse organismo internacional estava relacionada à necessidade de restabelecer a paz mundial sem descuidar de diversos assuntos, inclusive o tema da educação rural. A concepção de educação para o meio rural, por sua vez, presente nos documentos da Unesco, está embutida em sua gênese de “fazer avançar, através das relações educacionais, [...] entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade” (UNESCO, 2002, não paginado). Significa, portanto, relacioná-la ao desenvolvimento econômico e social das Nações, considerando que a escola seria a responsável por oferecer melhores condições de viver e produzir no meio

rural, de forma a evitar o despovoamento do campo e o consequente êxodo para a cidade (AKSENEN, 2018, p. 81). Com o propósito de fazer avançar, por meio das relações educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo “[...] os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade, para os quais foi estabelecida a Organização das Nações Unidas, e que são proclamados em sua Carta” (UNESCO, 2002, não paginado), Lourenço Filho, em seu livro *Educação Comparada*, discorreu sobre as condições de criação da Unesco:

[...] como conseqüência de profundas transformações políticas geradas pela 2.^a Grande Guerra, extinguiu-se a Liga das Nações, sob cujos auspícios vinha sendo mantido o Bureau. Criou-se, no entanto, a Organização das Nações Unidas, que, por sua vez, deveria estabelecer órgãos especializados para o **estudo de importantes problemas sociais, de interesse na manutenção da segurança internacional**. Foi assim instituída a Unesco, abreviatura da denominação inglesa United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Mais ampla que o Bureau, a Unesco aceitou, porém, a colaboração desse órgão, hoje a ela associada e por ela subvencionada. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 25-26, grifos no original).

Na Unesco, “[...] que logo se instalou, e mais tarde veio a ter sede definitiva em Paris, deveriam reunir-se os propósitos de estudo da Educação Comparada e os de propulsão de ação política internacional, através da educação, da ciência e da cultura” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 28). Entretanto, como ela surgiu após um grande conflito, “[...] os representantes dos países aliados, percebendo a importância e o alcance da cooperação intelectual entre os povos, decidiram criar uma organização para ser um sistema de **vigilância e alerta**, em defesa da paz, da

solidariedade e da justiça” (UNESCO, 1998, p. 12, grifos no original). Assim, a fundação “[...] de la UNESCO fue de gran importancia para la estandarización de proyectos educativos en todo el mundo, y la difusión de un modelo de educación rural en particular” (CERECEDO, 2013, p. 02). Na esteira dessa interpretação, a Unesco estava preocupada em projetar sua imagem enquanto símbolo da paz, da segurança nacional e mundial.

Para tanto, ela buscava estabelecer um imaginário hegemônico para um projeto de uma sociedade ideal: sem disparidades sociais, sem guerras, sem conflitos, sem fome, sem violências. De maneira geral, seus documentos traduzem a vontade de construir o respeito e a tolerância entre as Nações, ao mesmo tempo em que alinharam os ideais e sentimentos espontâneos dos países signatários, que, depois de fazerem parte dessa Organização, passaram a entrar em fina sintonia ideológica e estrategicamente com suas recomendações.

Por ocasião da “Conferência Preparatória”, o discurso pronunciado por Jaime Torres Bodet indica um contexto de relações entre a Unesco e o México:

Para algunos de los delegados aquí presentes – dijo en su discurso –, venidos de países en que el analfabetismo prácticamente ha desaparecido, podrá parecer anacrónico que haya pueblos en los que, al lado de una élite universitaria, y sobre los restos de culturas de gran linaje, millones de jóvenes y adultos no posean siquiera el dominio del alfabeto. [...] Entendemos que la organización que se proyecta es un primer paso y, como tal, lo apreciamos y lo aplaudimos. Pero sentimos que deberá seguir a ese primer paso una reunión que afronte valientemente estas tres cuestiones: ¿Qué están dispuestos a hacer los países más ricos y técnicamente más preparados para ayudar a que

eleven los otros el nivel de instrucción de sus habitantes? ¿Cómo conciliaremos tal ayuda con el deber de respetar la libertad de cada nación en la elección de sus métodos internos para organizar la enseñanza en su territorio? ¿Y de qué modo coordinaremos esa libertad –que juzgamos inalienable– con la urgencia de decidir acerca de los fines generales de la educación del hombre? (BODET, 1969, p. 01).

Nesse pronunciamento, seus argumentos estavam pautados nas disparidades sociais e econômicas entre os países signatários da Unesco, pois sua voz nesse organismo fazia ecoar as demandas educacionais do México e, notadamente, dos demais países da América Latina, especialmente nos anos em que ele esteve à frente desse organismo (1948-1952). Foi Bodet “[...] quien formó parte del Comité de Redacción del Preámbulo del Acta Constitutiva de la UNESCO. Tres años después, Don Jaime sería elegido Director General y su toma de posesión el 10 de diciembre de 1948” (SANZ; TEJADA, 2016, p. 11). Ainda segundo as autoras: “México, sin lugar a dudas, ha sido uno de los Estados Miembros que más cerca han estado de la UNESCO. No hay que olvidar que fue el primer Estado Miembro en acreditar a un Delegado Permanente” (SANZ; TEJADA, 2016, p. 11). A Figura 6 mostra a matéria do jornal *El Correo de la UNESCO*, que divulgou em primeira página a eleição do mexicano.

FIGURA 6 – DIVULGAÇÃO DA ELEIÇÃO DE JAIME TORRES BODET COMO DIRETOR GERAL DA UNESCO (1948)



Fonte: EL CORREO DE LA UNESCO (1949a).

Outra iniciativa relevante do projeto mexicano de União Permanente foi a necessidade de criar uma Declaração de Direitos e Deveres dos Estados e uma Declaração de Direitos e Deveres Internacionais do Homem. Assim, o México antecipou o que aconteceria quase quatro anos depois, quando a ONU, já constituída, emitiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, uma declaração transcendental que também marcou muitos dos programas estabelecidos por Jaime Torres Bodet quando ocupou o cargo

de Diretor Geral da Unesco. A Figura 7 mostra o professor IV Conferência Geral da Unesco:

FIGURA 7 – JAIME TORRES BODET DURANTE A IV CONFERÊNCIA GERAL DA UNESCO (1949)



Fonte: UNESCO Digital Library.

O México foi o primeiro país latino-americano a ratificar a Constituição da Unesco e o sétimo no mundo. Sua ratificação também ocorreu antes da França, o país anfitrião da organização. A relação estreita entre o México e Unesco, desde a formação desse organismo, traz o questionamento: Qual o motivo dessa proximidade, tendo em vista que o México não estava no rol dos países desenvolvidos da época? A seguir, tem-se um conjunto de iniciativas que evidenciam essa proximidade:

- Em 1946, após a Primeira Conferência Geral, o México foi o primeiro país do mundo a estabelecer uma Delegação Permanente na Unesco, ou seja, uma embaixada representando o Governo Mexicano na Organização;
- Em novembro de 1947, a Segunda Conferência Geral da Unesco foi realizada na Cidade do México, que, durante um mês, reuniu os 40 Estados-membros da Organização na Escola Nacional de Professores, cujas portas foram abertas pela primeira vez para recebê-los;
- Em dezembro de 1948, Torres Bodet foi eleito diretor da Unesco. Ele foi o segundo diretor da organização e, como tal, o programa foi consolidado sob seu comando. Sua inauguração coincidiu com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fato que marcou em grande parte a direção que imprimiu à sua administração;
- Durante a V Conferência Geral, realizada em Florença em 1950, Antonio Castro Leal promoveu a adoção do espanhol como terceira língua oficial de trabalho da Organização, além de francês e inglês;
- A pedido da Unesco, em 1951, foi criado, em Pátzcuaro, Michoacán, o Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (Crefal), agora conhecido como Centro de Cooperação Regional para Educação de Adultos na América Latina e no Caribe.

No caso do Brasil, concomitantemente, foi criado, no Rio de Janeiro em 1946, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura

(IBECC)¹⁸, como uma Comissão Nacional da Unesco, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de atuar em projetos nas áreas de educação, ciência e cultura. Assim, o IBECC, que se instituiu enquanto tal, representou a confluência de diretrizes daquele organismo internacional, definidas desde sua constituição, em 1945, com os interesses de educadores e cientistas locais. As finalidades da nova entidade, de acordo com o Estatuto, abrangiam: (a) colaborar para o incremento do conhecimento mútuo dos povos por meio de órgãos de informação de massa e, para esse fim, recomendar os acordos internacionais necessários à promoção da livre circulação de ideias; (b) impulsionar a educação popular e a expansão da cultura, cooperando com os membros da ONU para o desenvolvimento de ações educativas; (c) manter, aumentar e difundir o saber, velando pela conservação do patrimônio universal dos livros, das obras e de outros monumentos de interesse histórico ou científico (ABRANTES; AZEVEDO, 2010).

Para atingir essas metas, o Estatuto também previa um conjunto amplo e variado de ações, sustentadas com recursos da Unesco: manter correspondência, permuta de informações e publicações com a Unesco e seus organismos nacionais; organizar e manter, ou subvencionar, cursos de altos estudos e difusão da educação popular; promover ou subvencionar no estrangeiro cursos de estudos sobre o Brasil e a língua nacional; estimular o conhecimento e o estudo do Brasil por estrangeiros, bem como o estudo de nações amigas pelos brasileiros; editar revistas, boletins e filmes de cultura geral ou especializada; coordenar e favorecer a ação dos

¹⁸ O IBECC foi criado no Rio de Janeiro, com sede no Palácio do Itamaraty, pelo Decreto 9.355, de 13 de junho de 1946, vinculando-se ao Ministério das Relações Exteriores (MRE), cujo titular era João Neves da Fontoura. De acordo com seu Estatuto (estabelecido pelo Decreto 9.335, de 13 de junho de 1946), a nova entidade seria administrada pela Diretoria e por um Conselho Deliberativo (CD). A esse respeito, ver: Abrantes; Azevedo (2010).

institutos culturais e instituições ou associações de fins congêneres; realizar, periodicamente, concursos nacionais, interamericanos ou internacionais para a concessão de prêmios a obras de literatura, ciência, educação e arte; promover conferências e acordos regionais; instituir e manter o Museu Rio Branco; fomentar o desenvolvimento das relações culturais do Brasil com as nações amigas (ABRANTES; AZEVEDO, 2010).

Em 1952, Lourenço Filho foi eleito presidente do IBECC, por ocasião, Jaime Torres Bodet escreveu uma carta para parabenizá-lo pela conquista do novo cargo. Lourenço Filho recebeu cartas de sujeitos vinculados aos organismos internacionais apresentando, por exemplo, parecer sobre suas produções, informes gerais, convites para participar de eventos, proferir conferências e sobre outras questões relacionadas à educação rural. Isso, segundo Moraes (2019, p. 68): “[...] evidencia a ressonância das ideias da ruralização do ensino no âmbito da política”. No conteúdo da correspondência, lê-se:

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
19 avenue Kléber, Paris 16
9 de junho de 1952
Sr. Presidente,
Tenho a honra de agradecer o recebimento da sua carta de 3 de maio, IBECC/7, na qual você me informou de sua eleição como Presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.
Gostaria de parabenizá-lo calorosamente pela sua nomeação para esses altos cargos, aos quais sua competência e dedicação à causa da Unesco fizeram uma menção especial. Aguardo com expectativa a sua presença no comando do IBECC, o que, tenho certeza, nos permitirá estabelecer laços cada vez mais estreitos com o seu país.
O Secretariado está à sua disposição e não poupará esforços para facilitar, tanto quanto possível, a importante tarefa que lhe incumbe.

Aceite, Senhor Presidente, a garantia da minha distinta consideração.
Jaime Torres Bodet
Diretor Geral.
Professor Lourenço Filho,
Presidente do Instituto Brasileiro Educação, Ciência e Cultura
Ministério das Relações Exteriores,
Palácio Itamaratí
RIO DE JANEIRO (BRASIL)
(BODET, 1952b, p. 01, tradução livre)¹⁹.

Há que se considerar que as correspondências de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho consistem em correspondências institucionais, uma vez que trata de assuntos diplomáticos envolvendo Brasil e México. Cunha (2002, p. 2) assevera que as cartas oferecem ao historiador do presente: “[...] versões e vestígios de suas experiências individuais, profissionais e relações familiares, o que se reveste, por princípio, em fontes para a própria História da Educação já que um dos espaços sociais afetados pelo trânsito do oral ao escrito é o educativo”. Trocar cartas, corresponder-se, são formas de se expor, compartilhar experiências cotidianas e/ou

¹⁹ UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE 19, avenue Kléber, Paris 16, 9, jun 1952. Monsieur le Président, J'ai l'honneur d'accuser réception de votre lettre du 3 mai, n° IBECC/7, par laquelle vous avez bien voulu m'informer de votre élection comme Président de l'Institut Brésilien pour l'Education, la Science et la Culture. Je tiens à vous féliciter chaleureusement de votre nomination à ces hautes fonctions, auxquelles votre compétence et votre dévouement à la cause de l'Unesco vous désignaient tout particulièrement. Je me réjouis de pouvoir compter sur votre présence à la tête de l'IBECC, laquelle nous permettra, j'en suis sûr, d'établir des liens toujours plus étroits avec votre pays. Le Secrétariat se met à votre entière disposition et ne ménagera aucun effort pour vous faciliter dans toute la mesure du possible la tâche importante qui vous incombe. Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'assurance de ma considération très distinguée. Jaime Torres Bodet, Directeur général. Monsieur le Professeur Lourenço Filho, Président de l'Institut Brésilien pour l'Education, la Science et la Culture Ministère des Affaires Étrangères, Palácio Itamaratí, RIO DE JANEIRO (BRÉSIL)

profissionais e, muito especialmente, “[...] pôr ordem em suas idéias, clarificar e recordar pensamentos, sensações e sentimentos” (VIÑAO FRAGO, 1999, p. 127-128). Ainda em um sentido mais amplo, as cartas pessoais e institucionais são como meio de expressão que “[...] em ocasiones, son mejores escritos que orales. Las palabras escritas no se desvanecen con el tiempo, permanecen; no se las lleva, como aire que son, el viento: perduran en el papel” (MONSIVÁIS, 2014, p. 12).

Cartas escritas por Jaime Torres Boted cruzaram o continente, desde o escritório da Unesco, na França, com destino ao Brasil, especialmente à nomeação de brasileiros para compor o corpo técnico da Unesco. A carta que segue, escrita em 20 de junho de 1949, tinha por destinatário Arthur Ramos (1903-1949) e tratou das providências a serem tomadas para que o brasileiro assumisse o cargo de chefe do Departamento de Ciências Sociais na Unesco. Esse psiquiatra e antropólogo, após assumir a direção desse Departamento, em 1949, concluiu um plano de trabalho no qual estava prevista a inserção de investigações sociológicas e antropológicas no Brasil, em consonância com as pautas da agenda internacional, no tocante aos problemas do racismo e com as privações socioeconômicas que atravessavam os países subdesenvolvidos. Arthur Ramos julgava ser necessário, junto com a Campanha de Alfabetização já levada a cabo pela Unesco em colaboração com o Governo brasileiro, desenvolver uma atenção especial às investigações sobre os grupos de negros e indígenas. Segundo a carta:

20 de Juin 1949

Caro Dr. Ramos,

Estou muito satisfeito por ter recebido seu telegrama esta manhã, indicando que você aceitará o cargo de Chefe do Departamento de Ciências Sociais.

A maioria das informações detalhadas relacionadas ao seu compromisso aparece no anexo. Conforme indicado no meu telegrama, seu contrato será de dois anos. Espero que você consiga chegar a Paris em 1.º de agosto. Eu não sugeriria que você fizesse um grande esforço, que sem dúvida estará envolvido em sua saída do Brasil tão cedo, se não fosse o fato de que terei muita necessidade urgente de sua ajuda e colaboração antes e durante a próxima sessão de a Conferência Geral, que começa em 19 de setembro. Se você me informar a data em que seria capaz de deixar o Rio e o número de pessoas que o acompanham, seu transporte será organizado daqui. Sugiro que você me envie essas informações, para que as providências possam ser tomadas com bastante antecedência.

Ansioso para vê-lo, muito sinceramente seu,

Jaime Torres Bodet (BODET, 1949, p. 01, tradução livre)²⁰.

A “opção pelo Brasil”, de Jaime Torres Bodet, guarda íntima relação com a conjuntura internacional do período histórico. Em tempos de fortalecimento do racismo, especialmente nos Estados Unidos e na África do Sul, o surgimento da Guerra Fria e o processo de descolonização africana e asiática mantiveram em pauta o tema racial. Nesse contexto, a

²⁰ Dear Dr. Ramos,

I am delighted to have received your cable this morning, indicating that you will accept the position of Head of the Department of Social Science.

Most of the detailed information relating to your appointment appears on the attached from. As indicated in my cable to you, your contract will be for two years. I hope very much that you will find it possible to arrive in Paris by 1 August. I would not suggest that you make the very great effort, which will undoubtedly be involved in your leaving Brazil so soon, if it were not for the fact that I shall have very urgent need of your help and collaboration before and during the next session of the General Conference, which begins 19 September. If you will let me know the date on which you would be able to leave Rio, and the number of persons who will be accompanying you, your transportation will be arranged from here. I suggest that you cable this information to me, so that arrangements can be made well in advance.

Looking forward very much to seeing you, I am very sincerely yours,

Jaime Torres Bodet

Unesco fomentava a produção de conhecimento científico sobre o racismo, abordando as motivações, os efeitos e propondo as possíveis formas de superação da discriminação racial no mundo.

Ressalta-se que o engenheiro químico Paulo Estevão de Berrêdo Carneiro (1901-1982) também compunha o corpo técnico da Unesco. Esse brasileiro assumiu o cargo de Presidente do Conselho Executivo e delegado do Brasil na Unesco, especialmente entre o período de 1946 e 1958, uma vez que seu nome figurava na lista de convidados para os coquetéis oferecidos pela Unesco na França. Em maio de 1946, a proposta do brasileiro de criação de um centro de pesquisas na Amazônia foi inserida no programa científico em elaboração pelo Comitê de Ciências Naturais da Comissão Preparatória da Unesco, sob a coordenação do bioquímico inglês Joseph Needham. Referindo-se à magnitude da região Amazônica, à importância de suas reservas hídricas, florestais e, em especial, ao seu valor científico e econômico, Paulo Carneiro apontava a urgência de se realizarem pesquisas no campo da botânica, da zoologia, da química, da geologia, da meteorologia, da antropologia e da medicina. Mencionava ainda a relevância de se estudar a população indígena da região. A Figura 8 mostra Jaime Torres Bodet e Paulo Estevão de Berrêdo Carneiro:

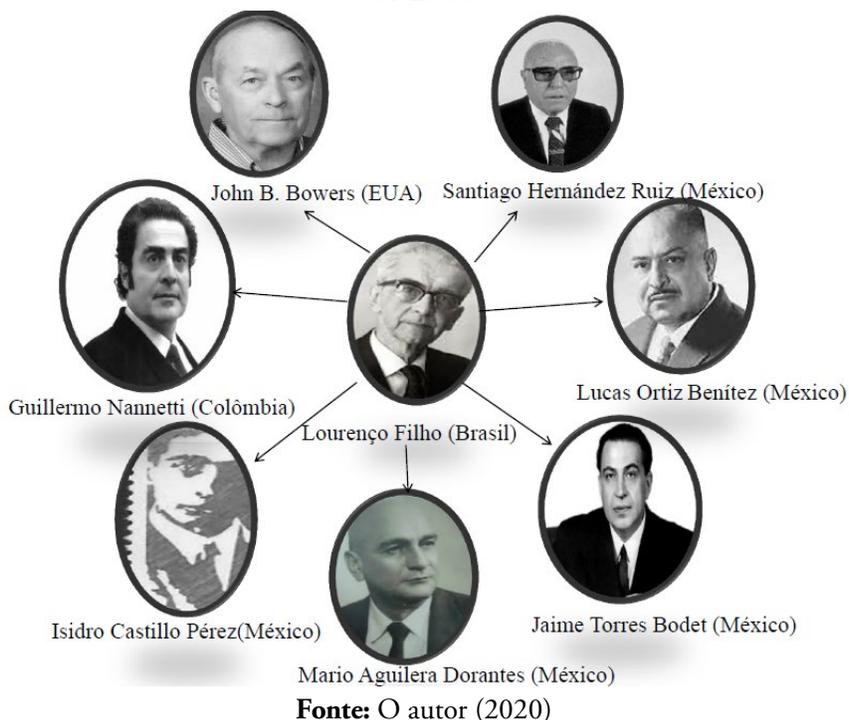
FIGURA 8 – JAIME TORRES BODET SENTADO AO CENTRO E PAULO ESTEVÃO DE BERRÊDO CARNEIRO AO SEU LADO ESQUERDO, POR OCASIÃO DA REUNIÃO DA COMISSÃO PREPARATÓRIA PARA A HISTÓRIA DA HUMANIDADE, EM MADRI (1950)



Fonte: UNESCO Digital Library.

A Unesco contou com a presença de delegados brasileiros em seu Conselho Executivo. No entanto, Lourenço Filho se constituiu enquanto o principal intelectual brasileiro frente à Unesco a estabelecer relações com o México, nesse período. No tocante aos políticos, educadores e intelectuais que integraram da sua rede de sociabilidade, foram identificados diversos nomes, como: Jaime Torres Bodet, Mario Aguilera Dorantes, Isidro Castillo Pérez, Guillermo Nannetti, Lucas Ortiz Benítez, John B. Bowers e Santiago Hernández Ruiz. A representação da Figura 9 mostra, em certa medida, a rede de sociabilidade de Lourenço Filho na Unesco:

FIGURA 9 – REDE DE SOCIABILIDADE DE LOURENÇO FILHO NA UNESCO



A presença de brasileiros na Unesco revela uma rede de sociabilidade construída no espaço Brasil e México. Para Sirinelli (2003, p. 26), o historiador dos intelectuais não tem como tarefa nem construir um panteão, nem cavar uma fossa comum. Há coisa melhor a ser feita. Sobretudo, tentar destrinchar a questão das relações entre as ideologias produzidas ou veiculadas pelos intelectuais e a cultura política de sua época. Nesse sentido, eram homens de Estado, no sentido mais amplo do termo, que se reuniam e divulgavam suas ideias sobre educação rural em espaços públicos. Essas ideias circulavam em congressos, viagens, cartas,

revistas, jornais, entre outros veículos construídos como fruto dessa rede de relações.

Nesse contexto de relações, Jaime Torres Boted visitou o Brasil em 1947, por ocasião da Conferência Interamericana para os problemas da Guerra e da Paz de Quintandinha, realizada no Rio de Janeiro. No documento que segue, ele faz um discurso em defesa da paz mundial, especialmente com o fim da Segunda Guerra Mundial, e por uma América mais justa e livre, inspirada em Simón Bolívar:

Cuando recibí, en Río de Janeiro, el mensaje que me enviasteis invitándome a compartir con vosotros en este día de pan siempre nuevo de amistad, sentí otra vez la emoción de la Patria próxima. Y digo la Patria próxima porque no obstante los milhares de kilómetros que separan a México del Brasil, nuestro país no está ausente del corazón de aquel pueblo lúdico y generoso y no en vano, como un símbolo y un augurio, la figura de Cuauhtémoc se yergue sobre el cielo de su splenda Capital.

Vuestra acogida reafirma aquella emoción y la impregna de íntima gratitud. Porque nada realmente justifica esta recepción sino el don de simpatía que os enaltece, ya que el que os habla el los miembros todos de la Delegación que fué a Quitandinha no hicimos sino expresar la voluntad de los mexicanos resumida a las instrucciones que nos impartiera, al salir, el señor Presidente de la República Lic. Miguel Alemán.

Por otra parte, nadie fué a la Conferencia de Quitandinha con el ánimo de vencer porque, cuando se reúne los pueblos de este Hemisferio, no es para procurar la victoria precaria de un criterio exclusivo y particular, signo para armonizar todos los criterios y para concretar todos los propósitos. Así, el triunfo de Petrópolis fué sobre todo el triunfo de América, de esa América de Bolívar adivinó, con perspicacia admirable, a la luz inmortal de la independencia y que nosotros, poco a poco, vamos formando con el mejor de nuestros esfuerzos.

Espiritualmente, Américas y sustenta sobre tres ideales inseparables: paz, justicia libertad.

A través de experiencias muy dolorosas, los hombres y este Hemisferio hemos acabado por aprender que esos tres ideales están indisolublemente ligados por una fuerza profunda indestructible. Sin paz, la justicia y la libertad se encontraría sin peligro. Pero sin justicia y sin libertad, la paz no sería Paz.

Nos hemos comprometido con el Tratado de Río de Janeiro a repudiar la guerra como medio de solución de conflicto y a organizar en común, ante cualquier agresión, la defensa de nuestra América. El continente americano quiere vivir en paz; pero sabe que para vivir en paz de hoy está dedicado a defender la paz con todos los elementos. De ahí, el valor esencial de la solidaridad Interamericana y dai, también, la importancia histórica de la conferencia de Quintanilla.

Sin embargo, la paz no se define tan sólo en el momento en que se levantó contra ella las sombras trágicas de la guerra. La paz debe defenderse a todas las horas, todos los días, acatando la ley, perfeccionamiento de la democracia, mejorando el nivel de vida de los países, colaborando con su redención y auxiliando a otros para liberación económica de los pueblos.

Comprendiendo así, la Conferencia de Quitandinha resolvió que se elabore, a la mayor brevedad posible, no convenio interamericano de cooperación económica y que ese convenio – preparado por el Consejo Económico y Social de nuestro Sistema – sí discuta, en enero de 1948, durante la conferencia de Bogotá.

Unidos para sobrevivir a las amenazas del exterior, tomemos, igualmente, y unírnos para superar las deficiencias, las incomprendiones y la miseria del interior, especialmente en zonas rurales. México es un faro en Amériaca con sus acciones para áreas rurales, quiero invitar a todos a conocer. Sí se logra dar al convenio de cooperación económica y deseamos el mismo espíritu que prevaleció en el Tratado de Río de Janeiro, la defensa de nuestra paz descansará al fin sobre bases ciertas y perdurables y América habrá demostrado al mundo que hay algo más significativo aún que la independencia internacional: la solidaridad internacional. Porque la

interdependencia es una expresión material del hecho de coexistir y la solidaridad representa, el cambio, el triunfo de un deseo moral mucho más augusto: el deseo de convivir.

Gracias, señores, por vuestra recepción, en que la veo, un cordial estímulo para todos continentes luchamos, en la medida que nuestra alcance, a fin de hacer posible un México fuerte por la constancia y por el trabajo, dentro de una América fuerte para la libertad, para el servicio de un mundo pacificado y fuerte y por la justicia. (BODET, 1947, p. 01-02).

O pronunciamento de Jaime Torres Bodet conserva o tom amistoso e cordial, enfatizando a relação de irmandade entre Brasil e México, sem perder de vista os objetivos da Conferência Interamericana para os problemas da Guerra e da Paz de Quintandinha. Com a máxima: “México es un faro en América”, Jaime Torres Bodet aproveitou o ensejo para projetar a imagem do México enquanto um país que marchava na vanguarda da educação rural e, portanto, deveria ter suas experiências replicadas pelos demais países da América Latina. Na ocasião, ele aproveitou para convidar os presentes na conferência para visitarem o México, especialmente para conhecerem as iniciativas pioneiras de educação rural, levadas a cabo pelo Governo Federal mexicano.

Jaime Torres Bodet assumiu, em 1946, o Ministério das Relações Exteriores, representando o México pela primeira vez por ocasião desse evento internacional, enviado do então Presidente da República Miguel Alemán. A chegada desse mexicano foi anunciada pelo *Jornal do Brasil*, em matéria escrita por Ernesto Cerqueira, com o título “Hombres de hechos”, encontrado no Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma do México (AHUNAM):

Periódico 'Jornal do Brasil'

Agosto 16 1946

HOMBRES DE HECHOS

Estuvieron sin duda muy acertadas las Delegaciones de la Conferencia Interamericana a confiar al Canciller de México el encargo de responder al discurso el Presidente de la República pronunció en la sesión inaugural.

Muy pocas veces la palabra humana habrá tenido la resonancia, la altura, sentido de proporción, el ánimo generoso, la amplitud de ideas y de ideales, la vibración y el canto que todos pudieran apreciar en el discurso de Jaime Torres Bodet.

El eminente diplomático personificó con autoridad a la patria mexicana. Bella por los dones con que la enriqueció la naturaleza; noble y su tradiciones; intrépida y sus luchas por la libertad; sincera y leal en la cordialidad que guarda para las otras naciones del Continente.

A través de su discurso, y en esta hora de amargura e incertidumbre porque atraviesa el viejo mundo, el Canciller de México hizo resaltar la acción ininterrumpida de las Américas en su empeño por lograr la paz y la confraternidad entre todos los pueblos del Nuevo Mundo.

El contraste es doloroso. Pero es indispensable acentuarlo para definir mejor las causas de la solidaridad interamericana, paso firme y seguro y la pacificación de los hombres en todas las latitudes del planeta para alcanzar el supremo objetivo de la comprensión y cooperación universales.

Con la palabra de Torres Bodet surgió ante la ilustre Asamblea el panorama de su patria en donde el ímpetu de los conquistadores castellanos se fundió con la raza aborígen, suficientemente fortes – a su vez – para sobrevivir y definirse a través del tiempo con toda su autóctona personalidad sin desviarse un ápice de su propio destino. Y es que las venas el azteca recibieron, con la sabia de la España caballerezca, la 'leche de la bondad humana' con que la loba romana alimentó la Latinidad.

Al señalar orientaciones de la Conferencia el orador no dudó en expresar, enfáticamente, que no basta los tratados ni los convenios para que las aspiraciones americanas se conviertan en realidad; y que de nada

servirían las armas para la defensa del continente si no son vigorosos los brazos que la sustentan.

‘Qué descubrimos en no pocas regiones de nuestra América?’ – ‘Pobreza y hambre, ignorancia y enfermedad’. Esta dramática síntesis señala al enemigo común que el Continente tendrá que aniquilar para que no peligre la seguridad de nuestros pueblos.

Este y otros aspectos del problema que preocupa no sólo a los hombres públicos, sino a todas las clases sociales en todos los pueblos de América, merecieron del Canciller mexicano referencias y conceptos que bien demuestran su profundo conocimiento de la realidad y los males que nos afligen; pero también del optimismo con que debemos abordarlos para dominarlos y vencerlos.

En su peroración, al agradece la bienvenida que sí ha dispensado a los Delegados de la Conferencia, Torres Bodet fué perfecto en su gentileza cuando dijo que la mejor riqueza del Brasil consiste ‘en la bondad y la fuerza y en la fuerza de su bondad’, expresión que quedará imborrable, en ese recuerdo de los brasileños.

Las palabras del Canciller de México se vieron coronadas de aclamaciones ampliamente merecidas. Su discurso es una joya que fulgura en todas esas facetas, engastada en áureo metal de perené resistencia: la solidaridad fraternal de todos los americanos, para bien del Continente y para bien de la Humanidad.

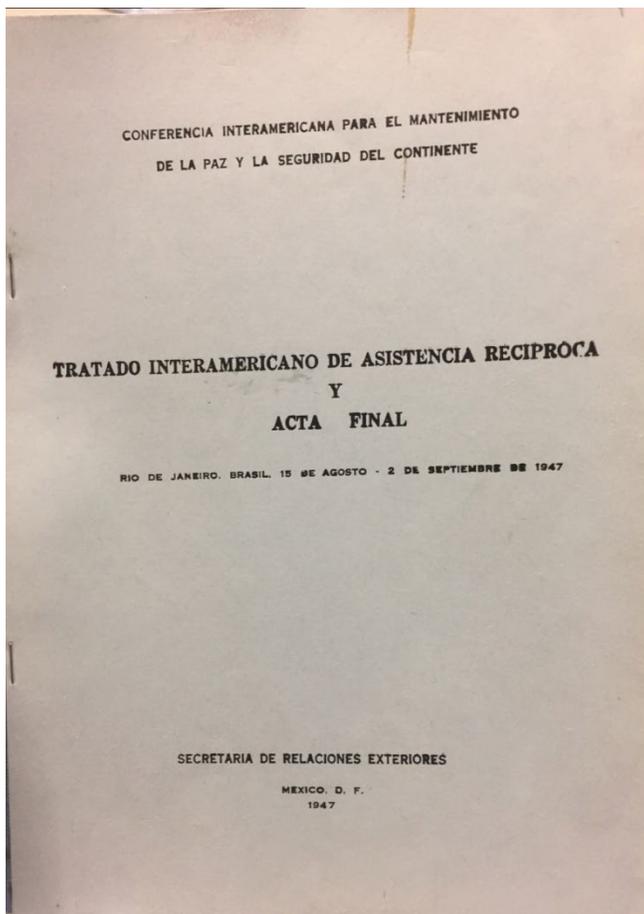
Ernesto Cerqueira. (JORNAL DO BRASIL, 1946, p. 02).

O texto jornalístico revela o grau de importância conferida a Jaime Torres Bodet ao mesmo tempo em que enfatiza a relação de irmandade entre Brasil e México. A Academia Brasileira de Letras também saudou a presença de Jaime Torres Bodet no Brasil, uma vez que esse educador também era autor de obras literárias. Segundo nota da Academia encontrada no AHUNAM: “Todos sabemos que vossa excelência é uma das mais altas intelectualidades do novo mundo. Professor, poeta, senhor de cátedra e da tribuna” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 1947,

p. 01). Essa nota destacou a atuação enquanto Ministério da Educação do México, sendo um homem “[...] que empreendeu a cruzada de alfabetização geral do povo mexicano” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 1947, p. 01).

Jaime Torres Bodet, à frente da Secretaria de Relações Exteriores do México, trocou cartas com o brasileiro Levi Fernandes Carneiro, então consultor jurídico do Ministério das Relações Exteriores e presidente do IBECC: “No he olvidado nuestros trabajos en Quitandinha, el esclarecido talento que puso ustedes siempre haces al serviço de la causa del entendimiento interamericano y la solidaridad continental” (BODET, 1947, p. 1). A carta mostra a importância do papel desempenhando por esse intelectual, junto às atividades da Conferência Interamericana para os problemas da Guerra e da Paz. Por ocasião dessa conferência, foi estabelecido o *Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca*, conforme a Figura 10:

FIGURA 10 – TRATADO INTERAMERICANO DE ASISTENCIA RECIPROCA Y ACTA FINAL EDITADO NO MÉXICO (1947)



Fonte: Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM).

O tratado foi adotado pelos signatários originais em 2 de setembro de 1947, no Rio de Janeiro, e entrou em vigor em 3 de dezembro de 1948.

O acordo representava a formalização da Ata de Chapultepec²¹, adotada na Conferência Interamericana sobre os Problemas de Guerra e Paz, realizada em 1945 na Cidade do México. Ambas as reuniões tinham com pauta sobre o ensino rural na América Latina. Por essa ocasião, o Brasil e México participaram enviando delegados. Segundo texto intitulado “O ENSINO RURAL”, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1950:

A Conferência Interamericana sobre os Problemas da Guerra e da Paz, reunida no México, em fevereiro de 1945, adotou a Declaração de Chapultepec, na qual há o compromisso de um combate enérgico e decisivo à ignorância, **à falta de cultura em que têm vivido parte das populações da América Latina, especialmente aquela que habita as zonas rurais**. Há na América latina cerca de dezenove milhões de crianças que por vários motivos não recebem a instrução primária, ameaçadas de cair definitivamente nas trevas do analfabetismo, sofrendo todas as suas lamentáveis conseqüências sociais, morais, econômicas.

O Brasil, que esteve representado no Conclave de Chapultepec e na Conferência Interamericana, vem cumprindo de modo honroso, e exemplarmente, sob o governo do general Eurico Dutra o compromisso assumido. E que o ensino rural sempre foi uma das

²¹ A Conferência foi realizada no Castelo de Chapultepec, na cidade do México, e, por esse motivo, passou a ser conhecida como Conferência de Chapultepec. A Ata resultante da Conferência pode ser considerada o documento mais importante na construção do sistema interamericano no pós-guerra. As duas conferências seguintes, em Rio de Janeiro e Bogotá, basicamente seguiram o roteiro traçado em Chapultepec. Os principais objetivos da Conferência foram: 1. Coordenar o sistema interamericano com os organismos internacionais, particularmente a ONU; 2. Propor a criação de um sistema de defesa interamericano, independentemente do que viesse a surgir com a criação da ONU; 3. Criar um programa de ajuda econômica para o desenvolvimento da América Latina no pós-guerra; 4. Trazer a Argentina para uma posição de cooperação com os Aliados e os outros países do continente.

maiores preocupações do atual Chefe do Executivo, que desde o início do seu mandato incentivou por todos os meios a obra de valorização, pela cultura, do elemento humano que nos campos, cria as maiores riquezas do país. (O ENSINO RURAL, 1950, p. 190, grifos do autor).

Apesar de essa conferência não ter como pauta principal o tema da Educação Rural, no entanto o tema foi colocado em pauta. No trecho em destaque: “[...] à falta de cultura em que têm vivido parte das populações da América Latina, especialmente aquela que habita as zonas rurais.” (O ENSINO RURAL, 1950, p. 190) indica o caráter eurocêntrico e narcísico do documento, na medida em que toma como referência a política higienista da época. Os dados estatísticos eram alarmantes em nível de América Latina, à época, estava perto de 19 milhões de crianças que, por várias razões, não recebiam educação primária. Segundo essa publicação, o Brasil no governo de Eurico Gaspar Dutra, seguia cumprindo o compromisso assumido na Declaração de Chapultepec no combate ao analfabetismo das populações rurais.

1.4 “[...] el brasileño tan conocido entre nosotros”²²: a participação de Lourenço Filho na II Conferência Geral da Unesco

Lourenço Filho

Rio de Janeiro, 3 de agosto de 1950

Correspondência destinada ao Excelentíssimo Sr. Dr. Levy Carneiro, presidente do I.B.E.C.C.

Tendo participado da IIª Reunião Geral da Unesco, realizada no México, em 1947, e, agora da Vª, Assembléia do mesmo gênero, posso

²² Trecho retirado de uma matéria de jornal do *El Nacional* (EL NACIONAL, 1950, p. 3).

asseverar que, enorme foi o caminho percorrido por essa Organização, nesse prazo, em matéria da melhor definição dos seus objetivos e dos seus processos de ação.

A fixação de um programa de base, ou de ação ‘a longo termo’, no qual se inspirem e no qual se atentam os programas anuais, representa, sem dúvida alguma, um grande passo na consubstanciação das medidas pelas quais, de forma ordenada e coerente, possam ganhar consistência os ideais da organização. De outra parte, o reconhecimento que a Unesco não é só apenas o seu Secretariado, mas, em especial, a atuação das Comissões Nacionais, demonstra que a Unesco chegou a uma fase de maior maturidade.

Nessa obra, a ação do Diretor Geral, Dr. Jaime Torres Bodet, tem representado contribuições das mais valiosas e bravas, como se pôde ver em suas numerosas e sempre oportunas intervenções nos debates da Vª Conferência Geral, e, enfim de atitude de desprendimento que tomou, quando, nessa reunião, apresentou a renúncia de seu posto. (LOURENÇO FILHO, 1950a, p. 01).

A carta escrita por Lourenço Filho, em 3 de agosto de 1950, foi endereçada ao então presidente do IBECC, Levy Carneiro. Nessa correspondência, Lourenço Filho discorreu sobre suas experiências, junto à II Conferência Geral da Unesco²³, realizada no Palácio de Belas Artes da Cidade do México, e na Escuela Nacional de Maestros, em 1947. O autor também fez referência aos programas de base levados a cabo pela Unesco, considerados por ele em “fase de maturidade”, além de fazer comentários elogiosos ao trabalho desenvolvido por Jaime Torres Bodet, junto a esse organismo internacional. O jornal *El correo de la Unesco*, conforme a

²³ A delegação mexicana que participou dessa segunda conferência foi integrada pelo secretário de educação, Manuel Gual Vidal, Además de Salvador Zubirán, Manuel Sandoval Vallarta, Manuel Martínez Báez y Francisco Larroyo. Seus suplentes foram: Carlos Graef Fernández, Fernando Ocaranza, Guillermo Héctor Rodríguez, Ignacio Marquina y Manuel González y González. Sobre esse aspecto, ver Morales (1998).

Figura 11, divulgou em primeira página: “Se aprobó el programa de 1948 – Delegados de todo el mundo reunidos en la capital mexicana”, por ocasião da II Conferência Geral da Unesco:

FIGURA 11 – ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS, CIDADE DO MÉXICO (1948)

UNESCO

EL CORREO

PUBLICACION DE LA ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA

VOLUMEN L—Número 1. 19 Avenue KLEBER - PARIS 16e FEBRERO 1948.

Se aprobó el programa de 1948

DELEGADOS DE TODO EL MUNDO REUNIDOS EN LA CAPITAL MEXICANA



Bienvenida de México a la Unesco

Al Lector

DURANTE el mes de noviembre de 1947, que se distinguió por su inquietud política y social en la mayor parte del mundo, la ciudad de México brindó hospitalidad a uno de los esfuerzos más importantes realizados después de la guerra, en pro de la paz y de la comprensión: la Segunda Conferencia General de la Unesco.

Delegados de cuarenta Estados Ibero, con objeto de preparar la es-
 Miembros, observadores oficiales de
 cuela para una conferencia inter-
 cívica y de ministros de educa-
 ción internacional, se reunieron en la
 Conferencia, en la que se estudió para
 albergar cerca de 12.000 estu-
 diantes, y se formó un programa de
 actividades de la Unesco en 1948
 museos, gineceos y talleres de
 acción para 1948.

Las reuniones se celebraron en
 la Escuela Nacional de Maestros de
 la ciudad de México, edificio ultra-
 moderno que quedó terminado la
 tarde del 5 al 6 de noviembre.

La sesión inaugural de la Confe-
 rencia se celebró en el Palacio de
 las Bellas Artes, rodeado en el
 centro de la ciudad de México. Más
 de 2.000 personas, entre delegados,
 observadores, personal de la Unesco
 y visitantes, asistieron a la abier-
 tura con que el Presidente de
 México, Lic. Miguel Alemán, dio la
 bienvenida a la Conferencia, dando
 una solemnidad adicional que
 fue la única de las reuniones que
 tuvieron de tener lugar por espacio
 de un mes.

“Estamos en un momento crítico
 para la humanidad”, dijo el Presi-
 dente Alemán, acudiendo a los dele-
 gados reunidos para que luchasen
 por la creación de una “inestabilidad

**Maritain pide
 Unidad de Acción**

El texto del llamamiento de la
 Unesco, que se reproduce en la
 columna siguiente de este mismo
 número fue redactado por el jefe
 de la delegación francesa, a la
 Conferencia de la Unesco, Sr. Jac-
 ques Maritain, inspirándose en
 principios que el Duque Edmundo

Fonte: EL CORREO DE LA UNESCO (1948b, p. 01).

FIGURA 12 – JULIAN HUXLEY RINDE HOMENAJE A MÉXICO (1948)



Fonte: EL CORREO DE LA UNESCO (1948c, p. 08).

A matéria escrita no jornal *El correo de la Unesco* salienta que: “México brindó hospitalidad a uno de los esfuerzos más importante realizados después de la guerra, en pro de la paz y de la comprensión: la Segunda Conferencia General de la Unesco” (EL CORREO DE LA UNESCO, 1948b, p. 1). Nessa Conferência, estiveram presentes delegados de 40 Estados-membros, observadores informais de outros países e um grupo significativo de educadores. O então Presidente da República, Miguel Alemán Valdés, e o Secretário de Educação Pública, Manuel Gual Vidal, proferiram discursos por ocasião da abertura da Segunda Reunião da Conferência Geral da Unesco, ambos expressaram os “[...] sentimientos de gratitud y de simpatía hacia México, de todos los que concurrieron a la Capital y recibieron por todas partes pruebas inequívocas de hospitalidad y afecta” (EL CORREO DE LA UNESCO, 1948b, p. 01). As Figuras 13 e 14 registraram a II Conferência Geral da Unesco:

FIGURA 13 – PRESIDENTE MIGUEL ALEMÁN DURANTE A CERIMÔNIA DE INAUGURAÇÃO DA II CONFERÊNCIA GERAL DA UNESCO, PALÁCIO DE BELAS ARTES DA CIDADE DO MÉXICO (1947)



Fonte: UNESCO Digital Library.

FIGURA 14 – PRIMEIRA SESSÃO PLENÁRIA NA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS (1947)



Fonte: UNESCO Digital Library.

As imagens são emblemáticas para compreender o alcance da Unesco em relação aos países do mundo. A disposição das bandeiras chama atenção para o lugar central da bandeira mexicana, país anfitrião, e também à presença da bandeira do Brasil, no lado direito superior. No púlpito central está posicionado o então Presidente da República, Miguel Alemã Valdez, que fez a abertura da solenidade. A relação de Lourenço Filho com o México se estabeleceu na década de 1940, pois ele já havia visitado a Cidade do México, por ocasião dessa conferência, na condição de delegado do governo brasileiro. Destaca-se que Antônio Arruda Carneiro Leão também foi delegado do Brasil na ocasião. Na Figura 15, Lourenço Filho e demais delegados da II Conferência Geral da Unesco, realizada no México:

FIGURA 15 – LOURENÇO FILHO NO CANTO ESQUERDO E DEMAIS DELEGADOS DA II CONFERÊNCIA GERAL DA UNESCO, NO MÉXICO (1947)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

A participação do México enquanto anfitrião da II Conferência Geral da Unesco foi desisiva na divulgação do Projeto de Educação Fundamental na América Latina. A Unesco e, conseqüentemente, o governo mexicano, “[...] apoyaban la idea de difundir la educación fundamental en el mundo. De tal manera que la participación y actividades de México en la creación y difusión de este tipo de educación en nuestro propio país y América Latina fue de gran relevancia en el periodo 1945-1951” (MIRANDA, 2014, p. 91). O México participou desse período em vários fóruns internacionais de ensino, além de propor projetos de Educação Fundamental para grupos étnicos que não falam espanhol. A participação do México tem como contexto a situação mundial do produto do final da Segunda Guerra Mundial e a nova configuração Geopolítica global sob a liderança dos Estados Unidos e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em que países latino-americanos lutaram para não caírem em uma posição secundária em assuntos políticos e econômicos em âmbito internacional.

Para realizar essa tarefa, os representantes dos países membros definiram três conceitos que a organização usaria: homem, Educação Fundamental e professor. A ideia do homem se baseou como conceito básico e universal e significava um ser saudável e bem alimentado, que tinha uma habitação apropriada, bem como os instrumentos necessários para continuar com uma educação superior. O conceito de Educação Fundamental, por sua vez, consistia no processo:

[...] de transmitir el minimum de conocimientos, preparación y actitudes que el hombre necesita para vivir, disfrutar de salud positiva, aprovechar las oportunidades que se le ofrecen de educación superior, y prepararse a cumplir los deberes y ejercitar los derechos del ciudadano libre del mundo. (UNESCO, 1947, p. 07-08).

Segundo esse documento, a Unesco preconizava o ensino de pessoas por pessoas, para suas necessidades e suas aspirações, tendo em vista a melhoria da vida de uma nação. Nessa perspectiva, o conhecimento ajudaria seus habitantes a influenciar o ambiente natural e social. Por isso, enfatizou-se que a Unesco reconheceu que a Educação Fundamental foi o mais humano dos esforços e o ensino dependia da qualidade essencial do homem, isto é, da sua dignidade. Assim, os objetivos da Educação Fundamental foram definidos:

La educación fundamental que propone la UNESCO eleva la mera individualidad psicosomática hasta el grado de persona, porque, como se ha visto, busca sus fines en el mundo de la cultura, esto es, en un orden de valores superiores; además, satisface la finalidad esencial que es el desenvolvimiento de los más nobles atributos humanos. De esta manera, la educación fundamental que se propone a todos los pueblos de la tierra, se entiende como un proceso de humanización, de formación humana, que corresponde a una elevada concepción del valor y sentido de la vida. (UNESCO, 1947, p. 07-08).

A Unesco tinha a intenção de tornar conhecidos os conceitos e as ações de Educação Fundamental do mundo, especialmente por meio de exposições fotográficas. Duas exposições internacionais organizadas pela Unesco – uma sobre Bibliotecas e Museus e a outra sobre Educação Fundamental – foram exibidas pela primeira vez durante a referida conferência. Segundo a publicação: “A exposição Educação Fundamental, aqui retratada, destaca os grandes problemas que devem ser enfrentados para proporcionar, pelo menos, Educação Fundamental para todos” (EL

CORREO DE LA UNESCO, 1948a, p. 01)²⁴. A Figura 16 mostra a exposição realizada por ocasião da II Conferência Geral da Unesco:

FIGURA 16 – EXPOSIÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NA II CONFERÊNCIA GERAL DA UNESCO, NO MÉXICO (1947)



Fonte: UNESCO Digital Library.

Postulou-se também que a Educação Fundamental consistia em um conceito integral, que não deveria apenas alcançar o que os idealizadores definiram como áreas longínquas e atrasadas, mas também as áreas mais avançadas e urbanizadas, para que, em:

²⁴ The Fundamental Education exhibition, which is pictured here, stresses the great problems which must be faced in providing at least Fundamental Education for all. (EL CORREO DE LA UNESCO, 1948a, p. 1). Tradução livre.

[...] ellos no persistan los gérmenes de las guerras de todos los tiempos, que son los dogmas de desigualdad social y los sentimientos de superioridad y actitudes de hegemonía, pues no hay que olvidar que las guerras, de continuo, se han gestado en las naciones más civilizadas de la tierra, y que es ahí donde precisa, sine mora [*sic*], introducir mudanzas en la estructura general de la educación, sobre todo en los aspectos de la formación cívica de los educandos, a fin de crear en ellos la conciencia y la voluntad de una justicia ecuménica. (UNESCO, 1947, p. 07-08).

Em relação ao conceito de professor, este consistia em um dos principais atores à implementação da Educação Fundamental. Alegou-se que o projeto ganharia vida pela ação dos professores. Mudanças na educação exigiram uma transformação consistente dos professores. Assim, concluiu-se que, para que essa nova doutrina pedagógica se concretizasse, em primeiro lugar, era necessário organizar um novo sistema de formação de professores.

Essas conferências também criavam redes de sociabilidade. A partir da perspectiva de Sirinelli (2003), tais redes – também chamadas estruturas de sociabilidade – constituíam uma ferramenta explicativa para compreender a organização e a dinâmica do campo intelectual com suas amizades e inimizades, vínculos e tomadas de posição, auxiliando no entendimento do lugar de Lourenço Filho frente à trama de relações em envolvem o México e a Unesco. Nessa perspectiva, no debate público acerca da educação rural, na medida em que as reuniões, os jantares, os encontros entre esses agentes públicos (cônsul, delegados, embaixadores, diplomatas, entre outros) aconteciam, serviam para o estabelecimento de uma rede de relações. A atuação desses sujeitos foi decisiva na constituição de seus grupos e espaços de ação, nas redes organizacionais, em torno da

Unesco, em que se moveram e atuaram e, por fim, na constituição de projetos políticos para a educação rural. Ao tratar da formação intelectual de Lourenço Filho, Warde (2003) destacou como ele agia como membro de uma ampla rede de pensadores:

Inscrição geracional, pertença a redes intelectuais ou políticas, laços de sociabilidade; para cada um desses marcos, há que se prestar atenção na reconstituição do que se pode chamar de trajetória ou itinerário de formação de um intelectual. Em se tratando de um intelectual, ainda que não estritamente acadêmico, como Lourenço Filho, não há como dispensar em meio a esses marcos o papel específico que professores possam ter exercido como balizadores do trajeto. (WARDE, 2003, p. 145).

A autora analisou as redes intelectuais e os laços de sociabilidade na trajetória de Lourenço Filho nas primeiras décadas do século 20. No atual caso, pode-se perceber a ampliação desse itinerário intelectual de atuação internacional mantidos por ele junto às conferências da Unesco. Nesse sentido, em momentos de aparente descontração ou em uma mesa de jantar, como mostram as Figuras 17, 18 e 19, tornam-se oportunos à construção de um espaço de sociabilidade.

FIGURA 17 – LOURENÇO FILHO EM UM JANTAR COM DELEGADOS DA II CONFERÊNCIA GERAL DA UNESCO, NO MÉXICO (1947)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 18 – LOURENÇO FILHO EM UM JANTAR COM DELEGADOS DA II CONFERÊNCIA GERAL DA UNESCO, NO MÉXICO (1947)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 19 – LOURENÇO FILHO EM UM JANTAR COM DELEGADOS DA II CONFERÊNCIA GERAL DA UNESCO, NO MÉXICO (1947)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Lourenço Filho estava inserido em uma complexa rede de políticos, educadores e intelectuais para a solução dos problemas educacionais da América Latina, mediados pela Unesco. Cita-se como exemplo a participação dele na direção da reunião do Comitê de Coordenação do Centro de Formação de Pessoal e Preparação de Materiais de Educação de Base para a América Latina, em Montevideu, Uruguai, entre 26 outubro e 10 novembro 1950, cujo objetivo era abordar problemas de grande importância, como a extensão do ensino primário na América Latina, através de uma ampla concentração de esforços e avanços consideráveis em um determinado período. Entre os problemas priorizados como de grande importância estava “[...] la extensión de la educación primaria en América Latina” (SUÁREZ, 2009, p. 120). A Figura 20 mostra Lourenço Filho durante a reunião do comitê de coordenação do centro de formação de

pessoal e de preparação de material de educação de base para a América Latina da Unesco em Montevideu:

FIGURA 20 – LOURENÇO FILHO DURANTE A REUNIÃO DO COMITÊ DE COORDENAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PESSOAL, EM MONTEVIDÉU, URUGUAI (1950)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Na imagem, Lourenço Filho está de pé, no canto direito, fazendo o uso da fala, enquanto os outros dois membros parecerem conversar entre eles. Ao centro, ressaltam-se a bandeira das Nações Unidas e as bandeiras dos Estados-membros, seguido das siglas da Unesco, OEA e do nome do país anfitrião. As autoridades presentes na ocasião foram divulgadas no jornal mexicano *El Nacional*, destacando a presença do mexicano Isidro Castillo e do professor norte-americano Robert Hing Hall:

La Reunión Pedagógica de Montevideo

por Humberto Tejera

la reunión pedagógica que acaba de tener lugar en Montevideo, donde se encuentra eminentes maestros de América e invitados de la Unesco, ha sido un acontecimiento cargado de promesas para la modernización de la enseñanza en nuestro país.

La presencia en esta ocasión de escritor Isidro Castillo [...] A Montevideo han ido el doctor Rosello del Instituto de Pedagogía de Ginebra; Alfred Dottrens, distinto autor de texto; el gran maestro italiano Giovanni Grocre; Mme Brule, directora de la Normal de Tauris; King Hall, de la Universidad de Columbia; Arnold Parry, alto comisionado de Educación del gobierno americano; Julio Castro, la doctora Lorenzo y el doctor Oriv, eminentes uruguayas; Lourenzo Filho, el brasileño tan conocido entre nosotros por su magnífico labor difusivo. (EL NACIONAL, 1950, p. 03).

A presença do professor norte-americano Robert King Hall nesse evento representou a interferência norte-americana para legitimar políticas para a educação rural na América Latina. Na década de 1940, esse educador prestou uma assessoria ao Inep para auxiliar na execução do Programa de Organização do Ensino Primário. Durante sua estadia de cinco anos no Brasil, Robert King Hall “[...] visitou várias cidades do sul, sudeste e nordeste, propôs um novo modelo de escola primária rural a ser adotado no país e treinou professores de escolas rurais em cursos promovidos pelo Inep.” (SILVA; MESQUITA; SANTOS, 2019, p. 664-665).

Por ocasião da reunião do Comitê de Coordenação do Centro de Formação de Pessoal e Preparação de Materiais de Educação de Base para a América Latina, reuniram-se autoridades educacionais de muitos lados do globo. A escolha do nome de Lourenço Filho para presidir a abertura

dessa reunião foi citada em tom congratulante por Jaime Torres Bodet em carta:

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
19, avenida Kléber, Paris 16

3 de outubro de 1950

Caro Doutor Filho,

Tenho a honra de acusar o recebimento de sua carta de 16 de agosto, endereçada ao Sr. Bowers, na qual você nos informa sobre os motivos que o levaram a recusar o convite para presidir o Comitê de Coordenação do Centro de Formação de Pessoal e Preparação de Materiais de Educação de Base para a América Latina. Lamento não ter aceitado esta oferta, porque seria uma contribuição valiosa para a organização do Centro, mas tenha certeza de que compreendo perfeitamente sua decisão, dada a situação atual. Estou muito feliz em saber, por outro lado, que você aceitou presidir a próxima reunião do Comitê de Coordenação, que acontecerá de 26 de outubro a 10 de novembro, em Montevideú. Gostaria de salientar que oferecemos ao Dr. Willard Beatty, do Departamento do Interior dos Estados Unidos, a participação nesta mesma reunião para representar a Unesco e ao Dr. Rodrigues Bou para preencher as funções de consultor técnico. Espero sinceramente que você goste desta escolha.

Agradecendo o grande interesse demonstrado em nosso programa.

Aceite, querido Doutor Filho, a certeza dos meus sentimentos mais distintos.

Lionel Elvin

Diretor Departamento de Educação

Jaime Torres Bodet

Diretor Geral

(BODET, 1950, p. 01. tradução livre)²⁵.

²⁵ UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA

Por ocasião dessa reunião, Lourenço Filho além de ficar encarregado pelo desdobramento dela, teve que responder uma série de questões posteriores referentes às deliberações tomadas nesse evento. Como consequência, seu nome se consolidava ainda mais enquanto referência nas decisões a serem tomadas no âmbito da Unesco. Na carta escrita pelo mexicano Lucas Ortiz Benítez, o autor mostrou confiança no trabalho desenvolvido por Lourenço Filho e solicita que nomeie um bibliotecário para assumir o cargo, junto ao Centro de Intercambio e Documentação da Unesco. Assim, se lê a carta:

20 January 1951

EDC/206 062

Estimado y muy fino amigo:

Acabo de regresar de la oficina de una viaje entrada a la Africa, y tengo que disculparme por haberle desatendido y te dejado el desarrollo del Centro en sus muy capaces manos.

Me es grato acusar de su carta del 16 de enero en la cual usted nos dio informaciones sobre los acontecimientos mas recientes. Quiero enviarle en seguida algunos comentarios y tratar de varios problemas urgentes.

CULTURE, 19, avenue Kléber, Paris 16, 3 de outubro de 1950, Cher Docter Filho, J'ai l'honneur d'accuser réception de votre lettre du 16 Août, adressée à Monsieur Bowers, dans laquelle vous nous faites part des raisons qui vous ont amené à décliner l'invitation de présider le Comité de Coordination du Centre de Formation du Personnel et de Préparation du Matériel d'Éducation de Base pour l'Amérique Latine. Je suis navré n'avez pu accepter cette offre car baia quelle contribution précieuse vous auriez apportée à l'organisation du Centre, mais soyez assuré que je comprends fort bien votre décision étant donné la situation actuelle. Je suis très heureux d'apprendre, d'autre part, que vous avez accepté de présider la prochaine réunion du Comité de Coordination qui aura lieu du 26 Octobre au 10 Novembre à Montevideo. Je tiens à vous signaler que nous avons offert au Dr. Willard Beatty, du Département de l'Intérieur des Etats-Unis, d'assister à cette même réunion pour y représenter l'Unesco, et au Dr. Rodrigues Bou d'y remplir les fonctions de conseiller technique. J'espère vivement que vous apprécierez ce choix. En vous remerciant du vif intérêt que vous n'avez cessé de manifester à l'égard de notre programme. Je vous prie de croire, Cher Docter Filho, à l'assurance de mes sentiments les plus distingués. Lionel Elvin Directeur Département de l'Éducation, Jaime Torres Bodet, Directeur Général

1 – personal

Me alegro de saber que usted haya llenado las plazas principales del cuerpo docente y espero que el señor Laguerre sea eficiente en el puesto de director de producción desde que estoy seguro que esto puesto es de sumo importancia. Quizas usted recuerda que le enviamos entre los papeles de trabajo de la reunion del Comité de Coordinación de Montevideo una serie de trazas de descripciones de puestos para el cuerpo docente, que le pedimos considerar y redactar el Comité como base de reclutamiento. Podria usted informarme si el Comité los considero y redacto y también puestos que llenaran la FAO y la HHO? Como contestación sugiero que usted tenga la bondad de cablegrafiarne ‘descripciones de Puestos Inalteradas’ e modo que pueda negociar con la FAO y WHO a base de las originales que envíe a Montevideo.

Me parece urgente que usted nombre el bibliotecario que organizara su Centro de Intercambio y Documentación. En esta conexión, la señorita Dorothy Williams, miembro del cuerpo directivo del Centro Intercambio de la Unesco, ha propuesto la candidatura del señor Miguel Angel-Pinero que trabaja ahora en lake Success. La he pedido hablar

Dr. Lucas Ortiz

Avenida Escuela Industrial 184

México 14. D. F. (ORTIZ, 1951, p. 01).

A projeção de Lourenço Filho no cenário internacional, sobretudo mexicano, revela a dimensão da sua atuação, seja como político, seja como educador e intelectual. Parafraseando Celeste Filho (2019a), nas mais distintas áreas de produção cultural e nos mais diversos órgãos governamentais, esse educador foi um dos mais influentes intelectuais a determinar os rumos institucionais da educação brasileira no século 20, sobretudo no âmbito rural. Esse sujeito estava inserido em um tempo em que: “[...] inúmeros sujeitos convertem-se em homens de doutrina; imersos

em redes de sociabilidade, atuam no sentido de reintroduzir na cena nacional um saber flutuante, porém vivamente associado à ideia de pesquisa e inovação” (MONARCHA, 2009, p. 173). Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, Lourenço Filho dedicou esforços à compreensão e à elaboração de políticas públicas que equacionassem os desafios da educação rural na América Latina.

Capítulo 2

“Educación rural con un espíritu social más que pedagógico”?²⁶

O CREFAL e as Experiências de Educação Fundamental no México e Brasil

En México, a partir de 1921, se ha ensayado la educación rural con un espíritu social más que pedagógico. [...] ‘La Revolución Mexicana, movimiento inaplazable que exigió soluciones y resultados inmediatos, traslado la finalidad escolar del futuro al presente. Pese a su característica función de preparar la generación del mañana, de proyectarse conservadoramente en el futuro, la escuela en México ha tenido que entenderse con la gente de hoy. No fue tarea sencilla romper con la tradición pedagógica; tan difícil fue, que en cierto sentido la Revolución hubo de crear su propia escuela: la escuela rural, plantel que reconoce que sus primeras obligaciones son para el presente, más que para el futuro. Esta escuela tiene obligaciones con la actual generación adulta y por esto ha subrayado el aspecto sociológico en la función educativa, que antes era esencialmente pedagógica y formal. Los maestros seguirán enseñando; los gobiernos seguirán pagando escuelas. Esfuerzo y dinero se perderán como en un tonel sin fondo, a menos que no haya un programa educativo más pleno y de mayor alcance y una filosofía social que obligue a la escuela a proyectarse definitivamente en la comunidad’. (CREFAL, 1952, p. 27).

²⁶ Trecho retirado da publicação *Educacion Fundamental: Ideario, Principios, Orientaciones Metodológicas*. (CREFAL, 1952, p. 27).

O excerto acima foi retirado da obra *México íntegro*, de Moisés Sáenz, utilizado pelo Crefal para relacionar às lutas e conquistas da Revolução Mexicana com o desenvolvimento da escola rural, ou seja, como asseverou o autor: “[...] la Revolución hubo de crear su propia escuela: la escuela rural”. Com a tônica do social, “[...] construiu-se nesse país um modelo de escola rural, com características especialmente revolucionárias, fazendo deste experimento pioneiro e original uma referência de impacto continental.” (SILVA; MESQUITA, 2020, p. 192). Essas condições históricas constituíram as bases para as primeiras experiências de escolas rurais, missões culturais, Escolas Normais Rurais, granjas-escolares e Educação Fundamental, especialmente com a criação, em 1951, do primeiro Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (Crefal), em Pátzcuaro, Michoacán, México. Esse país:

[...] en suma, reunía las condiciones idóneas para establecer un organismo de Educación Fundamental: la valiosa experiencia de la educación pública mexicana, la presidencia de Jaime Torres Bodet en la UNESCO y la donación de la Quinta Eréndira por parte del Gral. Lázaro Cárdenas del Río para establecerlo en la ciudad de Pátzcuaro. (SALGUERO, 2020, p. 19-20).

No entanto, o título deste capítulo instala uma interrogação sobre o lugar ocupado pelo ideário da revolução mexicana nos projetos do Crefal e, sobretudo, no tocante à orientação pedagógica que se desenvolveu nesse centro. Essa inquirição fez-se levantar outras perguntas: o Crefal teria partido da inspiração revolucionária para a elaboração de outro projeto? Como um braço da OEA e Unesco, o Crefal também não estaria associado a determinada perspectiva liberal sobre as populações pobres da América

Latina? A educação com um espírito social se manteve enquanto proposta educacional ao longo do desdobramento político em ambos os países?

Para responder essas questões, este capítulo se propõe com o objetivo compreender como as experiências de Educação Fundamental, levadas a cabo pelo Crefal, em consonância com a Unesco, serviram de exemplo para o Brasil: “[...] en un momento en que México se colocaba como una referencia exitosa en la educación rural para toda América Latina” (SILVA, 2020a, p. 30).

2.1 “[...] al mínimo de educación general”²⁷: conceitos e objetivos da Educação Fundamental

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; la Organización de los Estados Americanos, y el Gobierno de la República Mexicana, con muy hondo sentido han dado ser y existencia a este primer Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. Digo que con sentido profundo porque considero que no es fundando instituciones de beneficencia o tutorías como habrán de resolverse los problemas de los pueblos, sino desarrollando en lo mejor de sus hombres su propia capacidad de pasión y de amor, de talento y de fe para intervenir en la resolución de los problemas que agobian a las naciones.

[...] Señor Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, don **Jaime Torres Bodet**: nuestras palabras son pobres para decirnos cuán grande es el reconocimiento de los maestros de América y de México que, por

²⁷ Trecho retirado da publicação *Educacion Fundamental: Ideario, Principios, Orientaciones Metodológicas*. (CREFAL, 1952, p. 14).

vuestra iniciativa, abrevarán en fuentes de renovada inspiración para modelar un nuevo tipo de hombre. (BENÍTEZ, 2004, p. 27-33).

O Crefal foi criado poucos meses depois da Conferência de Elsinor, durante a IV Conferência Geral da Unesco, e seu surgimento seguia uma tradição: “[...] en la línea de la UNESCO y de los constructores de un gobierno mundial enfocado al logro de los derechos humanos, la cual tiene representantes en todos los países. Trabajan para lo mismo, van en la misma línea” (DÍAZ, 2020, p. 25). Esse centro abriu suas portas entre 9 de maio de 1951 e junho do mesmo ano, com a presença de Miguel Alemán Valdés (Presidente da República), Jaime Torres Bodet (Diretor-geral da Unesco) e Lucas Ortiz Benítez (primeiro Diretor do Crefal), entre outras personalidades. Em terras concedidas por Lázaro Cárdenas, o então presidente do México, o Crefal se instalou na cidade de Pátzcuaro, que “[...] ofrecía condiciones ideales como ‘zona de experimentación’ en tanto la ciudad estaba circunscrita por comunidades rurales indígenas con diversidad de problemáticas urgentes” (RODRÍGUEZ, 2020, p. 11). As Figuras 21 e 22 mostram a solenidade de inauguração do Crefal:

FIGURA 21 – JAIME TORRES BODET, LUCAS ORTIZ BENÍTEZ E MIGUEL ALEMÁN NA INAUGURAÇÃO DO CREFAL, EM PÁTZCUARO, MICHOACÁN (1951)



Fonte: UNESCO Digital Library

FIGURA 22 – BANDEIRA DO BRASIL EM SALÃO PRINCIPAL DO CREFAL (1951)



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

No início do centro, “[...] con su visión latinoamericanista y su origen implicado en los movimientos sociales revolucionarios del magisterio rural” (DÍAZ, 2020, p. 23), objetivava basicamente ajudar os governos latino-americanos a atender a duas necessidades urgentes: fornecer treinamento a professores e líderes de Educação Fundamental e a preparação de materiais adaptados às necessidades, recursos e níveis culturais das comunidades, especialmente rurais. Os antecedentes históricos do México criaram as condições para a instalação do Crefal nesse país, uma vez que:

[...] la propuesta de México tenía sentido en tanto que en este país existía una gran experiencia acumulada en trabajo comunitario rural desde el periodo posterior a la revolución de 1910. A partir de 1923 se había realizado un trabajo importante a través de las llamadas ‘misiones culturales’, que se constituían por grupos de maestros formados en educación integral, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las comunidades rurales. Es decir, un trabajo que se alineaba con el concepto de Educación Fundamental y que había tenido logros importantes, por ejemplo, el analfabetismo se había reducido de 71.4 por ciento en 1921 a 55.2 por ciento en 1940. (RODRÍGUEZ, 2020, p. 10-11).

A rede do Crefal foi ampliada com mais quatro centros desse mesmo tipo, localizados na África, Ásia Meridional, Ásia Sul meridional e em Extremo e Médio Oriente (Egito, Tailândia, Ceilão [hoje Sri Lanka] e Coreia), estabelecendo com eles um programa de 12 anos para erradicar o analfabetismo em todo o mundo. A ideia de Jaime Torres Bodet era promover na Unesco uma rede de centros de Educação Fundamental em áreas rurais da América Latina. No entanto, “desafortunadamente, el único

que funcionaba en la década de 1960 era el de México” (MIRANDA, 2014, p. 111). No relatório *Educacion fundamental, Educacion de adultos, alfabetización y Educacion de la comunidad en la región del Caribe*, escrito por H. W. Howes (consultor da Unesco), e publicado em 1955, pode-se ler que os objetivos do Crefal eram:

[...] formar especialistas en educación fundamental para ayudar a los países de América Latina a solucionar sus urgentes problemas a este respecto. Además de este objetivo fundamental, tiene otro importante: producir, a bajo costo, material educativo para la educación fundamental; material científicamente preparado y adaptado a los niveles culturales de las comunidades donde los instructores ya capacitados tendrán que actuar. [...]

El Crefal es un ejemplo – continúa un poco más adelante el informe – de la ayuda que la UNESCO puede prestar a los Estados Miembros, no en forma de envío de misiones de corta duración o de expertos durante algunos meses, sino como ayuda. Puede consistir, como en el caso del Crefal, en contribuir a la formación de un número cada vez mayor de educadores que al regresar a sus respectivos países, se convertirán en dirigentes de movimientos de educación fundamental y, a su vez, contribuirán a formar un número cada vez mayor de maestros calificados. (HOWES, 1955, p. 03).

Os objetivos do Crefal eram claros, no entanto, fazia-se necessário formular um conceito de Educação Fundamental e, assim, esse conceito foi formulado no âmbito da Unesco e amplamente debatido junto ao Crefal, especialmente em suas publicações e seminários. A Unesco buscou

formular esse conceito em um número considerável de observações, sem, contudo, se afastar de uma definição teórica. Isso é afirmado categoricamente na primeira monografia da Unesco sobre o tema, em que o termo foi adotado pela Unesco: “[...] para abarcar un amplio número de actividades educativas que, sin embargo, presentan de un país a otro y de una a otra región, gran similitud en cuanto a los problemas enfocados y a los fines perseguidos” (CREFAL, 1952, p. 14).

A ideia de Educação Fundamental apoiada pela Unesco tem como marco a teoria da modernização e responde ao formato das organizações internacionais da época, a partir de uma noção “[...] suficientemente amplia y general y de un diagnóstico de toda la región, se elaboran un conjunto de técnicas y estrategias de intervención que luego se replican amodo de ‘receta’ en los distintos países” (FERNÁNDEZ; WELTI; GUIDA, 2009, p. 249-250). Isso sem levar em conta as particularidades dos diferentes contextos, neste caso, as experiências brasileiras e mexicanas. No entanto, para criar um conceito padrão, uma definição universal, um grupo de trabalho composto por representantes das secretarias das Nações Unidas e das instituições especializadas, reunidas em Paris, em novembro de 1950, sancionou o seguinte:

Se da el nombre de educación fundamental al mínimo de educación general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos, que no disfrutan de las ventajas de una buena instrucción escolar, a comprender los problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes cívicos e individuales y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a que pertenecen. Esa educación es fundamental porque proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y técnicos indispensables para alcanzar un nivel de vida adecuado. Es un requisito previo indispensable que para la actividad

de los servicios especializados (higiene, agricultura, etc.) pueda ser plenamente eficaz. (CREFAL, 1952, p. 14-15).

A Educação Fundamental, nestes termos, foi concebida enquanto o mínimo necessário, segundo Cerecedo (2015, p. 169): “A ese mínimo, aún sin clarificar a qué se refería, comenzó a llamarse fundamental education (educación fundamental)”. Nesse sentido, uma das tarefas da Unesco era fomentar a Educação Fundamental, enquanto um processo de transmissão do mínimo de conhecimento e preparação, uma vez que: “[...] la UNESCO no haya visto desde el principio la educación fundamental como una doctrina, sino como una tarea” (CREFAL, 1952, p. 15). Por fim, a Unesco conclui que:

[...] la educación fundamental no está limitada por zonas, no es una medida de emergencia, no es algo mínimo incompleto; es, en oposición a todo esto, una concepción de alcance universal, de acción constante y perenne; con fines y derechos que por referirse a lo esencial de la persona, a los elementos inherentes al hombre, a las cualidades de lo general humano, son comunes a todos los individuos, no importa la nacionalidad, el color de la piel, el credo político o religioso, el sexo, la situación social, la profesión y ocupación; a todos por igual abarca. La educación fundamental así considerada, constituye un nuevo capítulo en la historia de la cultura; es una revaloración substancial del concepto de la educación y una respuesta inaplazable a las urgencias que plantea el mundo de hoy. Tan radical es este viraje, que ya no son sus miras. (CREFAL, 1952, p. 21).

No entanto, esse conceito encontrou diversos desafios em seu desenvolvimento, sobretudo por mudanças de paradigmas no interior dos

organismos internacionais. As mudanças nesse conceito surgiram a partir de vozes dos países membros da ONU que afirmavam que esse conceito não orientava o uso adequado dos recursos, pois era “‘confuso en su grandilocuencia’, y enfatizaron los problemas de ‘medición’ que esto implicaba, ya que se pensaba en una medición estadística y se hacía a un lado la construcción de indicadores cualitativos, así como la complementariedad de ambos enfoques metodológicos” (RODRÍGUEZ, 2020, p. 13). No contexto, na décima Conferência Geral da Unesco em 1958, os delegados optaram por deixar de usar o “[...] término de Educación Fundamental para reemplazarlo por el concepto más acotado y medible cuantitativamente de ‘educación de jóvenes y adultos’, limitado al ámbito extraescolar” (RODRÍGUEZ, 2020, p. 13). Assim, os assuntos da Educação Fundamental passaram a ser tratados junto à Divisão de Educação Extraescolar da Unesco (*Out-of-School Education*).

Consequentemente, as mudanças que ocorriam no âmbito da Unesco reverberavam no interior do Crefal. Lucas Ortiz Benítez, como alternativa ao conceito de Educação Fundamental, vetado pela Unesco em 1958, continuou o trabalho do Crefal a partir da abordagem do então conhecido “desarrollo comunitario”,²⁸ que consistia “[...] en intervenir con esta nueva educación a las comunidades purhépechas de la ribera del lago de Pátzcuaro” (DÍAZ, 2020, p. 23). A partir de 1960, o Crefal reorientou seu trabalho histórico e sua atuação no campo da educação, agora mais alinhado com os pressupostos do capitalismo internacional. Nesse mesmo ano, um grupo de trabalho, formado por representantes das Nações

²⁸ Os pressupostos do Desenvolvimento de Comunidade (DC) foram institucionalizados pela ONU após a Segunda Guerra Mundial, sendo postulados em um momento histórico marcado pela chamada “Guerra Fria”. A ONU assumiu a função estratégica de garantir a ordem social e eliminar ideologias comunistas em potencial na América Latina, ou seja, buscavam barrar o comunismo pautado no pressuposto de que as populações pobres eram mais receptivas a essas ideologias.

Unidas e de suas agências especializadas (Unesco, FAO, OMS e OIT), reuniu-se em Paris, e concordou que, a partir de 1961, o Centro deveria mudar sua orientação e, conseqüentemente, sua nomenclatura e estrutura. Nesse ano, houve alteração dos termos,²⁹ de Centro Regional de Educación Fundamental passou a se chamar Centro Regional de Desarrollo de la Comunidad en la América Latina. Em síntese, apesar dos esforços:

[...] a partir de 1969, en el contexto de las dictaduras en América Latina y el fortalecimiento del modelo socioeconómico denominado 'neoliberal', el pensamiento economista-productivista, privatizador e individualista invadió las diversas esferas sociales y el CREFAL se enfocó al combate del analfabetismo en zonas rurales. Es decir, se enmarcó en aquella educación mínima de jóvenes y adultos limitada a la educación extraescolar. (RODRÍGUEZ, 2020, p. 13).

No entanto, em seu início, esse Crefal lançou mão de uma política em que os projetos para a educação rural apareciam inseridos em um conjunto geral de reflexões. Não obstante, a educação rural, devido à sua inscrição particular no tecido social e econômico-produtivo, foi uma das áreas em que esforços e recursos foram investidos por parte da Unesco. Em conexão com isso, o conceito de Educação Fundamental estava estritamente relacionado com o pressuposto de que o ensino das primeiras letras também ajudaria as pessoas a aprender a cuidar melhor de sua saúde

²⁹ Esse centro passou por diversas mudanças de paradigma e nomenclatura, de Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (Crefal) passou a ser denominado de Centro Regional de Desarrollo de la Comunidad en la América Latina, em 1961, Centro Regional de Alfabetización Funcional para las Zonas Rurales de América Latina, em 1969, Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, em 1974, e, por fim, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), a partir de outubro de 1990 até os dias atuais.

e alimentação e, conseqüentemente, elevar seu padrão de vida. Dado que, para o desenvolvimento dessa educação, a falta de professores treinados e de materiais apropriados, é um impedimento, a Unesco contribui de várias maneiras para diferentes países de modo resolver as dificuldades por meio dos Centros de Educação Fundamental para a formação de “[...] expertos y del envío de Misiones Técnicas en las que expertos de la UNESCO capacitan a especialistas locales en sus mismos países y contribuyen en la puesta en marcha de diferentes iniciativas” (FERNÁNDEZ; WELTI; GUIDA, 2009, p. 245-246).

Assim, em 1948, o programa de educação da Unesco planejou realizar uma pesquisa, a fim de definir o que poderiam ser considerados os elementos mínimos que a educação para todos deveria incluir. Foi declarado que a agência promoveria a realização de projetos pilotos com os quais seria definido o conceito de Educação Fundamental, que seriam realizados pelos países. A Unesco seria responsável por fornecer informações entre eles, gerar documentos para sua disseminação e convencer os governos a realizar experiências educacionais para os propósitos da organização, além de gerar materiais de apoio e traduzi-los em vários idiomas. Ainda segundo Cerecedo e Rico (2018, p. 18): “[...] hacia ahí se encaminaron los primeros proyectos piloto de la UNESCO desde su nacimiento y su formalización en la ‘Educación fundamental’.” A Unesco uniria o ensino de elementos fundamentais, como leitura, escrita e operações básicas, com treinamento para o trabalho em projetos educacionais que incluíam crianças e adultos, ou seja, a população como um todo, com projetos econômicos e especificidades, o que também incluíam os esforços para vincular a educação rural e o desenvolvimento econômico.

A partir disso, é possível conjecturar que o tipo de conhecimento presente nas propostas e experiências enquadradas na abordagem da Educação Fundamental, gerada pela Unesco, não consistira em uma proposta pedagógica renovadora e alternativa capaz de transformar efetivamente a sociedade, pois estava comprometido com um projeto capitalista de sociedade, especialmente no:

[...] caso de América Latina, en que las tres cuartas partes de su población vive en sus pequeñas comunidades donde la economía rural y agrícola constituye la base de la sociedad. Desarrollar aquí la vida rural es desarrollar la vida de cada país y de toda la América Latina. La educación fundamental es aquí parte integrante del desarrollo de la comunidad rural. La comunidad campesina es, pues, el centro del problema y en su solución reside el porvenir de América. En general, las zonas rurales, aunque comportan enormes problemas, presentan ciertas ventajas para la educación fundamental: permiten trazar un cuadro más claro de sus necesidades y le confieren un contenido de extraordinaria amplitud. (CREFAL, 1952, p. 24).

Nesse contexto, o exemplo mexicano, com “[...] las Escuelas Rurales, los Núcleos Escolares, Las Misiones Culturales, las Normales Rurales y Escuelas Prácticas de Agricultura” (CREFAL, 1952, p. 27), oferecia interesse também pelo ponto de vista técnico, isto é, pela experiência da concepção de Educação Fundamental. Cerecedo (2015, p. 166) desenvolveu um estudo, com o objetivo de “[...] analizar la forma en que se definió la educación fundamental dentro de la Unesco, explorando las discusiones que se dieron dentro del sector educativo del organismo acerca de los proyectos piloto, y en específico del proyecto mexicano”. Essa autora buscou conhecer o conflito existente entre o significado do projeto

piloto da Unesco em distintos níveis, seja “[...] para los actores de la Unesco, para el gobierno mexicano, para los profesores que impulsan la experiencia y para sus destinatarios” (CERECEDO, 2015, p. 166). Há evidências de que Lourenço Filho, junto com outros educadores, contribuiu para construção desse conceito, sobretudo no material produzido por essa instituição, como se lê abaixo:

Asimismo, se han aprovechado algunos textos de la UNESCO y se han tenido en cuenta las opiniones que sobre Educación Fundamental expusieron, en conferencias sustentadas en el Centro, algunos distinguidos visitantes, entre los cuales mencionaremos a los doctores H. Lionel Elvin, John B. Bowers, Willard W. Beatty, Guillermo Nannetti, **Lorenzo Filho**, Luis Reissig y James Yen. (CREFAL, 1952, p. 05).

O nome de Lourenço Filho aparece nas primeiras linhas da publicação *Educacion Fundamental: Ideario, Principios, Orientaciones Metodológicas*³⁰, publicado em 1952, pelo Crefal. O seu nome estava inserido em meio a um conjunto de referências utilizadas no Seminário, inclusive do colombiano Guillermo Nannetti, que envolveu alunos de professores do Crefal, em junho de 1951, para discutirem as pautas da Educação Fundamental. O educador mexicano Isidro Castillo Pérez³¹, por

³⁰ Este livro, feito inteiramente nas oficinas do C.R.E.F.A.L., foi finalizado em setembro de 1952. É o número 1 das publicações do Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina. Outras publicações anteriormente não estão incluídas na numeração que começa com esse livro. (CREFAL, 1952, p. 131).

³¹ Nació en La Piedad de Cabadas, Mich., en 1900. Murió el 26 de junio de 1988. Profesor por la Escuela Normal de Morelia, ingresó a laborar en la SEP en mayo de 1922, fue profesor de la Escuela Normal Regional Federal de Tacámbaro, Mich., (1923-1926), director de las Escuelas Rurales Normales en su estado natal. Fue jefe de la Misiones Culturales de Durango, Nuevo León, Chiapas; director e inspector escolar de las escuelas primarias rurales de Yucatán, Jalisco y Michoacán (1929-

sua vez ficou encarregado de escrever, revisar e organizar em forma de uma publicação em livro, as principais considerações feitas ao final do Seminário. Em correspondências enviadas por John B. Bowers e Guillermo Nannetti para Lourenço Filho, os remetentes colocam em pauta o material impresso produzido pelo Crefal:

11 folleto sobre el CREFAL

Acabo de recibir su muy atractivo folleto sobre el CREFAL. Muchas felicidades por hacerlo redactado tan pronto. Me alegro de saber que planeas usted haya hecho para su distribución. Esperamos traducirlo al ingles y al frances para el beneficio de los otros Estados Miembros de la Unesco.

Aproveché la oportunidad para enviarle un saludo sincero y reiterar los sentimientos de mi mas distinguida consideracion.

John B. Bowers

Jefe,

División de Educación fundamental

Adf

c.c. Dr. W. Beatty

Miss E. Braceras

(BOWERS, 1951a, p. 01).

1934); En 1936, se le nombró jefe de Oficina Técnica de la Inspección General, Direcciones e Inspecciones de Zona de la Dirección General de educación Primaria Urbana y Rural en los Estados de la República. Se desempeñó como profesor de materias preparatorias y profesionales de la Normal para Maestros, además de desempeñar el puesto de Inspector Escolar de Guanajato y Michoacán (1938-1940). Jefe de departamento de documentación pedagógica de la SEP y profesor de Enseñanza profesional de la Normal de Maestros (1941-1944). Se le nombró Subdirector General dependiente de la Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República de la SEP e inspector de la zona escolar de las escuelas primarias del estado de Veracruz y profesor de materias profesionales de la Normal, Primaria y Urbana con servicios en el D.F. (1945-1950). Fue delegado de la UNESCO en Sudamérica y maestro del Centro de Educación Fundamental de Adultos para la América Latina (Crefal) en Pátzcuaro (1950). A esse respeito, ver: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_c/castillo_perez.htm. Acesso em: 4 out. 2019.

Organización de los Estados Americanos

Secretaría General

Unión Panamericana

Washington Estados Unidos

16 de julio de 1951

Mi querido maestro y amigo:

Había deseado tener un momento de pausa en mi trabajo para escribir a usted con todo determinado. Pero creo y espero que en vano esa oportunidad y por eso le envío estas cuatro letras y con ellas me cordinal saludo y el de sus buenos amigos, maestros compañeros de la División de Educación.

Oficina de producción de materiales. Hemos trabajado intensamente en la organización de la Oficina de Producción de Materiales. Hemos obtenido la colaboración de escrito mexicano, Emilio Abreu Gómez, y además de un excelente dominio del español fue maestro, prácticamente y sigue siendo maestro de corazón. Con él trabajan dos excelentes dibujantes, una colombiana y un costarricense que están actuando con grande competencia. Nos acompañan también un joven graduado en educación de la Universidad de Ohio y que ha sido el brazo derecho del director Edgar Dale, una de las primeras autoridades de este país, en relación con investigaciones de vocabulario básico.

Hemos obtenido asimismo la colaboración de una profesora peruana, experta en producción de materiales y el consejo permanente de Presentación Incorporated, entidad norteamericana que trabaja en Washington en todo lo que se relaciona con elementos audiovisuales.

Hemos organizado cuatro Comités Consultivos Permanente, con el objetivo de lograr el contacto funcional con los expertos de los varios organismos técnicos interamericanos. Así tenemos un Comité de salud, integrado por tres especialistas de la Oficina Sanitaria Panamericana y tres del Instituto de Asuntos Interamericanos; un Comité de Educación, integrado por tres miembros de la División y tres del Instituto de Asuntos Interamericanos; un Comité de Agricultura integrada por tres miembros de la División de Agricultura y Conservación de la Unión Panamericana y tres del Instituto de Asuntos Interamericanos, y uno Comité de Asuntos Económicos y Sociales,

integrado por distinguidos expertos de la Unión Panamericana. Es muy satisfactorio ver con cuánto entusiasmo están trabajando los técnicos con los educadores.

Como resultado de nuestro esfuerzo hasta ahora; tenemos los textos completos para 21 cartillas y los textos y dibujos de las 12 que muestro. Comité acordó, a saber:

Salud: 1 Campaña contra la tuberculosis 2 Campaña contra la viruela 3 saneamiento del ambiente rural Agricultura: 4 manual de activador de café 5 producción de leche 6 aprovechamiento del suelo – Problemas sociales: 7 acción social de la comunidad local 8 cooperativas 9 ubicaciones de las zonas tropicales – Formación cívica: 10 vida de Bolívar 11 vida de Lincoln 12 vida de San Martín.

En estos momentos estamos enviando a las prensas las primeras cinco cartillas que sí editarán con carácter experimental para someterlas al estudio del Consejo Interamericano Cultural. Estamos preparando un plan de instrucciones para hacer las verificaciones de vocabulario, interés y comprensión, etc., de textos ilustraciones, en diferentes partes de América. Nuestro Jefe reproducción ir a personalmente a hacer experimentos con las cartillas en el Centro de Pátzcuaro. Creo, mi querido maestro, que este servicio va a ser de extraordinaria utilidad para los pueblos latinoamericanos.

Los expertos en publicidad de la Unión Panamericana han considerado que valdría la pena cambiar el título de Oficina de Producción de Materiales de Educación fundamental para el de Editorial Panamericano o Latinoamericano de Educación fundamental. Me parece que sería conveniente tener para ello una autorización del Comité Coordinador y de pido su consejo sobre el particular.

Escuelas Normales Rurales Interamericanas. Le acompaño una copia de proyecto No. 26 de Asistencia Técnica que se refiere al establecimiento de dos escuelas normales interamericanas. Este proyecto interpreta los anhelos formulados por los educadores americanos en el Seminario de Rio de Janeiro, bajo la insuperable inspiración de usted.

De acuerdo con el proyecto si establecerán, el año en curso, dos Normales Rurales Interamericana y prepararán equipos de maestros

rurales, capaces de fundar o de consolidar y orientar una normal y sus respectivas prácticas.

Las naciones americanas pueden asumir la posición de participantes e de patrocinadores de del Proyecto.

Las Naciones participantes enviarán equipos de 5 maestros cada una, los cuales se recibirán adecuada formación, durante un período de 2 años.

Los costos de transporte, manutención y educación serán cubiertos por la Unión Panamericana. Los gobiernos participantes, por consiguiente, no tendrán erogación ninguna y su cooperación consistirá en la selección de candidatos idóneos para la integración de equipo correspondiente.

Las Naciones patrocinadoras serán aquellas donde se sitúen las normales Interamericanas. La iniciativa de la Unión Panamericana ha despertado un extraordinario interés en América y hasta el momento tenemos propuestas formales hechas por Chile, Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, República Dominicana y Puerto Rico para patrocinar el Proyecto, y 11 propuestas de participación. Hasta el momento no hemos recibido ninguna información respecto de Brasil.

¿Sería posible que usted nos acompañará en el Consejo Interamericano Cultural, en México, el 11 de septiembre? No concibo un Consejo Interamericano Cultural del América Latina sin el sabio consejo del maestro Lorenzo Filho.

Le ruego saludar muy afectuosamente a doña Aída y a los suyos.

Reciba mi cordial abrazo

Guillermo Nannetti

División de Educación

Excmo. Senhor

Dr. M. B. Lorenzo Filho

Rio de Janeiro, Brasil (MONNETTI, 1951a, p. 01-02).

FIGURA 23 – FOLHETOS DE INAUGURAÇÃO DO CREFAL (1951)



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Informação, Investigação y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

FIGURA 24 – CARTAZES DO CREFAL (1952 E 1957)



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

A primeira imagem estampada no folheto de inauguração do Crefal é emblemática para analisar o tipo de relação que se pretendia construir entre os países latino-americanos. As mãos que se unem sobrepostas no mapa da América Latina indicam o caráter de irmandade e solidariedade que se objetivava consolidar entre os países. Na segunda imagem da Figura 23, aparece a bandeira do Brasil no canto inferior esquerdo, junto às bandeiras dos demais países-membros e, ao centro, uma figura folclórica de Pátzcuaro, com adornos e uma máscara artesanal de Tócuaro.³² A Figura 24 mostra cartazes educativos do Crefal, o primeiro intitulado “Siempre es tiempo para aprender a leer”, datado de 1952, está ambientado

³² As máscaras típicas da cidade de Tócuaro são usadas em danças que unem as tradições do presente e passado de Michoacán, fazendo alusão aos antigos guerreiros.

em um horizonte rural, onde aparece um adulto que supostamente ensina o outro a ler, com o auxílio de uma espécie de cartilha, em que está escrito “la casa”. O segundo cartaz educativo, “Vida rural – entrada a la lectura”, datado de 1957, está ambientado no conhecido lago de pescadores de Pátzcuaro,³³ representado por uma família, em que o pai faz uma leitura para a esposa e os três filhos.

Outro detalhe que chama atenção é que no primeiro folheto da Figura 24 aparecem as siglas da Unesco, da Organização dos Estados Americanos (OEA) e o nome do país, indicando que, com a criação do Crefal, o México se consolidou enquanto uma ponte sólida de cooperação entre a Unesco e o continente, pois, “[...] con este Centro, México ayudó a poner en contacto a toda América Latina, gracias a la formación de maestros en educación fundamental en toda la región” (SANZ; TEJADA, 2016, p. 271). Em uma publicação, intitulada “Educación Fundamental por Jonh Bowers”, no *El Correo de la UNESCO*, o autor afirma que as missões culturais mexicanas e a campanha de alfabetização no Brasil contribuíram para o movimento de Educação Fundamental levado a cabo no mundo:

En el mundo entero, importantes e interesantes empresas contribuyen al movimiento de la Educación Fundamental. De ellas, unas se extienden a la totalidad de un territorio, como el Movimiento Chino de Educación’ de Masa o como las Misiones Culturales Mexicanas; en otros casos se trata de planes para el desenvolvimiento de una tribu, como los que se están desarrollando en Africa; proyecto para la mejora de poblados, en la India; campañas de alfabetización, como las que se

³³ O lago Pátzcuaro está situado no Estado de Michoacán, México, localizado a 63 km a oeste da cidade de Morelia.

están llevando a cabo actualmente en el Brasil y en otros países sudamericanos. (EL CORREO DE LA UNESCO, 1948a, p. 04).

As publicações desse centro estavam inspiradas nos ideais de democracia, liberdade e justiça social, nos termos do educador e filósofo John Dewey. No México, a disseminação da ideia de escola rural como um experimento social estava ligada, em parte, às propostas educacionais de John Dewey, que fundou, em 1896, uma Escola-Laboratório associada à Universidade de Chicago. Nesse sentido, a publicação do livro *Escola e Sociedade* estava inserida nesse importante movimento educacional levado a cabo na Europa e nos Estados Unidos, conhecido como Educação Progressiva. Segundo publicação do Crefal (1952, p. 63): “La escuela como ‘reflejo de la vida’, fue un argumento muy valioso contra la escuela tradicional, que se desentendía de la realidad que la rodeaba. [...] Esta expresión proviene de John Dewey”.

A disseminação da Escola Nova no México ocorreu no período pós-revolucionário e esteve vinculada, também, à criação da SEP e a uma reorientação da educação rural nesse país. Para John Dewey, a casa, o bairro, entre outros espaços, são os locais de recreação e socialização mais significativos. As atividades associadas à produção de bens para atender às necessidades da vida cotidiana se realizam em espaços próximos aos locais de residência. Nesse sentido: “los niños y las niñas adquirió información crucial, tú en sus hogares como es sus barrios, sobre el trabajo y las necesidades materiales de la comunidad” (MÓLGORA, 2018, p. 44). O livro influente de John Dewey, *School and Society*, fazia parte de algumas bibliotecas criadas pelo SEP na década de 1920. Entretanto, a chamada Escola Rural Mexicana tinha características específicas; é evidente que as propostas de John Dewey ecoavam entre intelectuais e pedagogos

importantes como Moisés Sáenz, Rafael Ramírez e Elena Torres Cuéllar, que passaram pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade da Colômbia, entre os anos de 1921 e 1925. Esses personagens, a partir de sua interpretação, procuraram colocar em prática a proposta educacional de John Dewey.

O Crefal também recebeu contribuições da escritora chilena e prêmio Nobel Gabriela Mistral. Jaime Torres Bodet e a poeta já haviam estabelecido relações de amizade, quando, a convite de José Vasconcelos, a chilena residiu pela primeira vez no México de 1922 a 1924. Em seu recorrido pelo México: “Se reunía con campesinos, con maestros con cuantos pudiera. La escuchaban con un fervor casi religioso. Gabriela tenía el don de la palabra y un gran conocimiento de la vida rural” (PÉREZ, 2019, 158), ressaltou Jaime Torres Bodet em seu texto “Optimismo de Gabriela Mistral. Gestiones para crear um centro de educación fundamental en Pátzcuaro” agradece as sugestões de Mistral em matéria de educação rural. O Crefal também contou com a colaboração dos docentes Mario Aguilera Dorantes, Luis Felipe Obregón, Miguel Leal e Isidro Castillo, posteriormente, na década de 1970, recebeu o professor brasileiro Paulo Freire.

As atividades do Crefal envolviam a produção de “materiales, películas, vistas fijas, diapositivas, instrumentos de calidad técnica, se prepararán otros más sencillos y de menor costo, como carteles, periódico mural, libros breves, teatro, etc.” (CREFAL, 1952, p. 112). Essas atividades foram amplamente divulgadas nas publicações da Unesco:

FIGURA 25 – TREINAMENTO DE LÍDERES NO CREFAL (1958)



Fonte: (THE UNESCO COURIER, 1958b, p. 24).

Essa matéria foi escrita originalmente em inglês, francês e espanhol (idiomas oficiais da Unesco) e traduzida para o português, em que se lê:

Pessoal chave para os programas nacionais de educação fundamental, incluindo campanhas de alfabetização, nos países latino-americanos são treinados desde 1951 no CREFAL, aberto pelo governo mexicano e pela Unesco em Pátzcuaro, México. A filosofia deste centro foi definida por seu diretor, Lucas Ortiz, quando ele declarou: “Não adianta ensinar um homem a ler e escrever, a menos que você possa convencê-lo de que isso ajudará a resolver os problemas de sua vida cotidiana. Nós ensinamos alfabetização quando ensinamos saúde, economia doméstica ou agricultura.” Ensinar todas essas coisas a homens e mulheres estudantes-professores desse centro (CREFAL) que entraram em vilarejos ao redor de Pátzcuaro para *in loco* realizar o treinamento. Nessas comunidades, encontraram os mesmos problemas de analfabetismo e pobreza que existia em seus próprios países. Uma experiência de alfabetização piloto do centro foi organizada em uma

vila perto de Pátzcuaro e lá as aulas na leitura e na escrita são dadas a adultos analfabetos e semi-alfabetizados. Estas as aulas oferecem um campo de teste prático para métodos e materiais de ensino. Foram ministrados cursos especiais aos alunos do CREFAL que deveriam ser responsáveis pela organização dos programas nacionais de alfabetização em seus próprios países. Certo, aluno do CREFAL faz sinais do nome de sua rua para a vila de Santa Ana, onde anteriormente não havia, porque a maioria dos moradores eram analfabetos. À direita, explica o professor aos alunos de Pátzcuaro o significado da exposição usada nas campanhas de alfabetização para os moradores de San Gregorio. (THE UNESCO COURIER, 1958b, p. 24, tradução livre) ³⁴.

A matéria citada, intitulada “PATZCUARO, reccourci de l’Amérique Latine”, que em português se lê: “PATZCUARO, atalho da América Latina”, foi publicada em 1958, no jornal *The Unesco Courier*, e detalha as atividades desenvolvidas junto ao Crefal. A Figura 25 mostra as atividades desenvolvidas com alunos na elaboração de placas com os nomes das ruas da vila de Santa Ana, em Pátzcuaro. A experiência em curso nesse

³⁴ Key personnel for national fundamental education programmes, including literacy campaigns, in Latin American countries have been trained since 1951 in the regional fundamental education and production centre, opened by the Mexican Government and Unesco at Patzcuaro, Mexico. The philosophy of this centre was defined by its director, Lucas Ortiz, when he declared: “It is no use teaching a man to read and write unless you can convince him it will help solve the problems of his daily life. We teach literacy when we teach health or home economics or agriculture.” To teach all these things men and women student-teachers from the centre (CREFAL) have gone into villages around Patzcuaro for “on-the-spot” training. In these communities they found the same problems of illiteracy and poverty that existed in their own countries. An experimental literacy centre has been arranged in a village close to Patzcuaro and here classes in reading and writing are given to illiterate and semi-literate adults. These classes offer a practical testing ground for teaching methods and materials. Special courses have been given to CREFAL students who were to be responsible for organizing national literacy programmes in their own countries. Right, CREFAL student makes street name signs for village of Santa-Ana, where previously there had been none because most of the villagers were illiterate. Far right, student teacher from Patzcuaro explains meaning of exhibit used in literacy campaigns to villagers of San Gregorio. Fonte: (THE UNESCO COURIER, 1958b, p. 24).

centro é colocada enquanto uma referência a ser seguida pelos demais países da América Latina, especialmente no combate ao analfabetismo da população adulta do meio rural. Lucas Ortiz Benítez, que à época estava no comando desse centro, enfatizava a importância de não somente ensinar os rudimentos da leitura, escrita e cálculo, mas se faziam necessários os ensinamentos relacionados às práticas de saúde, economia doméstica e agricultura. Assim, resta interrogar: quem eram os estudantes brasileiros que passaram pelo Crefal? O que eles aprenderam sobre Educação Fundamental? Qual a relação de Lourenço Filho com o Crefal?

2.2 “El CREFAL es un ejemplo”³⁵: Lourenço Filho e estudantes brasileiros em Pátzcuaro

A relação de Lourenço Filho com o Crefal indica a presença do Brasil nesse conjunto de iniciativas tomadas no âmbito da América Latina. Esse educador viajou por duas ocasiões ao México, cumprindo um plano de trabalho institucional, respectivamente na II Conferência Geral da Unesco (1947), e na Reunião do Comitê do Conselho Interamericano Cultural, realizada no Crefal, entre 26 e 29 de setembro de 1951. Como fruto dessa viagem, foi elaborado um relatório, intitulado “A Educação Rural no México”, de 90 páginas, publicado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, entre janeiro e março de 1952 e, em 1961, compôs um dos capítulos do livro *Educação Comparada* (LOURENÇO FILHO, 2004). A Figura 26 mostra Lourenço Filho visitando o Crefal:

³⁵ Este trecho foi retirado da publicação *Educacion fundamental, Educacion de adultos, alfabetización y Educacion de la comunidad en la región del Caribe* (HOWES, 1955, p. 3).

FIGURA 26 – LOURENÇO FILHO E LUCAS ORTIZ BENÍTEZ NO CREFAL, MICHOCÁN (1951)



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

Durante 1952, uma das atividades importantes realizadas pelo professor Lucas Ortiz Benítez foi organizar a “IV reunião do comitê de coordenação”, realizada no Crefal, entre 8 e 12 de setembro. Na reunião, foram revisados relatórios financeiros e propostas trabalho resultante da experiência e dos Governos dos Países-membros. Por essa ocasião, foram convocados Willard W. Beatty (Unesco), Guillermo Nannetty (OEA), Guillermo Frankovich (Escritório da Unesco em Cuba). No âmbito do Crefal, estiveram presentes Gabriel Anzola, Julio Castro e o próprio Lucas Ortiz Benítez como diretor do Centro. Lourenço Filho, na condição de presidente do comitê, não compareceu por motivo de saúde³⁶. No entanto, Lucas Ortiz Benítez em seus escritos sempre fez comentários elogiosos à atuação do brasileiro junto ao comitê do Crefal.

³⁶ CREFAL. IV Reunión de Comité de Coordinación, 1952, p. 01.

Una vez encontrado asiento a la institución que habría de preparar dirigentes de alto nivel destinados a conducir la educación fundamental en este continente, recibí instrucciones en el sentido de trasladarme a Montevideo, donde a la sazón se realizaba un seminario sobre educación rural patrocinado por la Organización de los Estados Americanos y al cual asistían personas invitadas por la UNESCO para integrar un comité consultivo sobre múltiples aspectos conectados con la vida incipiente del nuevo plantel que funcionaría en Pátzcuaro. Don **Manuel Bergson Lourenco Filho** y don Guillermo Nannetti, distinguidos educadores, brasileño el primero y colombiano el segundo, formaron parte del grupo consejero, que hubo de ocuparse en precisar mejores objetivos, planes, programas, calendarios, características del personal docente y de alumnos, nombre que llevaría el Centro y países que serían invitados a enviar estudiantes al primer curso. El nombre escogido fue Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, y los países seleccionados: Bolivia, Perú, Ecuador, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Guatemala, Haití y México. (BENÍTEZ, 2004, p. 75).

Lourenço Filho, por sua vez, foi descrito por Lucas Ortiz Benítez como um distinto educador, especialmente pelo papel que ocupava na presidência do comitê. Esse educador brasileiro estava a cargo de cuidar dos objetivos, planos, programas, calendários, características do corpo docente e, sobretudo, dos alunos dos diferentes países da América Latina, que foram convidados para realizarem um curso no Crefal. Tais cursos preparavam dirigentes, especialmente com conhecimento nas áreas de “[...] la conservación de la salud, el aprovechamiento de los recursos naturales, la dignificación del hogar y el fomento de las sanas recreaciones” (BENÍTEZ, 2004, p. 30). As discussões sobre esse programa de estudos foram colocadas em pauta em reuniões, seminários, conferências e demais eventos dessa natureza. As Figuras 27 e 28 registram uma reunião

presidida por Lucas Ortiz Benítez no Crefal e a cerimônia de boas-vindas aos novos alunos:

FIGURA 27 – LUCAS ORTIZ BENÍTEZ PRESIDINDO UMA REUNIÃO NA SALA DE BANDERAS DO CREFAL



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

FIGURA 28 – CERIMÔNIA DE BOAS-VINDAS AOS ALUNOS DO CREFAL, PROVENIENTE DE DIVERSOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

Essas figuras mostram uma turma de alunos do Crefal, por ocasião da solenidade de boas-vindas, oriundos de países latino-americanos, conforme indicado nas placas. Segundo Lucas Ortiz Benítez: “Los primeros 50 estudiantes, presentes asimismo en el acto, procedían de estos nueve países: Bolivia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Perú y México” (BENÍTEZ, 2004, p. 35). Nesse período, o Crefal recebeu alunos de diversos países da América Latina pela concessão de bolsas de estudo. Jaime Torres Bodet escreve uma carta a Lourenço Filho ofertando bolsas de estudo para estudantes brasileiros, evidenciando o interesse da Unesco em promover o intercâmbio de estudantes brasileiros, junto à sede da Unesco e Crefal.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

19 avenue Kléber, Paris 16

28 de maio de 1952

Ministro,

Referindo-me à resolução 5.32 adotada pela Conferência Geral da Unesco em sua Sexta Sessão, que prevê a concessão de bolsas pela Unesco em áreas de estudo estreitamente relacionadas ao seu programa, a honra de disponibilizar ao seu governo uma bolsa para um estágio na Unesco, que permitirá a um nacional do seu país estudar, por um período de seis meses, na sede da Organização em Paris ou no CREFAL, a estrutura e o programa da UNESCO.

O Serviço de Intercâmbio de Pessoas da nossa organização enviará em breve todas as informações adicionais sobre o estágio em questão.

Por favor, aceite, senhor, as garantias da minha mais alta consideração.

Jaime Torres Bodet,

Diretor Geral.

Ministro dos Negócios Estrangeiros,

Palácio do Itamaraty,

Rio de Janeiro,

Brasil. (BODET, 1952c, p. 01, tradução livre)³⁷.

³⁷ UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. 19, avenue Kléber, Paris 16 le 28 mai, 1952, Monsieur le Ministre. En me référant à la résolution 5.32 adoptée par la Conférence générale de l'Unesco lors de sa Sixième Session, qui prévoit l'octroi de bourses par l'Unesco dans des domaines d'étude en étroit rapport avec son programme, j'ai l'honneur de mettre à la disposition de votre Gouvernement une bourse pour un stage à l'Unesco, qui permettra à un ressortissant de votre pays d'étudier, pendant une période de six mois, au siège de l'Organisation à Paris ou non CREFAL, la structure et le programme de l'Unesco. Le Service des Échanges de Personnes de notre Organisation vous fera parvenir prochainement tous renseignements complémentaires relatifs au stage en question. Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, les assurances de ma très haute considération. Jaime Torres Bodet, Directeur général. Monsieur le Ministre des Affaires étrangères, Palacio do Itamaraty, Rio de Janeiro, Brésil

No início de suas atividades, o Crefal tinha por principal tarefa a preparação de pessoal responsável pelo planejamento, coordenação, orientação e execução de atividades voltadas à melhoria das comunidades rurais e urbanas marginais dos países latino-americanos e no Caribe, principalmente. Todo esse plano de intervenção e formação estava de acordo com as propostas da Unesco e, conseqüentemente, da Educação Fundamental, que foi uma resposta ativa às necessidades de um mundo devastado por duas guerras mundiais. Seu objetivo foi direcionado a ajudar adultos e crianças em desvantagem educacional, econômica e social, tendo em vista os “[...] problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea de sus derechos y deberes cívicos e individuales y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a la que pertenecen” (MÁXIMO, 2006, p. 07).

O currículo dos cursos ofertados pelo Crefal estava voltado à Educação Fundamental, cujo foco era especialmente saúde, economia, recreação e conhecimentos básicos. O conjunto das disciplinas de apoio era formado por “[...] antropología social, psicología social, pedagogía, investigación social y documental, sociología y doctrina de educación fundamental. Como complemento había trabajo de taller y laboratorio que comprendía: cine, teatro, dibujo, elaboración y uso de diavistas, grabado e imprenta” (MÁXIMO, 2006, p. 07).

Nesse período, o Crefal realizou oito cursos de 18 meses, dos quais 460 especialistas em Educação Fundamental se formaram. Esse centro assessorou vários Governos e contribuiu para a realização de atividades de Educação Fundamental em vários países: 621 estudantes de 20 países da América Latina e quatro países europeus e asiáticos participaram dos cursos regulares. A Figura 29 mostra a distribuição geográfica dos egressos do Crefal, entre 1950 e 1960:

ESTÁGIO DE TÉCNICO DA CNER NO CREFAL, MÉXICO

Mercê da repercussão do movimento iniciado no Brasil, a UNESCO através do CREFAL (Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina), ofereceu ao então Ministério da Educação e Saúde bolsas de estudos, objetivando pôr os novos Educadores de Base, do Brasil, em contato com os trabalhos que o México vinha realizando em assuntos de 'Missões Culturais', principalmente.

Em setembro dêsse exercício, viajaram para o México, com aquêlo objetivo, os seguintes técnicos do 1º Curso de Educadores de Base da CNER:

Agrônomos: Dr. Francisco Gago Lourenço Filho e Dr. Carlos Pinto César.

Professôras Normalistas: Odetie de Paula Santos Ribeiro, Delcy de Oliveira e Silva e Marta Ravai.

Em virtude dêsse afastamento de técnicos, das Missões Rurais de Pinhal para o México e da vinda de outros para orientação de trabalhos do 'Staff' central, organizou-se, os técnicos que restaram em Pinhal, uma equipe completa que se incumbiu do prosseguimento dos trabalhos daquela Missão Rural. (BRASIL, 1959, p. 45).

REGRESSO DOS BOLSISTAS DA CNER, DO CREFAL, MÉXICO

Os servidores da CNER, detentores de Bolsas de estudo da UNESCO, no CREFAL, México, depois de terminar o estágio de 19 meses, naquela entidade (Centro Regional de Educação Fundamental para América Latina) regressaram ao Brasil. Reassumiram, no exercício de suas funções anteriores junto aos trabalhos de Campo, os agrônomos Dr. Francisco Gago Lourenço Filho e Dr. Carlos Pinto Cesar e a professôra Odette de Paula Santos Ribeiro. (BRASIL, 1959, p. 93).

O curso oferecido pelo Crefal tinha por objetivo principal promover intercâmbios culturais, econômicos e sociais que afirmavam os

valores humanos. Os cursos ordinários, no período de 1950 e 1960, tinham duração de 18 meses. Salienta-se que os requisitos para a aprovação mudavam, uma vez que os bolsistas apresentaram trabalho mais curto sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento comunitário e Educação Fundamental, a exemplo da reforma agrária, cooperativismo, extensão agrícola, treinamento de pessoal, entre outros temas. No caso de estudantes brasileiros, entre as gerações de 1952-1953 e 1955-1956, foram identificados no documento (Figura 30) 14 egressos no universo de 171 estudantes:

FIGURA 30 – DOCUMENTO DO CREFAL COM OS NOMES DOS EGRESSOS DO BRASIL



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Informação, Investigação y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

Entre os egressos da geração de 1952 e 1953, estavam os nomes de Lincoln Aliison Pope, Yolita Assenco Torres, Ruth Guedes, Edith Ramos, Delcy de Oliveira e Silva, Martha Ravai de Abello, Odette de Paula Santos Ribeiro e Zuleica Tinoco de Souza. Entre os egressos da geração de 1955 e 1956, por sua vez, estavam os nomes de Hardman Araujo Torres, Therezinha Araujo de Prieto, Lucía L. F. de S, Alcy Grecca R. Guimarães, Lenora Sabino de Mercader e Nadia Schulan Spak. O Quadro 2 mostra os egressos brasileiros, seus respectivos endereços no Brasil, título da monografia e resumo:

QUADRO 2 – ALUNOS BRASILEIROS NOS CURSOS SOBRE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DO CREFAL (1952-1953) E (1955-1956)

Egresso (1952- 1953)	Endereço	Monografia	Resumo
Lincoln Aliison Pope	Rua Nascimento Silva, 514 – 101 Ipanema – Rio de Janeiro, Brasil	<i>Indios del Brasil</i> (1953)	O autor realizou uma investigação em torno da vida indígena no Brasil, tendo em vista um plano de serviços educacionais e assistenciais proposto ao governo brasileiro. Entre outras conclusões, Pope (1953) assegurou que, para alcançar maior eficácia nos esforços para melhorar a situação dos nativos, seria conveniente considerar as técnicas de impressão, cinematografia,

			fotografia, gravações, teatro e radiodifusão.
Yolita Assenco Torres	Rua das Laranjeiras 374/340, 2c-01 Rio de Janeiro, Guanabara, Brasil	<i>La Educacion fundamental y la formación del especialista para la América Latina</i> (1953)	Torres (1953) estava interessada na origem da Educação Fundamental, com base nas experiências dos países subdesenvolvidos do mundo. Também destacou o papel desempenhado pelo Crefal na tarefa de formar especialistas.
Ruth Guedes	Rua Julio de Castilhos 63, ap. 801. Rio de Janeiro, G. B. Brasil	<i>El trabajo de equipo en la Educacion fundamental</i> (1953)	A monografia abordou a maneira como as equipes de Educação Fundamental devem realizar seu trabalho no âmbito do desenvolvimento comunitário, especialmente com o trabalho dos Assistentes Sociais.
Edith Ramos	Universidade Rural – Via Campo Grande, Rio de Janeiro, Brasil	Não identificado	Não identificado
Delcy de Oliveira e Silva	Av. Nossa Senhora do Sabará, 1350 – Santo Amaro, São Paulo, Brasil	<i>La recreación y el Hogar</i> (1953)	O texto foi preparado com base nas práticas de campo de um grupo de estudantes do Crefal em Opopeo, Michoacán. A autora abordou a recreação na vida

			comunitária de crianças e adultos.
Martha Ravai de Abello	Aparto Aéreo 10198, Bogotá, Colômbia ³⁸	<i>La Pacanda</i> (1953)	A autora narrou suas experiências, com seus sucessos e fracassos, vividas durante uma prática de campo na ilha de La Pacanda. Abello (1953) descreveu as características físicas da comunidade e seu modo de vida, enfatizando aspectos relacionados aos seus hábitos alimentares e higiene. Fez uma série de comentários em torno dos métodos de trabalho para a elevação do padrão de vida da comunidade.
Odette de Paula Santos Ribeiro	Rua Honorio de Barros 20, ap. 603, Botafogo, Guanabara, Brasil	<i>La Educacion fundamental como factor preponderante en la recuperación del hombre campesino</i> (1953)	Essa monografia tratou dos propósitos da Educação Fundamental na vida de crianças e adultos. A autora relatou as características das comunidades rurais e seus problemas, além de fazer críticas ao sistema de formação de professores, afirmando que a escola e os professores não respondem

³⁸ O endereço não está situado no Brasil, não se sabe ao certo os motivos do suposto equívoco. No entanto, as fontes documentais foram transcritas fielmente.

			aos propósitos da Educação Fundamental.
Zuleica Tinoco de Souza	Rua Saint Román 399, ap. 901, Copacabana, Rio de Janeiro, Brasil	<i>La Educacion fundamental y el centro social (1953)</i>	Souza (1953) explorou o papel do centro social em um programa de Educação Fundamental, bem como sua função, organização e atividades que desenvolve. A autora salientou que a tarefa desse tipo de centro é promover o desenvolvimento da vida comunitária em todos os aspectos da Educação Fundamental.

Egresso (1955- 1956)	Universidade Rural – km 47 da Rodovia	Não identificado	Não identificado
Hardman Araujo Torres	Rio-São Paulo, Rio de Janeiro, Brasil		
Therezinha Araujo de Prieto	Não identificado	<i>El servicio de recreación en Río de Janeiro en un plan de Educacion fundamental (1956)</i>	Essa monografia tratou da atenção dada à recreação no município do Rio de Janeiro, bem como a necessidade de treinar funcionários para atender adequadamente esse serviço. Prieto (1956) incluiu algumas considerações sobre educação física e recreação, bem como a nova corrente de Educação Fundamental.

Lucía L. F. de S.	Não identificado	<i>La salud y su importancia en un programa de Educacion fundamental</i>	A autora defendeu a ideia de que, para alcançar uma verdadeira Educação Fundamental, era necessário que as pessoas da comunidade realizassem atividades físicas e mentais. Suas ideias de saúde deram as bases nas práticas realizadas no Centro de Saúde Opopeo, Michoacán.
Alcy Grecca R. Guimarães	Rua Henrique Lacombe 120, Jardim Guanabara, Rio de Janeiro, Brasil	<i>La Educacion familiar rural (1956)</i>	Guimarães (1956) lançou uma proposta para implementação de um curso sobre educação familiar, cujo objetivo era a formação familiar das mulheres. O curso foi elaborado com base nos problemas mais comuns que ocorrem da vida cotidiana e vinculados com outras áreas da Educação Fundamental, como saúde, economia e recreação.

<p>Lenora Sabino de Mercader</p>	<p>C – 10 Jardines de Arecibo P. A. 00612, Acecibo, Puerto Rico³⁹</p>	<p><i>El papel de la mujer en la Educacion de la familia (1956)</i></p>	<p>Mercader (1956) afirmava que a educação das mulheres nunca poderia ser igual à do homem. Segundo ela, a mulher deveria ser educada para ser uma esposa melhor, mãe e irmã. Sua principal função na sociedade era educar as crianças e fortalecer o lar. Contudo, reconheceu que as mulheres devem lutar por sua autonomia e igualdade de direitos.</p>
<p>Nadia Schulan Spak</p>	<p>Colégio Santa Olga, Prudentópolis, Paraná, Brasil</p>	<p><i>Las ayudas audiovisuales en la Educacion fundamental (1956)</i></p>	<p>Spak (1956) tratou sobre a aplicação de materiais audiovisuais em um programa de Educação Fundamental baseado em uma classificação definida por sua função: social, educacional e recreativa. Também fez alguns comentários sobre os sucessos e erros do trabalho de campo realizado na área de influência do Crefal.</p>

Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

³⁹ Aplica-se o mesmo argumento usado na nota de rodapé anterior.

Do quantitativo de estudantes apresentados acima nove residiam no Rio de Janeiro (na época Distrito Federal), um no Paraná e um em São Paulo. Essa disparidade indicada pela ausência de estudantes do Norte e Nordeste do Brasil revelam a supremacia e centralização do Distrito Federal no projeto de intercâmbio.

A maioria das monografias contém reflexões sobre a então nova abordagem da Educação Fundamental, seus princípios, objetivos e metodologias. Os textos, quase sempre, descrevem as experiências dos bolsistas na aplicação dos princípios dessa corrente educacional, posta à prova nas diferentes comunidades que compõem a área de influência do Crefal, cujas características se assemelham às da maioria das comunidades rurais na América Latina. Em alguns casos, os estudantes optaram por tratar de experiências aplicadas no Brasil, especialmente sobre comunidades indígenas e planos de Educação Fundamental no Rio de Janeiro. Nesse sentido, um dos propósitos era promover o desenvolvimento de materiais didáticos e audiovisuais nas oficinas do Crefal para apoiar tarefas educativas em todo o mundo. A Figura 31 mostra a placa com as fotografias dos estudantes egressos da segunda geração do Crefal (1952-1953).

**FIGURA 31 – PLACA DE EGRESSOS DA SEGUNDA GERAÇÃO DO CREFAL
(1952-1953)**



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

Os programas de Educação Fundamental impulsionados pelo Crefal se desenvolveram nas comunidades ribeirinhas do lago de Pátzcuaro. Os alunos e professores que se passavam por essa espécie de “laboratório social”, com os povos indígenas purhépechas, “[...] fueron haciendo su obra en los distintos países de América Latina, así como en el propio CREFAL en las décadas siguientes” (DÍAZ, 2020, p. 24). O trabalhos práticos eram executados nas “[...] 18 aldeas tarascas: en las islas del lago, en la llanura que se extiende entre éste y los montes y en las vegas altas” (UNESCO, 2020, p. 51). Este “Laboratorio de estudios práticos se extiende por una región de cerca de 200 kilómetros cuadrados, con una

población aproximada de 10,000 habitantes” (UNESCO, 2020, p. 51). O mapa na Figura 32 mostra as 18 localidades dessa região:



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 33 – PÁTZCUARO (1950)



Fonte: UNESCO Digital Library.

O Crefal tinha instalações para os alunos permanecerem na condição de internos, pois havia dormitórios feminino e masculino, amplo refeitório e área de recreação. Ao se dirigir aos alunos do Crefal, Lucas Ortiz Benítez fez recomendações sobre os reais problemas do México, especialmente por se tratar de uma área como Pátzcuaro. Conforme o diretor, os ingressantes não encontrariam no México uma referência de perfeição, mas uma nação que apresentava simultaneamente “[...] sus penas y sus alegrías, sus altas y sus bajas, sus tropiezos y sus realizaciones y que os recibe no como espectadores de su drama sino como actores de su vida actual preñada de anhelos y de confianza óptima” (BENÍTEZ, 2004, p. 35). E continuou:

Al llegar a vuestros pueblos seréis llamados maestros, y como tales esperamos que actuéis; vuestro acervo de experiencia servirá al nuestro para consolidar lo que ahora es balbuceo, pero que pretende convertirse

en palabra madura en el lenguaje de comprensión que algún día se hablará en los reinos de la concordia. Abrid vuestros ojos y vuestros oídos, dad renda suelta a vuestras imaginaciones; canalizad vuestras inquietudes, hermanaos entre vosotros y tended las manos para estrecharlas con las de todos aquellos que riegan la simiente. Que las músicas, las canciones, el ritmo de las danzas, la policromía de las banderas, el espectáculo de un pueblo unido en torno del bien, bajo este cielo de Morelos, campeón de la justicia y de las libertades, sean las más quedas notas de la armonía interior que se os haya despertado en el corazón al saber que estáis llamados a mantener viva la esperanza. (BENÍTEZ, 2004, p. 35).

Pátzcuaro consistia em uma pequena ilha de pescadores, caracterizada por um conjunto de graves privações nas áreas da saúde, educação e assistência. Por se tratar de uma comunidade distante e com uma série de problemas de infraestrutura, surgiram alguns problemas de acomodação dos alunos e professores estrangeiros. Nesse contexto, o dinamarquês Haggel Hasselbach (engenheiro e diretor de cinema) enviou uma carta a Lucas Ortiz Benítez para tratar da questão da acomodação para alguns membros que viriam a trabalhar na instituição. Refere-se ao tipo de acomodação que Pátzcuaro tinha, mencionava que a cidade era bonita e interessante, mas não deixava de ser suja e empoeirada e não oferecia atrativos culturais de uma cidade. Por esse motivo, era necessário ter uma acomodação espaçosa, bem localizada e com instalações modernas, sendo mencionado que os *bungalows* do hotel “Quinta Tres Reyes” eram completamente inadequados como lugares para professores e, especialmente, para aqueles que vieram de longe com toda a família.

Haggel Hasselbach, que estava em Pátzcuaro com toda a família dele, sem saber sobre as condições oferecidas, viu-se envolto em uma “[...] trampa y estarían sujetos a una opresión física y psíquica, lo que haría

insoponible la vida cotidiana e influenciaría para que renunciaran, poniendo en peligro la continuidad del funcionamiento del Centro” (GUÍA, 2004, p. 216). Lourenço Filho recebeu uma carta informando especialmente sobre o caso de Haggel Hasselbach:

10 Los problemas del señor Hasselbach.

En esta conexión, he cito que el señor Hasselbach no está contento con las facilidades de alojamiento disponible para su familia. Entiendo que viniendo de uno país rico como Dinamarca, el posiblemente encuentra el ambiente de Pátzcuaro un poco severo, pero voy a escribirle para personalmente para expresar la esperanza que el no permitiría impedir su capacidad para gran obra en la educación fundamental algunas incomodidades físicas. Yo le aconsejo darle tanta simpatía que sea posible en cuando es sus problemas personales y sobre todo asegurar que el tenga materiales y fondos adecuadas para emprender una obra creativa, preparando películas y ayudas visuales para la educación fundamental. Espero que el señor Laguerre le encuentre simpático y le estimule una indudable genio creativo. Estoy seguro que usted entienda que es importante que la Unesco tenga un cuerpo de especialistas internacionales en sus proyectos y que la presencia de un especialista danés entre el personal de Centro de México lo da una conexión importante con similares actividades de producción en Europa. Espero por tanto que usted pueda mantenerlo alegre y en sosiego de manera en que el pueda obrar efectivamente.

John B. Bowers

Jefe,

División de Educación fundamental

Adf

c.c. Dr. W. Beatty

Miss E. Braceras (BOWERS, 1951a, p. 01).

No conteúdo da carta, Pátzcuaro foi descrita como um ambiente severo. No entanto, Lucas Ortíz respondeu de forma inteligente, respaldado na missão educativa do Crefal a serviço dos povos mais pobres e marginalizados, destacando que foi em Pátzcuaro que se fez notar a grandeza do projeto, no esforço e na boa atitude de serviço daqueles que assumiram o compromisso de trabalhar nesse centro de treinamento. Assim, Pátzcuaro, em que pese sua precariedade, consistia em uma referência de formação para especialistas de toda a América Latina, porém, além dessa dificuldade, que consistia em instalações incômodas, outro problema de natureza mais complexa recaiu sobre o Crefal. Jaime Torres Bodet, em carta destinada a Lucas Ortiz Benítez, em 1951, também apontou críticas no que diz respeito às instalações do Centro e, especialmente, sobre a perda de um espírito genuinamente internacional do Crefal, uma vez que especialistas estrangeiros encontraram obstáculos para cumprir suas funções. Segundo a carta de natureza confidencial e pessoal:

Personal y confidencial

París, 16 de agosto de 1951

Sr. Prof. Lucas Ortiz

Director de crefal

Pátzcuaro, Michoacán (México)

Mi querido amigo:

Después de la conferencia general, tomé unos días de vacaciones, y, a mi regreso, Me contó con unas serias inquietudes suscitadas en el Departamento de Educación de la Unesco por determinadas críticas hecha al funcionarios de Centro que usted dirige. Tales críticas, y por ser de carácter confidencial expongo a usted también reservadamente, se agrupó en torno de dos órdenes de argumentos: en primer lugar, las deficiencias de la instalación de Centro; en segundo lugar, la falta de espíritu internacional en las actividades del personal dirigente.

Por lo que hace a las primeras, parece ser que las quejas obedecen, sobre todo, a la calidad de los bungalows establecidos (filtraciones en los techos, falta de mosquiteros, falta de tela alambrada contra los mosquitos ventanas y puertas), así como a ciertas dificultades en la Posada de Don Vasco, en dónde, según se afirma, esperen atender al turista, acaso más remunerativo.

Per lo que atañe en la carencia de un espíritu auténticamente internacional, a me indica que los expertos extranjeros encuentra obstáculos, corteses pero sistemáticos para cumplir íntegramente con su función; que se siente más bien como acompañantes y espectadores que como participantes en la labor colectiva; que, o se les consulta poco y no se toman en cuenta sus advertencias técnicas, y que, en tales condiciones se verán tarde temprano inducidos a formular una queja oficial ante los organismos que han comisionados tras de instantes peticiones de parte de la Unesco.

He expuesto a usted en toda su crudeza las críticas, sin perjudicar cerca del valor que la realidad y tengan. Sé que la indicación de toda obra intencionado es sumamente difícil y tengo absoluta confianza en la integridad con que si sabrá usted prescindir de toda otra preocupación que no sea del cumplimiento estricto a sus saberes como funcionario internacional.

Pronto le visitará el Director del Departamento de Educación de la Unesco Señor Prof. H. L. Elvin, quien me dará un informe de primera mano sobre los progresos que observe, y a quién espero proporciona ustedes toda ayuda indispensable para éxito de su encargo. Me parece superfluo insistir en la necesidad de que el Centro de Pátzcuaro corresponde a las grandes esperanzas que, como usted mismo advirtió en París, han depositado en él, no sólo los representantes de los países latinoamericanos, sino todas las delegaciones que por unanimidad votaron su constitución en 1952. La condición esencial de esta confianza que el Centro no sé desvíe su propósito internacional, que no priven en el preocupaciones de un 'regionalismo' o de un 'nacionalismo' inconciliables con la altura humana y generosa de la concepción a qué debe su existencia.

Estoy persuadido de que, sí en algo resultan ciertos los rumores que aquí consigno, ustedes será el primero en aplicar, con todo tacto pero también con toda energía, el remedio oportuno.

Le ruego que tenga al tanto de sus trabajos y, los votos fervientes de su constante acierto de la realización de la iniciativa que le ha sido confiada, me repito su adicto y cordial amigo,

Jaime Torres Bodet (BODET, 1951, p. 01-02).

Jaime Torres Bodet, nessa carta, manteve o tom de amizade e confiança com que tratava Lucas Ortiz, reconhecendo as dificuldades que guardam um trabalho internacional dessa natureza, porém, os alertas feitos por ele eram preocupantes, especialmente pelo desvio de seus objetivos internacionais do Crefal. Como consequência, o Crefal estava sujeito à visita de inspeção do Diretor do Departamento de Educação da Unesco. Nesse sentido, esse organismo internacional e, ao mesmo tempo paradoxalmente regional, encontrava diversos desafios em seu desenvolvimento.

Ao final deste capítulo, percebe-se que Jorge Rivas Díaz tinha razão em suas palavras, quando afirmou que a Escola do pensamento pedagógico de Pátzcuaro: “[...] *tiene un tiempo en que florece y un tiempo de decadencia*. Hay que aceptar también que para las Escuelas, como la EP [Escuela de Pátzcuaro], hay un tiempo em el que mueren y un tiempo em el que renacen.” (DÍAZ, 2020, p. 28). Nesse sentido, essa Escola estava sujeita às mudanças de direção, especialmente pelas condições políticas, sociais e econômicas que regiam seu destino. Aqui é possível vislumbrar um cenário marcado por forças de natureza antagônica em que o Crefal estava inserido. De um lado, o peso do seu passado revolucionário e, do outro, as pressões externas dos organismos multilaterais em alinhar as propostas educativas

desse centro com um plano de governo capitalista e, conseqüentemente, liberal.

2.3 “O homem do campo é antes de tudo um sujo”⁴⁰: a recuperação do “Jeca Tatu” pelas recomendações da Unesco

O homem do campo é antes de tudo um sujo. Não que o queira, mas porque não sabe viver limpo e não sabe porque não lhe ensinaram isso. Os pés do rurícola sustentam a nudez conseqüente à sua ignorância, as suas pernas desprotegidas constituem para os répteis e insetos, uma presa indefesa. Desde pequeno o rurícola habitua-se a andar descalço. Mesmo possuindo calçado, ele só o usa aos domingos ou dias de festa para ir à cidade. Voltando dela, no meio da estrada, o camponês retira o calçado para não gastar. (BRASIL, 1955, p. 12).

Essa epígrafe nos oferece em poucas linhas muito de como os políticos, educadores e intelectuais viam o seu objeto de intervenção, por uma política e educação higienizadora. Entre o final do século XIX e início do século XX o Brasil empreendeu um projeto higienista pelo olhar do colonizador. Nesse projeto havia a intenção de modificar a imagem do “outro” a partir da “própria”, na medida em que os autores do documento olham para imagem das populações rurais e não se reconhecem neles e, ao não reconhecer, desqualifica e imputa uma “nova” imagem pelo espelho do colonizador.

⁴⁰ Este trecho foi retirado de uma publicação feita pela *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*. (BRASIL, 1955, p. 12).

A leitura da *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural* só aprofunda a sensação de: “[...] drama, tragédia, apatia, realidade penosa, triste, primitiva, atrasada, desassistida, ignorante, doente – termos usados recorrentemente para definir o homem e o território no qual vão intervir ou estão intervindo” (SCHVARZMAN, 2018, p. 6). A Figura 34 mostra uma turma de crianças de uma escola rural mexicana com os pés descalços, evidenciando certa similaridade com a realidade brasileira:

FIGURA 34 – ALUNOS DE UMA ESCOLA RURAL MEXICANA COM OS PÉS DESCALÇOS



Fonte: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

No México e no Brasil, a educação pública assumiu projetos de formação de uma nação, baseada nos pressupostos modernizadores e

civilizatórios. O “Jeca Tatu”⁴¹ representava um entrave nesse processo. Anti-herói nacional, personificado na literatura o século 19 e 20, e representava o atraso nacional, por retratar a situação do homem indolente, roto, doente, preguiçoso, trapaceiro, relegado pelos poderes públicos à privação econômica, social e educacional. Assim, fazia-se necessário “[...] modernizar las mentes de los campesinos para que dejaran de ser sucio, flojos, apáticos, supersticiosos, amantes de los juegos de azar, desobedientes e indiferentes al patriotismo y al progreso” (CIVERA, 2011, p. 305).

A educação deveria ser capaz de fazer com que o “Jeca Tatu” se transformasse em um trabalhador, saudável, disciplinado e produtivo. Nesse contexto, a escola rural foi concebida enquanto uma agência modernizadora do homem e do seu trabalho e, mais do que isso, propunha-se a formar na população uma nova forma de pensar. No caso brasileiro, assim como no mexicano, fazia-se necessário formar nos alunos uma nova mentalidade por intermédio da escola rural. Segundo Silva e Mesquita (2018a), esse processo consistia em:

[...] iniciativas de moldar a escola primária em conformidade com o meio para a proposição de uma escola de caráter especificamente rural, ou seja, com desígnios, infraestrutura, programas de ensino e professores especializados que pudessem criar nas crianças uma nova mentalidade agrícola, isto é, o apreço pela vida rural compreendendo a importância da atividade agrícola para o desenvolvimento econômico e social [...]. (SILVA; MESQUITA, 2018a, p. 28).

⁴¹ A figura do Jeca Tatu foi criada por Monteiro Lobato em 1918, em sua obra *Urupês*, composta por 14 histórias embasadas no cotidiano do trabalhador rural paulista. Posteriormente, esse personagem foi representado no cinema por Mazzaropi, no filme *Jeca Tatu* (1959).

No caso brasileiro, segundo Silva e Mesquita (2018b), o meio rural era marcado pelo uso de “[...] instrumentos ultrapassados no trabalho agrícola; as condições impróprias de salubridade das moradias; o êxodo; a escassez de recursos médicos, sanitários e higiênicos; a carência de rodovias e estradas” (SILVA; MESQUITA, 2018b, p. 1347). Nesse contexto, fazia-se necessário realizar uma mudança substancial na comunidade rural e foram elaboradas recomendações pela Unesco com o objetivo de elevar o nível de vida das populações rurais do mundo, para cumprir, em parte, ao projeto civilizatório, higienista.

As recomendações da Unesco consistem em diretrizes gerais que dispõem sobre diversas temáticas, inclusive a educação rural. As recomendações mais emblemáticas para a educação rural se deram nos anos de 1936 (Recommendation n.º 8), por meio do Bureau Internacional de Educação, e 1958 (Recommendation n.º 47), representando, portanto, as ações políticas voltadas à educação rural, já nos primeiros documentos da Organização. Segundo Werle, López e Triana (2018, p. 24): “Es interesante asimismo considerar que se trataba de que la naciente Unesco y por tanto existía un conjunto de retos para la aplicación de estas recomendaciones para los estados de América Latina”. De acordo com Civera e Rico (2018, p. 19): “[...] las Conferencias de educación convocadas por el Bureau International de l’Éducation en 1936 y 1958 a propósito de la organización de la enseñanza rural y de las posibilidades de acceso a la educación en estos espacios”. A Primeira Recomendação, referente ao ano de 1936, período em que a Unesco ainda não havia sido estruturada, fez parte de um contexto de efervescências políticas e econômicas que marcaram o período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial.

A Recomendação n.º 8 foi publicada em 13 de julho de 1936, por ocasião do Bureau Internacional de Educação, e convocou, em Genebra, a 5.ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação Pública, que publicou sobre a organização da educação rural. Tal documento é composto por 15 recomendações aos Ministérios da Instrução Pública dos países signatários, antecedidas de considerações gerais sobre as especificidades da educação rural.

Nesse sentido: “[...] se recepcionaban las propuestas de las agencias internacionales como OEA y UNESCO, que efectuaban diversas recomendaciones para América Latina en cuanto a la difusión de educación especializada para el medio rural” (GUTIÉRREZ, 2009, p. 273). As considerações feitas pela Unesco revelam a preocupação com o fenômeno do êxodo rural, fazendo referência à relevância de se organizar uma vida com mais qualidade no meio rural por meio do aperfeiçoamento de técnicas agrícolas e das próprias condições advindas da civilização moderna. Tal documento parte do pressuposto de que:

[...] pelo contrário, a escola rural, sem pretender dar um ensino puramente agrícola, poderia e deveria permitir às crianças dos países compreender a importância e a dignidade social e intelectual da vida camponesa e dar-lhes o conhecimento científico fundamental que é hoje necessário para a prática inteligente das vocações rurais. (UNESCO, 1936, p. 17, tradução livre)⁴².

⁴² That, on the contrary, the rural school, without aiming at giving a purely agricultural teaching, could and should enable country children to understand the importance and the social and intellectual dignity of peasant life, and should give them the fundamental scientific knowledge which is nowadays necessary for the intelligent practice of rural vocations. (UNESCO, 1936, p. 17).

Tal recomendação previa o oferecimento de um ensino que extrapolasse o caráter agrícola, com vistas a uma formação generalizada e científica que contemplasse as vocações rurais. O documento responsabilizava a escola rural pela saída dos jovens do meio rural, na medida em que, sem o objetivo de oferecer um ensino agrícola, não criava nas crianças uma mentalidade baseada na compreensão da importância e da dignidade social e intelectual da vida no meio rural. As primeiras recomendações estabelecem o princípio da equidade em relação à instrução, à organização, ao currículo e aos professores no meio urbano e rural. Segundo o documento, a educação “[...] dada às crianças nas escolas rurais não deve ser de forma alguma inferior àquela dada às crianças nas escolas urbanas, e que deve permitir que elas passem para as escolas secundárias” (UNESCO, 1936, p. 18, tradução livre)⁴³. Nessa perspectiva, a escola rural deveria ofertar saberes e práticas considerados fundamentais ao desenvolvimento de uma atividade rural inteligente.

As primeiras recomendações prescritas nesse documento contemplavam diversos aspectos relacionados à educação rural: equidade na educação ofertada no meio urbano e rural; oportunidade de um aluno do meio rural ingressar no ensino secundário; reparar as condições de desvantagem que existissem nas escolas rurais em relação às escolas do meio urbano; adequação dos currículos, bem como da organização escolar, tendo em vista as condições locais; instituições escolares do meio urbano e rural mantidas pelo mesmo ministério, a fim de que uma escola não se sobressaísse em detrimento de outra; professores rurais com habilidade para ensinar de forma a utilizar as vocações locais próprias do meio rural, como desenvolver nos discentes o apreço pela vida rural; oportunidade

⁴³ 1) That it should be an accepted principle that the education given to the children in rural schools should not be in any way inferior to that given to the children in urban schools, and that it should permit them to pass into secondary schools. (UNESCO, 1936, p. 18).

para que os alunos da escola rural pudessem utilizar saberes científicos, não puramente agrícolas, tendo em vista uma prática lucrativa de sua vocação.

Nessa Recomendação “[...] há o primeiro indício da nucleação das escolares, executada anos depois no Brasil e no México” (SILVA, 2020b, p. 25), como se lê na Recomendação 10: “[...] um esforço deve ser feito para reduzir o número de escolas de um único professor, tanto quanto possível, pelo fornecimento de escolas centrais ou consolidadas” (UNESCO, 1936, p. 19, tradução livre)⁴⁴. Em continuação com as primeiras recomendações, elas também contemplavam diversos aspectos relacionados à educação rural: a constituição de escolas rurais capazes de oportunizar uma educação integral, por isso, fazia-se necessário um número reduzido de alunos; erradicação de escolas unidocentes, por meio de escolas localizadas em lugares estratégicos, incluindo transporte e refeição; formação sem distinção de professores do meio rural e urbano; oferta de treinamento voltado para o ensino agrícola ou doméstico destinado para homens ou mulheres que almejassem se especializar no pós-escolar ou continuar o trabalho no meio rural; consentimento de melhoramentos especiais para professores rurais, devido aos inconvenientes e desvantagens de viver no meio rural; facilitação de atividades extracurriculares ou pós-escolares relacionadas à escola rural.

As recomendações da Unesco estavam inseridas em uma periodização em que esse organismo internacional esteve direcionado em difundir uma imagem em favor da paz e da segurança nacional e mundial, priorizando a vulgarização de um pensamento ideológico e de um discurso. Ao analisar os documentos constitutivos da Unesco e buscando apreender

⁴⁴ 10) That an endeavour should be made to reduce the number of single teacher schools as far as possible by the provision of central or consolidated schools. (UNESCO, 1936, p. 19).

sua influência na política educacional brasileira mexicana, reconhece-se que, no período entre 1945 e 1959 (período em que ocorreram as Conferências Internacionais de Educação), esse organismo se valeu de um conjunto de princípios basilares e recomendações para a educação, que priorizou a construção de um pensamento ideológico e um discurso generalista, subjetivo, sedutor e, por vezes, abstrato próprio do processo de reestruturação do capitalismo mundial, sobretudo no mundo ocidental pós-Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, vinculou-se a esse discurso a formação ética e moral do ser humano, em consonância com o pensamento liberal, presente na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Os documentos resultantes das Conferências Internacionais de Educação, entre 1945 e 1959, estavam articulados ao contexto histórico, social, político e econômico do período, idealizados a partir das particularidades percebidas em cada país membro “[...] e socializadas por seus representantes durante as sessões, caracterizando, portanto, a relação multilateral adotada entre a Unesco e os países membros” (GOMIDE, 2012, p. 226). A Unesco e suas recomendações evidenciaram também uma fragmentação em seu pensamento expresso nas recomendações específicas para o ensino primário, os manuais de ensino, a inspeção escolar, a formação do professor primário e a entrada da mulher na educação.

Assim, a Unesco iniciou a definição de um pensamento hegemônico e consensual entre os países signatários, com defesa da escolarização primária à população brasileira, e da escolarização secundária, Curso Normal, à formação dos professores. A Unesco partiu da premissa de que a educação é fundamental para a sociedade, na medida em que mediou a organização escolar propondo objetivos, princípios, prioridades políticas ou valores éticos e morais em consonância com o período histórico posterior à Segunda Guerra Mundial, em um processo

contraditório e ao mesmo tempo fortalecedor do modo de produção capitalista.

O conjunto de leis educacionais brasileira da década de 1940, especialmente a Lei Orgânica do Ensino Normal, convergiu com as diretrizes estabelecidas pela Unesco no período, sobretudo nos temas referentes à formação de professores rurais, normatizando a manutenção dos Cursos Normais Regionais. Por sua vez, a Lei Orgânica do Ensino Primário também apresentou concordância com a Recomendação n.º 8 da Unesco no tocante à adequação da organização escolar, tendo em vista as condições locais, ainda que a Recomendação orientasse também quanto à adequação do currículo a tais condições, o que não se observou na lei do período, aspecto que só veio aparecer na LDBEN 9.394/1996.

Nesse contexto, a partir da década de 1950, segundo Gomide (2012), a Unesco, por meio dos seus documentos, apontou recomendações, direcionamentos e orientações que estabelecem relações com a política educacional brasileira e sua proposta de formação de professores rurais. O Projeto Maior n.º 1 da Unesco⁴⁵ definiu objetivos para a educação nos países da América Latina, entre eles:

- (a) generalização e melhoria do ensino primário rural, especialmente nas áreas rurais; (b) reforço qualitativo e quantitativo do pessoal docente de grau primário, em particular os mestres rurais, mediante formação regular de novos mestres e aperfeiçoamento dos professores em exercício. (UNESCO, 1958, p. 54).

⁴⁵ O Projeto Maior n.º 1 da Unesco é relativo à generalização e à melhoria do Ensino Primário na América Latina, no período de 1957 a 1969. Trata-se de um documento apresentado na Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória da América Latina e na Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, realizadas em Lima, no Peru, de 28 de abril a 8 de maio de 1956. A esse respeito, ver Gomide (2012).

De acordo com os pressupostos da Unesco, a educação de base surgiu da necessidade de proporcionar aos indivíduos “[...] o mínimo de conhecimentos teóricos e técnicas indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos” (BRASIL, 1959, p. 21). Também acontecimentos emblemáticos se deram nesse período histórico. Acordos foram firmados e viagens foram realizadas, pois, a partir de então, os intelectuais brasileiros estariam articulados às recomendações compiladas pela Unesco. Entre eles, estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e o próprio Lourenço Filho.

A Recomendação 47, datada de 7 de julho 1958, por ocasião da Conferência em Genebra, era composta por 47 recomendações aglutinadas em sete categorias, todas com o objetivo de oportunizar o mesmo nível de educação das crianças do meio rural e urbano. Tais categorias estavam agrupadas da seguinte maneira: dez recomendações, para a administração, 11 recomendações para a organização, seis recomendações para os currículos, programas e métodos, duas recomendações para os recursos para a educação pós-primária, sete recomendações para a educação de adultos, oito recomendações para o pessoal docente e três recomendações para a cooperação internacional. Tal documento partia de pressupostos que consideravam as diferenças preexistentes entre o mundo rural e urbano, pois, segundo a Unesco:

[...] a posição das crianças rurais em alguns países está em franca contradição com o princípio da escolarização primária gratuita e obrigatória para todos, estabelecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos; considerando que a desigualdade de oportunidades educacionais, da qual muitas crianças de países são de fato vítimas, constitui uma injustiça que

pede urgentemente um remédio; considerando que a crescente semelhança do país com o modo de vida urbano, especialmente onde foram introduzidos melhores métodos de transporte e técnicas de comunicação, torna-se imperativo dar às crianças rurais oportunidades educacionais iguais às aquelas oferecidas às crianças urbanas. (UNESCO, 1958, p. 191, tradução livre)⁴⁶.

Na mesma esteira da Recomendação n.º 8, a Recomendação n.º 47 mencionou a preocupação com as desvantagens das crianças do meio rural em relação às do meio urbano, tendo em vista a desigualdade de oportunidades educacionais que essas crianças enfrentavam, pois a crescente semelhança do rural com o modo de vida da cidade, o aprimoramento dos meios de transporte e comunicação tornavam imperativo ofertar também oportunidades iguais a todas as crianças. Segundo Celeste Filho (2019b, p. 04): “A Unesco defendia, no fim da década de 1950, que a educação rural e a educação urbana deveriam ser equivalentes”. Tais considerações explicitaram também o regime de cooperação internacional, com o objetivo de ajudar a proporcionar facilidades para a educação rural em todos os países signatários.

Esse grupo de recomendações previa a realização de atividades de natureza práticas, como escotismo, clubes de jovens agricultores, grupos de estudo locais, entre outros meios para dar continuidade à ação educativa

⁴⁶ Considering that the position of rural children in some countries is in open contradiction with the principle of free and compulsory primary schooling for all, laid down in article 26 of the Universal Declaration of Human Rights; Considering that the inequality of educational opportunity of which many country children are in fact the victims constitutes an injustice which urgently calls for a remedy; Considering that the increasing similarity of the country to the urban way of life, especially where improved transport methods and communication techniques have been introduced, makes it imperative to give rural children educational opportunities equal to those provided for urban children (UNESCO, 1958, p. 191).

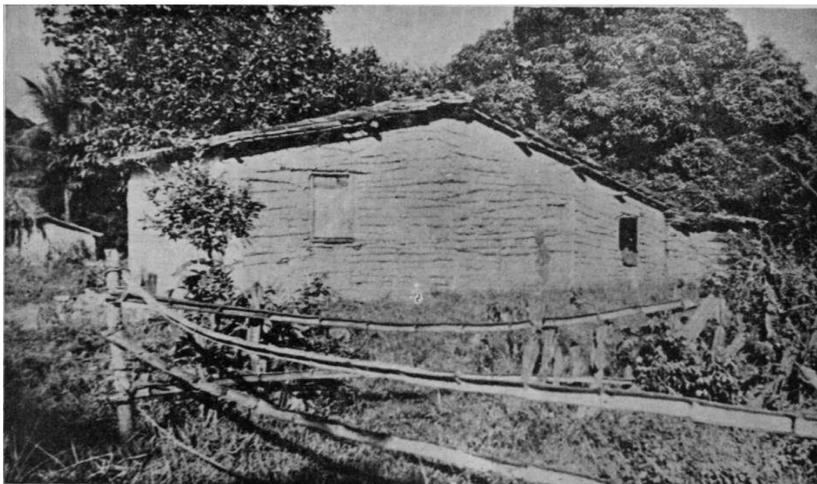
desenvolvida nas escolas rurais. Recomendou-se, nos países com condições, a elaboração de livros e materiais didáticos especificamente voltados às escolas rurais. O documento ainda fez menção à formação de professores em serviço em escolas rurais, orientando que ela pudesse ser feita pela radiodifusão educativa e televisão, pois “[...] para haver mudança da mentalidade, exigia-se a construção de um(a) novo(a) professor(a)” (SILVA & MESQUITA, 2016b, p. 135).

No tocante aos recursos para a educação pós-primária, o documento faz menção à importância das instalações arquitetônicas e materiais no meio rural, não exclusivamente para o nível primário, mas também deveria ser ampliada a educação geral e técnica, sempre que viável. E, quando isso não fosse possível, que os serviços necessários pudessem ser situados em localidades, de modo acessível às pessoas da comunidade rural. Reconhece-se que muitas escolas situadas no meio rural eram, muitas vezes, sem: “[...] higiene, mal localizadas, com piso ordinário, de terra batida. No entanto, não eram apenas as escolas que possuíam estas características, muitas casas de moradores se constituíam com as mesmas condições físicas” (SILVA & MESQUITA, 2016c, p. 35). O caso mexicano era similar, pois existiam:

[...] muy pocas escuelas bajo el modelo de la SEP – Secretaría de Educación Pública, según los informes de los maestros la mayoría eran jacalones mal contruidos, otros excapillas oscuras. También había construcciones nuevas de ‘mal gusto’, galerones de más de 10 metros sin ventanas, que se inundaban con las lluvias; construcciones de piedra simulando ser castillo y muchas comunidades sólo pudieron hacer un cobertizo. (LOPEZ; RAMOS; ESPINOSA, 2013, p. 64).

As Figuras 35 e 36 mostram duas escolas primárias rurais em moldes muito semelhantes em ambos os países:

FIGURA 35 – ESCOLA NO MEIO RURAL. SERGIPE, BRASIL (1950)



Fonte: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1950).

FIGURA 36 – ESCOLA “LA UNIÓN”. MONTEMORELOS, MÉXICO (1939)



Fonte: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

No Brasil, assim como no México, havia um modelo idealizado para a escola rural, previsto respectivamente pelo Inep e pela SEP. No caso mexicano, a escola primária rural ideal deveria:

[...] tener un espacio suficiente para el salón de clases y un conjunto de anexos que iban desde el campo de cultivo, apiario, huerto, graja, teatro, campo deportivo, baños, y hasta la casa del maestro. [...] La escuela rural ideal debería ser amplia, higiénica, con luz natural suficiente, cómoda para los niños y tener los siguientes anexos: terrenos de cultivo, pequeñas industrias agropecuarias, hortaliza, jardín, canchas de básquetbol, campo de fútbol, teatro al aire libre, salón de reuniones, excusados, tanque de natación, museo escolar, internado para indios (según el caso) y salón de costura. (LOPEZ; RAMOS; ESPINOSA, 2013, p. 64).

No caso brasileiro, por sua vez:

[...] deveriam ter um terreno de no mínimo 10 mil metros quadrados destinados para as práticas de cultivo de hortaliças. O prédio escolar deveria comportar uma sala de aula, um pátio para recreio e uma residência para professora. Vale ressaltar que o modo como essas escolas tipicamente rurais foram adotadas em cada estado brasileiro ainda requer maior número de investigações. (SILVA; MESQUITA, 2016a, p. 226-227).

As recomendações da Unesco também se preocuparam em dispor sobre o tema da educação de adultos do meio rural. Segundo esse grupo de recomendações: “30) Os jovens que trabalham na terra após o final da escolaridade obrigatória devem ter a oportunidade de seguir cursos de

continuação a tempo parcial destinados a prosseguir a formação geral iniciada na escola e a melhorar a formação profissional dos alunos” (UNESCO, 1958, p. 196)⁴⁷. Esse grupo de recomendações estava preocupado com a formação profissional dos adultos, prevendo a construção de centros de educação rural que difundissem por meio do cinema, rádio, televisão, bibliotecas, etc., informações necessárias. Atividades como essas eram desenvolvidas junto ao Crefal, conforme as Figuras 37 e 38 encontradas no acervo de Lourenço Filho:

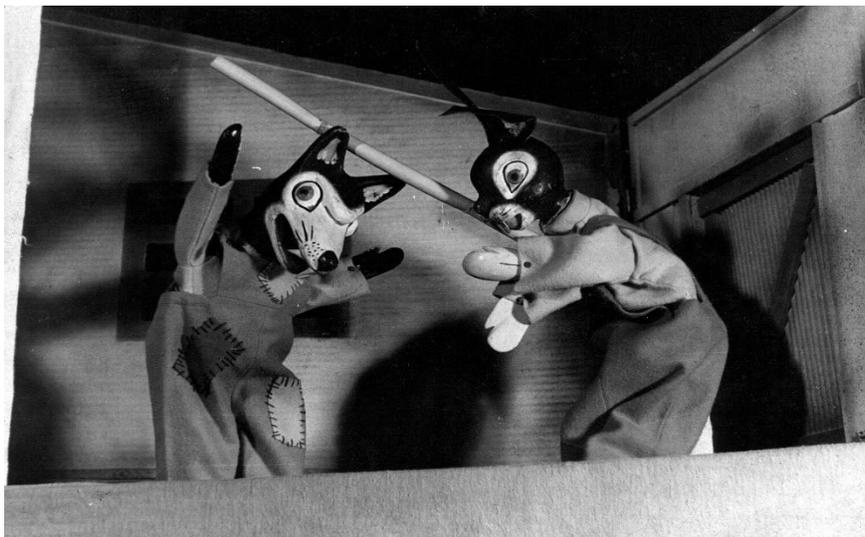
FIGURA 37 – BIBLIOTECA AMBULANTE NO CREFAL, PÁTZCUARO, MICHOACÁN (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

⁴⁷ 30) Young people who take up work on the land after the end of compulsory education should be given the opportunity to follow part-time continuation courses aimed both at continuing the general education begun at school and at improving the pupils' vocational training. (UNESCO, 1958, p. 196).

FIGURA 38 – TEATRO COM MARIONETES NO CREFAL, PÁTZCUARO, MICHOACÁN (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

No caso brasileiro, também houve iniciativas voltadas ao cinema educativo, especialmente voltado à Educação de Adultos. Os filmes respondiam a problemas candentes localizados pelos profissionais da CNER. Nesse contexto, com a evolução de:

[...] suas atividades e a consequente aquisição de novas experiências, a CNER compreendeu que a diferenciação frisante dos aspectos panorâmicos e do elemento humano exibidos nos filmes estrangeiros apresentava problemas na assimilação do conteúdo dos mesmos à mentalidade do caboclo rural brasileiro. Para o melhor êxito em seus trabalhos cumpriria que a CNER passasse a produzir seus filmes segundo as necessidades rurais brasileiras e de acordo com esse ambiente. E foi o que sucedeu, procurando conjugar seus esforços com

o Instituto Nacional de Cinema Educativo, para a produção de filmes educativos, especialmente relacionados com os problemas rurais do Brasil e para servirem de elemento assimilador no trabalho educativo de seus técnicos junto às comunidades. (BRASIL, 1959, p. 89-92).

Os temas desses filmes versavam sobre “[...] saneamento básico, noções de higiene pessoal, como lavar as mãos, usar sapatos, mas também cuidados com a água contaminada e suas consequências, como as verminoses” (SCHVARZMAN, 2018, p. 10). O enfoque dos filmes variava, assim como variou também seu resultado. Há filmes mais técnicos, que parecem se dirigir aos professores, e outros mais didáticos para um público amplo. A publicação do *The UNESCO Courier*, intitulada “Brazil to Prepare Films on World Co-operation”, mostra as iniciativas brasileiras para produção de filmes educativos:

Brasil prepara filmes para cooperação mundial

A Comissão Nacional Brasileira da Unesco (IBEOC) está planejando uma série de filmes que mostrarão como nações e povos estão trabalhando juntos em todo o mundo e ilustra o papel e objetivos da Unesco. Especialistas vão trabalhar na coleta de material para a produção desses filmes. Quando concluído, os filmes terão a maior distribuição possível no Brasil. Isso foi anunciado após uma reunião especial da Comissão Brasileira que se reuniu em julho no Rio de Janeiro. A Comissão também aprovou propostas de M Lourenço Filho e Dr. Levi Carneiro. Presidente, pela produção de gravações sobre cooperação internacional que serão transmitidas pelas redes de rádio brasileiras. Outros itens do programa da Unesco discutidos pela Comissão foram o ensino da compreensão internacional nas escolas brasileiras, educação popular de adultos, tradução dos clássicos e relatórios de progresso do Instituto Amazônia Hylean. Alvaro Lins, secretário da Comissão Nacional, chegou em Paris em 3 de setembro

para uma visita de um dia à Casa da Unesco, durante a qual discutirá planos para uma cooperação mais estreita entre o Uneseo e o IBEOC. O Dr. Levi Carneiro também deve visitar a Unesco em breve. (THE UNESCO COURIER, 1948a, p. 08, tradução livre)⁴⁸.

A produção de filmes educativos pela Unesco consistia em um dos recursos para educar as populações rurais. No Brasil, especialmente, com o início da CNER, mais especificamente a partir de 1954, começou a produção de filmes no Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), sob a direção de Humberto Mauro com a assistência técnica de Chicralla Haidar em *Higiene Rural – Fossa Seca*⁴⁹ e *A captação da água*⁵⁰. *O preparo e conservação de alimentos*⁵¹ é de 1955, assim como *Silo Trincheira*⁵² e *Higiene doméstica*⁵³. Em 1956, foi concluído *Construções rurais*⁵⁴. Em 1958, *A vida em nossas mãos*, de Chicralla Haidar. E, por fim, Humberto

⁴⁸ *Brazil to Prepare Films on World Co-operation* – The Brazilian National Commission for Unesco (IBEOC) is planning a series of films which will show how nations and peoples are working together

throughout the world and illustrate the role and aims of Unesco. Specialists are going to work gathering material for the production of these films. When ultimately completed, the films will be given the widest possible distribution in Brazil. This was announced following a special meeting of the Brazilian Commission which met during July in Rio de Janeiro. The Commission also approved proposals made by M Lourenço Filho and Dr. Levi Carneiro. President, for the production of recordings on international cooperation which will be broadcast *over* Brazilian radio networks. Other items in Unesco's programme discussed by the Commission were the teaching of international understanding in Brazilian schools, adult and popular education, translation of the classics and progress reports on the Hylean Amazon Institute. Alvaro Lins, Secretary of *the* National Commission arrived in Paris on September 3 for a tem day visit to Unesco House during which he will discuss plans for closer Uneseo-IBECC co-operation. Dr. Levi Carneiro is also expected to visit Unesco shortly. (THE UNESCO COURIER, 1948a, p. 8)

⁴⁹ <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/014837>

⁵⁰ <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/018633>

⁵¹ <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/014718>

⁵² http://www.bcc.org.br/filmes/ince?title=Silo+Trincheira&field_ano_value=

⁵³ Único dos filmes da Campanha que não tem cópia para exibição.

⁵⁴

http://www.bcc.org.br/filmes/ince?title=Constru%C3%A7%C3%B5es+rurais&field_ano_value=

Mauro voltou a dirigir para a CNER *Poços Rurais*⁵⁵, em 1959. A maioria desses filmes se dirigia prioritariamente ao público masculino, pois trata diretamente de medidas que implicam “[...] construções de poços artesianos, de silos para armazenamento de forragens, de encanamentos de bambu para levar água às comunidades” (SCHVARZMAN, 2018, p. 10). Tratava-se ainda construções de casas em alvenaria, substituindo, segundo a CNER, a perigosa construção em pau a pique, tradicional por séculos no Brasil. *O preparo e conservação de alimentos* se dirige às mulheres.

Concomitante ao caso mexicano, cabe destacar a colaboração do governo por meio do Instituto Latinoamericano de Cine Educativo (ILCE): “[...] destinado a la preparación de modernos materiales de enseñanza, y la posibilidad de coordinar con los fines del Proyecto la obra del CREFAL, sobre cuya orientación y desarrollo futuros estamos cambiando impresiones con las autoridades educativas de este país” (UNESCO, 1960, p. 21-22). Em 1952, a Unesco produziu um filme intitulado *Introduction to Crefal*⁵⁶, em Pátzcuaro, para mostrar aspectos culturais, econômicos e sociais dessa população majoritariamente indígena e pescadora, cujos olhares transpareciam uma mistura de curiosidade e espanto, conforme a Figura 39:

⁵⁵ http://www.bcc.org.br/filmes/ince?title=Po%C3%A7os+Rurais&field_ano_value=

⁵⁶ Esse filme foi produzido pela CREFAL em parceria com a Unesco, em Patzcuaro, México, e narra o cotidiano de moradores de uma pequena comunidade rural ao redor do lago Patzcuaro, local do Centro Regional de Alfabetização Funcional nas áreas rurais da América Latina. Disponível em: <<https://digital.archives.unesco.org/en/collection/films-and-videos/detail/f0575426-d839-11e8-9811-d89d6717b464>>. Acesso em: 25 out. 2019.

FIGURA 39 – CINEMA EDUCATIVO NO CREFAL, PÁTZCUARO, MICHOACÁN (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

As recomendações da Unesco consideravam importante o investimento em comunicação, especialmente pelo rádio. No caso brasileiro, especialmente na década de 1940 e 1950, surgiram programas patrocinados pelos Ministérios da Agricultura e de Educação e Saúde, dentre eles a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cujos objetivos, inspirados pela Unesco, destacavam a importância da educação do homem rural. Para tanto, a CBAR destacava a necessidade de coordenar vários sistemas de informação e divulgação como cursos rápidos, imprensa, rádio, cinema, semanas ruralistas e clubes agrícolas.

Em vários países do mundo, estudos, recomendações da Unesco e, especialmente, pela “Conferencia de Radiodifusión Internacional:

celebrada en Washington aceptó también un buen número de recomendaciones de la Unesco sobre el empleo de la radio en favor de la paz y en pro de la alfabetización” (EL CORREO DE LA UNESCO, 1949a, p. 02). Assim, destacavam a importância dos meios audiovisuais e a utilização de instrumentos de difusão rápida simultânea e de longa distância. Segundo Werle (2011, p. 139), nos países em vias de desenvolvimento, com falta de professores, livros, locais apropriados para ministrar educação, “[...] os meios audiovisuais poderiam prestar grandes serviços, possibilitando a difusão das informações de caráter prático relativas à agricultura, à saúde, ao planejamento familiar e a assuntos ligados ao desenvolvimento comunitário”. De acordo com publicação do jornal *The UNESCO Courier*:

A necessidade de preparar e fornecer dados organizações de radiodifusão promover o desenvolvimento da educação pelo rádio foi enfatizado no ano passado pela Subcomissão de Rádio da Unesco e da Comissão de Necessidades técnicas na imprensa, cinema e rádio. Seguindo suas recomendações, a Unesco abordou algumas das organizações de rádio, com ampla experiência no campo, para obter informações sobre todos os aspectos da radiodifusão escolar, para que esse conhecimento pudesse ser transmitido a outras nações que desejassem iniciar novos serviços ou expandir os existentes. (THE UNESCO COURIER, 1949b, p. 04, tradução livre)⁵⁷.

⁵⁷ The need to prepare and supply data to broadcasting organizations in order to promote the development of education by radio was stressed last year by the Radio Sub-Commission of Unesco's Commission on Technical Needs in Press. Film and Radio. Following up its recommendations, Unesco approached some of the radio organizations, having thorough experience in the field, for information on every aspect of school broadcasting, so that this knowledge could be passed on to other nations wishing to start new services or expand existing ones. (THE UNESCO COURIER, 1949b, p. 4).

Outro ponto importante da Recomendação n.º 47 foi a formação do pessoal docente. Esse grupo de recomendações especificou as orientações aos países em que os professores primários rurais eram formados separados ou juntamente com os professores urbanos, esclarecendo que tanto os professores rurais, quanto os professores urbanos teriam o mesmo estatuto profissional. Para os países onde os professores primários rurais fossem treinados separadamente, não deveria haver diferença nessa formação em relação aos professores urbanos. Caso houvesse, deveriam ser tomadas medidas para remediar esta situação, por meio de cursos férias, capacitações, treinamentos, etc.

Nos países onde todos os professores recebessem a mesma formação, aqueles que atuavam em escolas rurais deveriam estar familiarizados aos problemas desse contexto e com os métodos de ensino nas escolas de professor único. O documento alertou para que pudessem ser tomadas medidas a fim de proteger o professor rural de qualquer sentimento de isolamento, assim como lhe fossem oferecidas vantagens particulares (alojamento, subsídios especiais, instalações para a educação de seus filhos e de sua própria cultura geral e profissional, etc.), além das mesmas oportunidades de crescimento na profissão, já que as condições de vida nas áreas rurais poderiam ser menos favoráveis e as atribuições do professor que atuasse nesse meio, mais difíceis.

Recomendou-se que o recrutamento de professores para o meio rural pudesse atrair candidatos devidamente qualificados e, sempre que necessário, fossem abertas aulas complementares ou secundárias. Além disso, devido à importância de campanhas de alfabetização, educação básica, pós-secundário e educação de adultos, fazia-se necessária uma equipe especial que ainda tivesse conhecimento da psicologia social e sociologia rural. No tocante à cooperação internacional, o documento

previa que a atenção das organizações internacionais e de seus países-membros interessados na extensão da educação devesse ser atraída para a conveniência de incluir em seus projetos a questão de continuar: “[...] aumentar sua ajuda aos países subdesenvolvidos, permitindo que esses países forneçam material e instalações técnicas para a educação de crianças em áreas rurais” (UNESCO, 1958, p. 198)⁵⁸. Como foi retratado no jornal *El Correo de la UNESCO* o caso da ajuda brasileira as crianças refugiadas da Grecia:

Atendiendo a una recomendación del Director General de la Unesco, el Consejo Ejecutivo acordó igualmente que uno de sus miembros, el Profesor Paulo de Berredo Carneiro, del Brasil, vaya a Grecia, con la anuencia del Gobierno griego, para estudiar las necesidades actuales de los niños refugiados del país, en el *dominio* educativo. La reducida suma de 10, 850 dólares que ha votado la Unesco, quedará a disposición del Profesor Carneiro, que la utilizará en la forma y por los medios que estime pertinentes. De acuerdo con las informaciones que recoja el Profesor Carneiro, el Sr. Torres Bodet trazará un plan de acción para que la Unesco, sus Comisiones Nacionales y las organizaciones nacionales e internacionales que se han asociado a su campaña de reconstrucción, puedan contribuir a resolver los problemas educativos de los niños refugiados de Grecia. (EL CORREO DE LA UNESCO, 1949b, p. 02).

Por fim, o documento faz menção à cooperação internacional, enfatizando a importância de serem realizadas conferências regionais com o objetivo de que cada grande região pudesse se adequar aos pressupostos

⁵⁸[...] increasing their aid to under-developed countries, so enabling these countries to provide material and technical facilities for the education of children in rural areas. (UNESCO, 1958, p.198). tradução livre.

dessa Recomendação. Nessa direção, a aproximação histórica entre a Unesco, o Brasil e o México, durante as décadas de 1940 e 1950, evidenciou as concepções defendidas por meio das recomendações, sobretudo com a “Recommendation n.º 8” e a “Recommendation n.º 47” para a educação rural, voltadas aos temas da administração, organização, currículos, programas e métodos, recursos à educação pós-primária, educação de adultos, pessoal docente e cooperação internacional. No entanto, Jaime Torres Bodet, em suas memórias, aponta uma tensão entre as recomendações da Unesco e as condições objetivas do México, segundo ele: “eran tan exiguos nuestros recursos que hasta estas recomendaciones resultaron, durante mucho tiempo, tema de reflexión más que de actividad” (BODET, 1971).

Capítulo 3

“Hombres que Enseñaron a Leer a Su Pueblo”⁵⁹: A Educação de Adultos no Brasil e México (1947-1956)

De acuerdo con las diversas necesidades humanas, se han desarrollado en los programas de educación fundamental diversas formas de actividad: campañas de alfabetización de adultos, servicios de formación agrícola y sanitaria, servicios de ampliación, cooperativas, agrupaciones colectivas con fines culturales. Un sistema de enseñanza primaria, mejorado y ampliado, puede proporcionar una firme base institucional para la educación fundamental; los centros colectivos, con bibliotecas y museos, desempeñan un papel análogo. Todas estas actividades requieren métodos de enseñanza que comprenden, aunque rebasándola, la mera relación de maestro a alumno: de ahí la importancia de los medios de divulgación, la palabra impresa, el cine y la radio. (UNESCO, 2020, p. 44)

Uma das tarefas da Unesco era fomentar a Educação Fundamental enquanto o mínimo necessário de educação para a população adulta. Baseado nesse conceito, foram desenvolvidas a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) no Brasil e, no caso mexicano, a Campaña Nacional pro alfabetización, entre 1947 e 1963. Os princípios da Educação Fundamental se fizeram conhecidos, especialmente, com a

⁵⁹ A expressão utilizada neste título faz referência a uma matéria do jornal *The Unesco Courier* (1958c), intitulada “Fighters for literacy”, que descreveu a atuação de intelectuais empenhados em combater o analfabetismo adulto em diversos países.

realização do VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, realizado no Hotel Quitandinha, Petrópolis, Rio de Janeiro, de 27 de julho a 2 de setembro de 1949. Nessa ocasião, fizeram-se presentes diversas referências intelectuais em matéria de educação de adultos.

Parte-se dessa premissa para analisar a relação estabelecida entre Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho nas campanhas de alfabetização de adultos no México e Brasil, que culminaram com a realização do VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, no Brasil, em 1949.

A partir disso, foram formulados alguns questionamentos: Como se estabeleceu a relação entre Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet em prol da educação de adultos na América Latina? Como e por que o Brasil se apropriou das iniciativas mexicanas para a educação de adultos? De que natureza foi o material usado para alfabetizar adultos em ambos os países? O que representou a realização do VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos no Brasil?

3.1 “Viejito... pero aprendiendo”⁶⁰: a Campanha de Educação de Adultos no Brasil e o “Mexico’s example”

Campanha brasileira de alfabetização

Uma campanha no Brasil destinada a letrar analfabetos de todas as idades para ler e escrever resultou no estabelecimento desde o início de 1947 de quase 14.000 escolas. Isso foi anunciado pelo brasileiro e Diretor-geral da Educação Dr. Lourenço Filho, delegado da Segunda

⁶⁰ Este trecho foi retirado de uma fotografia, que mostra um cartaz educativo do Crefal (1951). Tem o sentido de que nunca é tarde para se alfabetizar um adulto.

Conferência Geral da Unesco, em uma coletiva de imprensa na Cidade do México em 25 de novembro, que declarou que era em grande parte devido ao exemplo do México que o Brasil iniciou sua campanha de Educação Fundamental. (THE UNESCO COURIER, 1948b, p. 04, tradução livre).⁶¹

Na entrevista cedida por Lourenço Filho, ficou evidente que o exemplo mexicano, em seu conjunto de iniciativas, sobressaltou no cenário mundial e, conseqüentemente, despertou o interesse de conhecidos educadores. Como foi o caso de Lourenço Filho, que viajou para o México duas vezes, sem deixar de percorrer o país em busca de observar o desenvolvimento da educação de adultos, sobretudo no meio rural. Evidência disso foram as imagens das ações do Crefal encontradas no acervo de Lourenço Filho, a exemplo da Figura 40, em que aparece um cartaz que anuncia: “Viejito... pero aprendiendo”:

⁶¹ Brazil Campaign for Literacy – A campaign in Brazil aimed at teaching illiterates of all ages to read and write has resulted in the establishment since the beginning of 1947 of nearly 14,000 schools. This was announced by the Brazilian Director-Generar of Education, Dr. Lourenço Filho, delegate to Unesco’s Second General Conference, at a press conference in Mexico City on November 25, who declared that it was largely due to Mexico’s example that Brazil embarked on its campaign of Fundamental Education. (THE UNESCO COURIER, 1948b, p. 4).

FIGURA 40 – AÇÃO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CREFAL (1951)



Fonte: Unesco Digital Library.

No governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Clemente Mariani (então ministro da Educação e Saúde no período entre 1946 e 1950), em 1.º de fevereiro de 1947, instalou o Serviço de Educação de Adultos, nomeando o professor Lourenço Filho coordenador da Campanha de Educação de Adultos. De acordo com esse educador as propostas da Unesco e da Organização dos Estados Americanos (OEA) deveriam ser seguidas: “[...] nas suas linhas capitais” (LOURENÇO FILHO, 1947, p. 14), pois, nesse período, as Campanhas de Jovens e Adultos consolidavam os pressupostos e as recomendações de caráter universal da Unesco. De acordo com Paiva (1987), com o surgimento da Unesco, o Brasil passou a sofrer pressões externas para investir nessa problemática. A Unesco, portanto, denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e: “[...] alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 111).

Guerra (2002) apontou que Jaime Torres Bodet propôs a criação, pela Unesco, de centros regionais de educação de adultos: “[...] la población mundial sumaba 2,378 millones de personas. De éstas, 1,200 millones no sabían leer y escribir. La urgencia y la necesidad de atender a este inmenso número de analfabetos eran obvias” (p. 12). Por conseguinte, considerou-se que essa rede de centros de educação de adultos permitiria reduzir, em todo o mundo, esse número de analfabetos.

Tal investimento da Unesco em campanhas de erradicação do analfabetismo adulto incluiu a criação de selos postais. A matéria escrita por C. W. Hill, intitulada *Les timbres, alliés de l'* ou *A. B. C Selos, aliados do A. B. C.*, congrega informações sobre selos postais confeccionados com o propósito de representarem a imagem de seus respectivos países, enquanto nações empenhadas em combater o analfabetismo na população adulta. A Figura 41 mostra os selos da campanha de alfabetização no Brasil e no México:

FIGURA 41 – SELOS DA CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E NO MÉXICO (1958)



Fonte: (THE UNESCO COURIER, 1958a, p. 29).

Dos selos brasileiro e mexicano, respectivamente, pode-se ler:

A realização de campanhas em larga escala para a educação de adultos não é tarefa fácil em um país como Brasil, onde existem imensos setores com população de cerca de uma por milha quadrada. Mas é isso que o governo vem fazendo desde 1947, após as estatísticas revelarem que 50% da população adulta era analfabeta. Decidindo sobre uma solução em massa, o Governo iniciou um plano para a abertura de 10.000 escolas para analfabetos adultos e adolescentes. O selo simboliza a luz da educação. (THE UNESCO COURIER, 1958a, p. 29, tradução livre)⁶².

Removendo a venda do analfabetismo simboliza, neste selo mexicano, o esforço educacional em larga escala feito pelo México nos últimos anos. Uma das conquistas mais notáveis dos governos foi a câmara nacional paragem iniciada e desenvolvida entre 1943 e 1946 por Jaime Torres Bodet, ministro da Educação, que mais tarde (1948-53) se tornou Diretor General da Unesco. (THE UNESCO COURIER, 1958a, p. 29, tradução livre)⁶³.

Em ambos os casos, o autor considerou a atuação de Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet fundamental nas campanhas em larga escala de

⁶² Carrying out large-scale campaigns for adult education is no easy task in a country like Brazil where there are immense tracts with a population of about one per square mile. But this is what the Government has been doing since 1947 after statistics revealed that over 50 per cent of the adult population was illiterate. Deciding on a mass solution, the Government initiated a plan for opening 10,000 evening schools for adult and adolescent illiterates. Stamp symbolizes light of education. (THE UNESCO COURIER, 1958a, p. 29)

⁶³ Removing the bandage of illiteracy symbolizes, on this Mexican stamp, the large-scale educational effort made by Mexico in recent years. One of the most remarkable achievements was the nationwide campaign initiated and developed between 1943 and 1946 by Jaime Torres Bodet. Minister of Education who later (1948-53) became Director General of Unesco. (See page 22) (THE UNESCO COURIER, 1958a, p. 29).

combate ao analfabetismo adulto. No caso do selo brasileiro, lê-se: “Brasil correio A B C – Campanha de Educação de Adultos”, ilustrado por um homem, propositalmente adulto, fazendo uma leitura e no plano de fundo uma explosão de luz que faz alusão à luz trazida pelo conhecimento escolar. No caso do selo mexicano, pode-se ler: “Quitemos la venda! Campaña Nacional pro alfabetización”, ilustrado por mãos que retiram a venda dos olhos de um adulto, indicando a necessidade de ler o mundo.

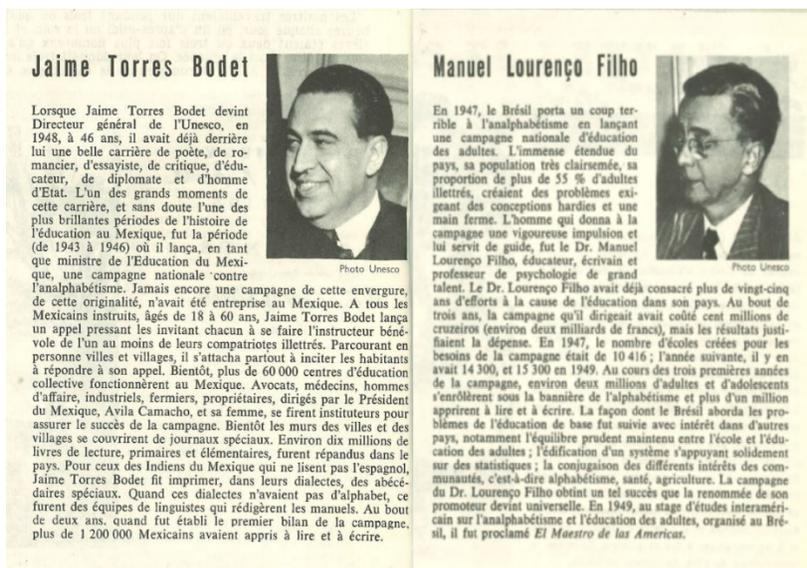
Doravante, as organizações multilaterais, notadamente a Unesco, por intermédio de comitês e comissões, com suas recomendações, resoluções, convenções e acordos internacionais em assuntos educacionais, postulavam, imprescindivelmente, orientar ou mesmo intervir nas políticas educacionais nacionais gerais e específicas uniformemente, mediante a convergência de princípios, preceitos teóricos, materiais de ensino e aprendizado, procedimentos didáticos, pedagógicos e educativos e destinatários das políticas públicas de educação de jovens e adultos. Segundo Araújo, Alcoforado e Ferreira (2015, p. 17), nas décadas de 1940 e 1950, foram oficializadas, no Brasil, no período de 16 anos (1947-1963): “as Campanhas de Educação de Adultos, destinadas, particularmente, a grupos de jovens e adultos com idade entre 14 a 35 anos que não haviam frequentado a escola ou tinham abandonado precocemente.”

As campanhas de educação de adultos, que aconteceram concomitantemente em outros países do mundo, tiveram sua importância na medida em que foram definidos os princípios básicos sobre os quais a educação de adultos em todo o mundo deveria ser fundada. Conforme a lista de projetos associados à Unesco em países da América Latina, o Brasil despontava em primeiro lugar e o México em quarto lugar: “1 Brazil – Campanha de Educação de Adultos; 4 Mexico – Ensayo Piloto de Educación Fundamental de Nayarit” (THE UNESCO COURIER,

1958a, p. 29). No caso brasileiro, as deliberações da campanha acabaram por resultar no projeto de desenvolvimento de Missões Culturais, inspiradas nas experiências mexicanas de educação voltadas ao meio rural.

No *El Correo de la UNESCO*, Lourenço Filho declarou que: “A campanha também será estendida por meio de centros e missões culturais, e espera-se que o número de alunos excederá um milhão em 1948” (1948, p. 4)⁶⁴. Em outra matéria, *Fight ers for literacy* ou *Lutadores pela alfabetização*, Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho dividiram a mesma página do jornal *The UNESCO Courier*. Na matéria da Figura 42, ambos foram destacados pelo envolvimento nas campanhas de Educação de Adultos em seus respectivos países:

FIGURA 42 – JAIME TORRES BODET E LOURENÇO FILHO NA MESMA PÁGINA DO THE UNESCO COURIER



Fonte: THE UNESCO COURIER (1958c, p. 22-23).

⁶⁴ The campaign will also be extended through comunal centres and cultural missions, and it is expected that the number of students will exceed one million in 1948.

No artigo, Jaime Torres Bodet é descrito como um grande concretizador da política pública contra o analfabetismo, culminando com a criação de 60 mil centros de ensino coletivo, além de impressos de natureza diversa (jornais, livros e cartilhas) destinados ao projeto de alfabetização de jovens e adultos. O artigo louva a tradução das cartilhas para os dialetos indígenas, ágrafos até aquele momento e, por fim, informa que em apenas dois anos o resultado do projeto foi de pouco mais de 1,2 milhão de pessoas alfabetizadas, rendendo ao México visibilidade internacional.

Lourenço Filho, por sua vez, foi saudado pelo título de “Maestro de las Américas”, conferido a ele por seu conhecimento dos sistemas de ensino nos países da América Latina, pela sua projeção nas mais diversas áreas de produção intelectual e nos mais distintos órgãos governamentais, nos idos dos anos de 1920 e 1960. O artigo enfatizou que a atuação dele determinou os rumos da educação de adultos no Brasil no século 20, sobretudo pela atuação junto à Unesco, especialmente quando esteve à frente da Campanha. Os resultados considerados positivos dessa liderança, que nos primeiros três anos atingiram cerca de dois milhões de adultos e adolescentes matriculados, conferiu ao Brasil reconhecimento internacional, resultando na escolha do país para sediar o VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos. Ambos os artigos podem ser lidos, respectivamente:

Quando Jaime Torres Bodet se tornou Diretor-geral da Unesco, em 1948, ele já tinha uma distinta carreira como poeta, romancista, ensaísta, educador, diplomata internacional e político. Um dos pontos altos de sua carreira é certamente uma das fases mais brilhantes da história da Educação mexicana, foi o período de 1943 a 1946, quando serviu como Ministro da Educação de seu país e iniciou e desenvolveu

uma ampla campanha contra o analfabetismo. Nenhuma campanha desse escopo ou originalidade já havia sido realizada no México. Jaime Torres Bodet fez um apelo para todos os mexicanos instruídos para se tornarem professores “emergenciais” de pelo menos um de seus compatriotas analfabetos. Ele visitou cidades e vilas despertando e inspirando as pessoas. Logo, mais de 60.000 centros de ensino coletivo foram organizados por advogados, médicos, homens de negócios, industriais, agricultores e proprietários de terras pelo presidente do México, Ávila Camacho e sua esposa, juntaram-se como professores para tornar a campanha um sucesso. Colunas especiais de jornais foram impressos e mais de 10.000.000 de livros e cartilhas de leitura elementar começaram a inundar o país. Para aqueles índios do México que não falavam espanhol, Jaime Torres Bodet preparou edições especiais em seus idiomas, que nunca haviam sido escritos antes, ele chamou equipes de linguistas para fazer isso. Quando os resultados foram tabulados após apenas dois anos de trabalho, verificou-se que mais de 1.200.000 de mexicanos foram ensinados a ler e escrever. As campanhas de sucesso incentivam outros países latino-americanos a adotarem métodos semelhantes. (THE UNESCO COURIER, 1958c, p. 22-23, tradução livre)⁶⁵.

⁶⁵ When Jaime Torres Bodet became Director-General of Unesco, in 1948, he had already behind him a distinguished career as poet, novelist, essayist, educationist, diplomat and international statesman. One of the high points of his career and certainly one of the most brilliant phases in the history of Mexican education was the period (from 1943 to 1946) when he served as his country's Minister of Education and initiated and developed a nation- unesco wide campaign against illiteracy. No campaign of such scope or originality had ever before been undertaken in Mexico. Torres Bodet appealed to all educated Mexicans to become “emergency” teachers for at least one of their illiterate countrymen, and he toured towns and villages arousing and inspiring the people. Soon, over 60,000 collective teaching centres were organized and lawyers, doctors, business men, industrialists, farmers and landowners led by the President of Mexico, Avila Camacho, and his wife, joined in as teachers to make the campaign a success. Special wall newspapers were printed and over 10,000,000 elementary Reading books and primers began flooding the country. For those of Mexico's Indians who did not speak Spanish, Torres Bodet had special primers prepared in their languages and where these languages had never before been written down he called in teams of linguists to do this. When the results were tabulated after only two years of work, it was found that over 1,200,000 Mexicans had been taught to read and write. The successful campaigns encouraged other Latin American countries to adopt similar methods.

O Brasil iniciou um ataque em larga escala em 1947, lançando uma ampla campanha de educação de adultos. A área tremenda e escassamente povoada do país há um índice de analfabetismo adulto de mais de 55% que consiste em um problema cuja solução exigia concepções e métodos ousados de educação fundamental e liderança vigorosa. O homem que deu liderança e força motriz para a campanha foi Manoel Lourenço Filho. Um dos principais educadores da Unesco, autor e professor de psicologia no Brasil, Lourenço Filho já dedica seus esforços há mais de um quarto de século à causa da educação em seu país. O custo dos primeiros três anos da campanha de educação de adultos, 100 milhões de cruzeiros (55.000.000), foi justificado pelos resultados. Em 1947, havia 10.416 escolas “Campanha” em operação; no ano seguinte, 14.300, e em 1949 o número alcançado 15.300. Nos primeiros três anos, cerca de 2.000.000 de adultos e adolescentes matriculados e mais de 1.000.000 de pessoas foram ensinadas ler e escrever. A abordagem brasileira dos problemas da educação fundamental foi observada com interesse em outros países: o cuidadoso equilíbrio mantido entre a escola e a educação de adultos; o edifício em uma base sólida de fatos estatísticos e a ligação dos diversos interesses das comunidades em alfabetização, melhorou a saúde e a agricultura. Com liderança bem-sucedida de Lourenço Filho a campanha ganhou reconhecimento internacional e, em 1949 no Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, ele foi saudado como *El Maestro de las Americas* (Professor das Américas.) (THE UNESCO COURIER, 1958c, p. 22-23, tradução livre.)⁶⁶.

⁶⁶ Brazil began a full-scale attack on illiteracy in 1947 by launching a nation wide adult education campaign. The country's tremendous and sparsely populated area and an adult illiteracy figure of over 55 per cent created problems whose solution called for bold conceptions and methods of fundamental education and for vigorous leadership. The man who gave leadership and driving force to the campaign was Manoel Lourenço Filho. One of unesco Brazil's leading educators, author and professor of psychology, Lourenço Filho had already devoted his efforts for more than a quarter of a century to the cause of education in his country. The cost of the first three years of the adult education campaign, 100 million cruzeiros (55,000,000), was justified by the results. In 1947, there were 10,416 “Campaign” schools in operation; in the following year, 14,300, and in 1949 the number reached 15,300. In the first three years about 2,000,000 adults and adolescents enrolled and more than 1,000,000 people were taught to read and write. Brazil's approach to fundamental

Com Jaime Torres Bodet à frente da Unesco, o México despontou como um pioneiro laboratório de experiências educativas em larga escala, aperfeiçoando investigações que almejavam igualar a qualidade e os níveis de ensino dos sistemas educativos internacionais, perspectivando uma margem de resultados mais efetivos no tocante à alfabetização em idade escolar e extraescolar. Assim, Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho foram sujeitos que atuaram em seus respectivos países ante as políticas nacionais e internacionais de combate ao analfabetismo e campanhas de Educação de Adultos. Segundo a Unesco, eles foram homens: “[...] que enseñaron a leer a su Pueblo en América” (THE UNESCO COURIER, 1958c, p. 21) e, por isso, em certa medida, sofreram influência mútua, com a troca de referenciais educacionais. As experiências mexicanas, com seus métodos e teorias, serviram de referência para outras campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos em outros países, inclusive o Brasil.

Nas décadas de 1940 e 1950, Brasil e México eram os países com a população mais numerosa da América Latina, pois, juntos, reuniam aproximadamente a metade dos habitantes. Por isso, os números absolutos de analfabetos adultos eram preocupantes em ambos os países. Nos anos 1950, o Brasil tinha uma taxa de analfabetismo de 51% entre a população com mais de 15 anos, e o México 43%. No entanto, essa sistematização estatística deve ser questionada. Longe de serem neutras, “[...] as estatísticas expressam posições e interesses bem delimitados pela maneira como são organizados os dados, nas categorias formuladas, na decisão do que incluir e de que cálculos fazer” (GIL, 2007, p. 19). Em relação às estatísticas

education problems was watched with interest in other countries: the careful balance maintained between school and adult education; the building on a solid basis of statistical fact and the linking together of the varied interests of communities in literacy, better health and farming. Lourenço Filho's successful leadership of the campaign won him international recognition, and at the 1949 Inter-American Seminar on Illiteracy and Adult Education, he was hailed as El Maestro de las Americas (Teacher of the Americas.)

educacionais utilizadas pela Unesco, elas usufruíram de crescente interesse nesse momento histórico porque sintetizavam dois dos signos da modernidade à qual, então, o Brasil e o México buscavam se alinhar: a racionalidade científica e a escola elementar.

No caso brasileiro, ganhou destaque internacional o envolvimento da professora Zilma Coelho Pinto e do seu planejamento pedagógico em favor da alfabetização, assistência social e profissionalização, durante a primeira CEAA, em Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, entre 1947 e 1963. A alfabetização proposta pela professora Zilma “[...] envolveu outros conteúdos, a saber: valores e comportamentos pautados em preocupações com a higiene, a saúde e a moral” (COSTA, 2017, p. 279). O caso da professora ganhou uma página no *El Correo de la Unesco*, com a chamada “La ‘loca de la escuela’: campaña contra el analfabetismo en el Brasil”. Segundo a publicação:

El comienzo fué harto difícil y doña Zilma debió dar prueba de gran paciencia y energía para reunir la modesta suma con que emprender su campaña, afrontando impasible las burlas y las críticas de muchos. Hubo quien la llamaba ‘la loca de Itapemirim’; también quien la bautizó con el nombre irrisorio de ‘la mendiga’.

Pero doña Zilma no se desanimaba por tan poca cosa: a pie unas veces, otras a caballo, fué organizando colectas en todos los barrios de la ciudad y en los campos vecinos. (EL CORREO DE LA UNESCO, 1950b, p. 12).

FIGURA 43 – ZILMA COELHO PINTO, EM CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, ESPÍRITO SANTO (1947)



Fonte: (EL CORREO DE LA UNESCO, 1950b, p. 12).

A participação ativa da professora Zilma na CEEA construiu uma boa relação entre ela e o professor Lourenço Filho. Costa (2017) encontrou, nos documentos pessoais arquivados pela família dela, uma carta enviada e assinada por Lourenço Filho, que acredita se tratar de um prefácio de um livro sobre a campanha dirigida pela professora. Nela, o educador não mede palavras de elogios à atuação de Zilma, tal relação de certa forma explica a divulgação das ações dessa professora nas páginas do jornal *El Correo de la Unesco*. Aqui nos resta interrogar: Qual o envolvimento de Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet com o mercado editorial de alfabetização de adultos?

3.2 “Para ensinar a ler rapidamente”⁶⁷: as cartilhas de alfabetização de adultos no Brasil e México

Que a *Cartilha do Povo*, como o seu próprio título indica, continue a concorrer para a educação de crianças e adultos, mesmos os mais distanciados dos grandes centros, ensinando a ler e escrever milhões de brasileiros, da forma mais simples. A educação popular não se resume, certamente, nesse aprendizado. A leitura e a escrita representam apenas um instrumento, não trazem em si mesmas uma finalidade. Educar o povo será dar-lhe também o civismo, a capacidade de produção, a saúde, o emprego sadio das horas de lazer. (LOURENÇO FILHO, 1956, p. 02).

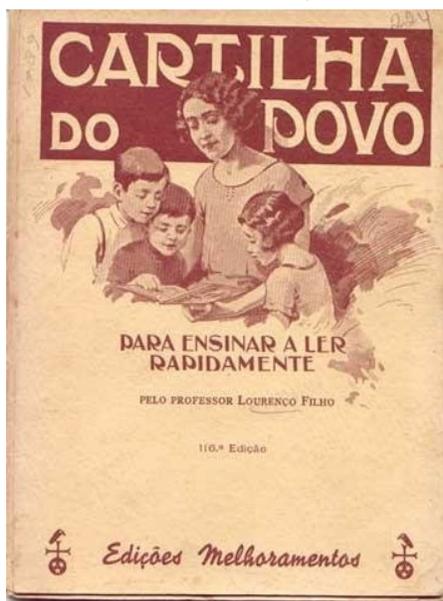
As palavras citadas foram extraídas da recomendação “Aos senhores professores”, que abre a *Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente*⁶⁸, de Lourenço Filho (1956). Ele teve uma relação estreita com o mercado editorial da época, traduzida em inúmeros títulos publicados, prefaciados ou organizados. Segundo Silva e Guimarães (2017), a proposta de alfabetização de Lourenço Filho sintetizada em *Cartilha do Povo* “[...] correspondeu à tentativa de responder às demandas de erradicação do analfabetismo, sobretudo no que diz respeito a crianças e adultos” (SILVA; GUIMARÃES, 2017, p. 4382). A preocupação maior do autor consistia em ofertar, portanto, um instrumento de educação de alcance popular, correspondente à técnica do ler e do escrever, entendida como uma

⁶⁷ Lema/expressão retirado da *Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente*, de Lourenço Filho (1956).

⁶⁸ Os números relativos à emblemática *Cartilha do Povo: para ensinar rapidamente*, teve sua primeira edição, pela Companhia Melhoramentos, em 1928, com uma tiragem de 1.080.000 exemplares. Durante muitas décadas, foi publicada sem o nome do autor. A cartilha permaneceu no catálogo da Editora Melhoramentos até o ano de 1995. A esse respeito, ver Silva e Guimarães (2017).

maneira de aquisição de cultura letrada. A Figura 44 mostra a capa da *Cartilha do Povo*, de Lourenço Filho (1956):

FIGURA 44 – CAPA DA CARTILHA DO POVO, DE LOURENÇO FILHO (1956)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

No caso brasileiro, Lourenço Filho teve um entrosamento bastante significativo com o mercado editorial, expresso em dezenas de títulos publicados, organizados ou prefaciados. Filho de tipógrafo, chegou a dizer que esta seria sua verdadeira profissão, rendendo-lhe o apelido de “publicista pedagógico”. Ao assumir a direção da CEAA, o intelectual levou a cabo as ações do Setor de Orientação Pedagógica, supervisionando a elaboração do material que seria posto em circulação pela campanha. Conforme previsto pela Unesco em suas recomendações, ao menos o

material inicial da Campanha, destinado ao primeiro ciclo de alfabetização, indicava preocupações gerais com a formação e a adaptação do cidadão ao ambiente social. Avultaram-se, então, regras para a boa preservação da “saúde, que variam desde o cuidado com moscas, mosquitos e piolhos, vetores de doenças, até indicações de oito horas de sono diárias para o restabelecimento do trabalhador” (AZEVEDO, 2019, p. 93).

Ao fomentar o processo de ampla distribuição do material dirigido à alfabetização e à leitura dos adultos alcançados pelo movimento campanhístico em voga, Lourenço Filho posicionou a campanha nos quadros comparativos com os demais países da América Latina. Com isso, o localismo brasileiro tendia a circular internacionalmente com o objetivo da partilha de experiências pedagógicas.

A experiência mexicana serviu de modelo para o Brasil, inclusive no aspecto editorial. Nesse período, o Ministério da Educação:

[...] fez imprimir quinhentos mil “Guias de Leituras” com o fito de servir ao plano nacional de alfabetização de adultos, que vem sendo desenvolvido em todo o país, intensamente. A fim de que possam ser instaladas desde já, com o material necessário às classes de alfabetização, estão sendo remetidos aos Estados, alguns milhares de cartilhas para o ensino supletivo. Pelo Correio Aéreo Nacional já seguiu, desde domingo, o material do Ceará, Rio Grande do Norte e da Bahia. Também foram enviados para Belo Horizonte e São Paulo, pela Central do Brasil, respectivamente, 60.000 e 40.000 exemplares do ‘Guia de Leitura’ num total de 13 caixas pesando 3.500 quilos. Para outros Estados, será igualmente, enviado o material necessário, intensificando-se ainda mais a patriótica Campanha que vem interessando não apenas as autoridades, mas o próprio povo brasileiro, a exemplo do que já se fez em outros países do mundo, *especialmente o México*. (BRASIL, 1947, p. 08, nossos).

A partir dos estudos de García (2014), a Campanha Nacional contra o analfabetismo, levada a cabo no México por Jaime Torres Bodet, tem pontos de similitudes com a campanha brasileira: luta contra o inimigo comum do analfabetismo; apelo ao voluntariado; uso de cartilhas específicas para adultos, entre outras características. Nessa perspectiva, há uma aproximação das experiências das campanhas brasileira à mexicana, ganhando concretude na figura de Jaime Torres Bodet, tratando justamente da pauta da alfabetização. Investir no detalhamento desse agente público mexicano e na campanha por ele arregimentada é a “aposta que aproxima a educação de adultos mexicana e brasileira tanto nos trânsitos nacionais quanto na perspectiva alargada de um debate transnacional” (AZEVEDO, 2019, p. 25).

Segundo o relatório *A Educação Rural no México*, construído por Lourenço Filho, a máxima “Saber ler e escrever”, enquanto o mínimo necessário para o indivíduo: “[...] não se logrou obter por igual para todos os mexicanos – julgamos indispensável propor a questão em termos nacionais” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 162). O problema do analfabetismo no México recaía em problemas sociais, como o alcoolismo, a criminalidade, a mendicância e o desenvolvimento precário da agricultura e das indústrias. Nesse contexto, a Campanha contra o analfabetismo deveria visar, de modo particular, as populações rurais e indígenas, sobretudo os falantes das línguas *maya*, *tarasco*, *otomi náhuatl*, *náhuatl*, uma vez que:

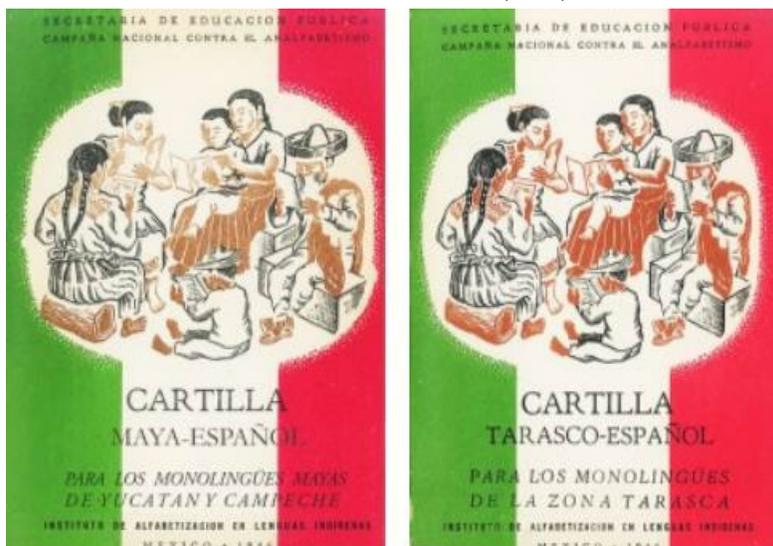
[...] as populações rurais, onde era, e é, ainda hoje, maior a taxa de analfabetos, e onde também comunidades inteiras da população indígena não praticam o espanhol. Para que o ensino a essas populações pudesse alcançar, foi criado um instituto especial, que se incumbiu de redigir cartilhas em idiomas *maya*, *tarasco*, *otomi náhuatl* (variante de

Puebla) e *náhuatl* (variante de Morelos). Um grupo de cinquenta professores, conhecedores desses idiomas nativos, foram preparados para transmitir aos mestres rurais os processos de ensino mais recomendáveis, em cada caso. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 162, grifos do autor).

À época, parte da problemática indígena era seu completo desconhecimento do idioma oficial, o espanhol, impedindo seu *status* educacional e cívico. Para tentar resolver esse problema, foram elaboradas cartilhas apropriadas à alfabetização da população indígena em quatro idiomas diferentes: *náhuatl/español*, *otomí/español*, *maya/español*, *tarasco/español* com o objetivo de ensinar os indígenas monolíngues a ler em sua própria língua; ensiná-los espanhol quando alfabetizados em sua língua materna; e alfabetizá-los em espanhol.

Durante o processo de elaboração das cartilhas de língua indígenas, alguns entraves foram encontrados por Greaves (2008): escrever as cartilhas necessitou de muito tempo. Os problemas começaram com o alfabeto. Maias, náuatles e tarascas, com uma longa tradição literária, podiam ser transcritos sem dificuldade em grafias latinas do espanhol, não o Otomi, cujos sons nem sempre tinham equivalentes em Castelhana. A Figura 45 mostra cartilhas de alfabetização indígena no México, datadas de 1946:

FIGURA 45 – CAPA DAS CARTILHAS INDÍGENAS MAIA-ESPANHOL E TARASCO-ESPANHOL (1946)



Fonte: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP)

Nessas cartilhas, nota-se a presença de homens adultos com sombreros e mulheres com tranças mazatecas⁶⁹ realizando uma leitura coletiva, possivelmente em família, pela presença de crianças no colo. No processo de alfabetização indígena, as gravuras ocupam um lugar central na cartilha, porque é a partir delas que o processo de alfabetização se inicia, trazendo ilustrações dos costumes da vida cotidiana dos indígenas, com o objetivo de criar a identidade nacional, isso explica a presença das cores da bandeira mexicana (verde, branco e vermelho) estampada em sua capa. No entanto, o papel educativo da escola e, conseqüentemente, da professora, consistiam em um modelo a ser seguido pela comunidade. Nas Figuras 46

⁶⁹ Os mazatecos consistem em uma população indígena mexicana que habita o norte de Oaxaca, o sul de Veracruz e Puebla. As mulheres costumam pentear os cabelos com tranças, às vezes unidas ao final, isso pode significar que a mulher é solteira e procura um marido.

e 47, as professoras que alfabetizam os indígenas têm o corte de cabelo e o vestido dentro dos padrões urbanos, destoando das mulheres indígenas com *rebozo*⁷⁰ sobre a cabeça:

FIGURA 46 – INDÍGENAS SENDO ALFABETIZADOS EM ESPANHOL



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal)

⁷⁰ *Rebozo* é uma peça feminina originalmente mexicana, usada para cobrir parte do rosto, ombros e peito.

FIGURA 47 – AULA NA COZINHA



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

No caso brasileiro, não foram encontradas evidências de cartilhas de alfabetização traduzidas do português para as línguas indígenas. Azevedo (2019) comparou de forma sistemática as cartilhas de alfabetização utilizadas nas campanhas de alfabetização de adultos no Brasil e México e concluiu que esse era o ponto diferencial da cartilha mexicana:

[...] o de despertar um sentimento de unidade, pois no México havia ainda um problema de identidade nacional. Além da massa de analfabetos, havia os iletrados indígenas, os quais sequer se identificavam com a língua oficial, o espanhol. Para tal, foram elaboradas cartilhas indígenas-espanhol, para alfabetizá-los em sua língua materna e na língua oficial. (AZEVEDO, 2019, p. 103).

Não obstante os obstáculos enfrentados à elaboração da cartilha bilíngue, sua distribuição e preparação dos “*maestros*”, não há fatos ou documentos que comprovem a efetividade da cartilha no processo de alfabetização bilíngue. Parafraçando Escalante (2013), lamentavelmente, as cartilhas bilíngues, ao que parece, foram pouco utilizadas, pois, quando já haviam sido distribuídas, o mandato de Ávila Camacho terminou e o Instituto de Alfabetização em Línguas Indígenas teve seu trabalho interrompido. Segundo a versão de Jaime Torres Bodet, apesar do fato de a campanha ter sido prolongada por decreto, no mandato de Miguel Alemán Valdez, não houve continuidade do trabalho devido à interrupção do instituto que havia elaborado as cartilhas bilíngues. Contudo, o legado gerado a partir da criação dessa cartilha foi de grande importância, pois ela se tornou objeto didático de utilização em campanhas posteriores.

Ainda segundo essa autora, o ponto conjuntural das duas campanhas de alfabetização é utilizar o voluntariado para executar as campanhas. A diferença básica entre elas reside no fato de que, na campanha brasileira, o voluntariado poderia ser representado pelas associações culturais, beneficentes, religiosas, ou até mesmo na iniciativa individual. A campanha mexicana evocava o ufanismo patriótico, convocando cada cidadão alfabetizado a ensinar os desprovidos de oportunidades a terem as mesmas oportunidades que lhe foram fornecidas (AZEVEDO, 2019).

Foi nesse contexto que a Unesco organizou, em conjunto com o governo do Brasil e a OEA, o VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, em 1949.

3.3 “América se alfabetizará – aportación quedará nuestro país”⁷¹: o VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos

América se alfabetizará – aportación quedará nuestro país
México llevará al Seminario de Estudios Prácticos sobre alfabetización en América, que a iniciativa del secretario general de la Unesco, Jaime Torres Bodet, se inauguró hoy en la ciudad de Rio Janeiro, todo el acervo técnico y las experiencias recogidas en nuestro país y en el curso de los trabajos de la Campaña Nacional contra el analfabetismo. Nuestras autoridades docentes tienen el propósito de poner a disposición de las naciones hermanas del Continente que se han interesado vivamente por la obra educacional que se desenvuelve en el país, minuciosa información acerca de las realizaciones alcanzadas en nuestro medio en lo que toca a la incorporación cultural de los iletrados.

Informes que nos fueron proporcionados ayer indicó que el Secretario de Educación pública, licenciado Manuel Gual Vidal, envió una delegación al Seminario de Alfabetización, encabezada por el profesor Guillermo Bonilla, Director de Enseñanza Extraescolar de la propia dependencia, a efecto de que México, el país indicador de la obra alfabetizante en América y cuyos métodos y sistemas han servido de base para campañas similares no sólo en diversos países del Continente Occidental sino hasta Asia, se hollara debidamente representado y pudiera colaborar en forma efectiva en los trabajos del Seminario de aludido.

Se tuvieron noticias en sentido de que nuestro delegado arribó ayer, martes, a la ciudad de Rio Janeiro y que, por tanto México formará parte de los países asistentes de la sesión inaugural de Seminario que bajo la presidencia del señor Jaime Torres Bodet, deberá efectuarse hoy en la capital brasileña.

⁷¹ Esta expressão foi retirada do jornal mexicano *Novidades* (1949), como uma aposta nas campanhas de alfabetização.

El profesor Bolina lleva consigo amplia documentación acerca de la forma en que ha atacado en nuestro país el tremendo problema de los analfabetos, incluyendo películas ilustrativas, gráficas y diversos elementos ilustrativos. (NOVIDADES, 1949, p. 01).

A matéria escrita no jornal mexicano *Novidades* explicita a intenção de Jaime Torres Bodet em levar ao VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos⁷², realizado no Hotel Quitandinha, Petrópolis, Rio de Janeiro, de 27 de julho a 2 de setembro de 1949, as experiências sociais e técnicas vivenciadas no México, que incluíam filmes ilustrativos e gráficos utilizados na Campaña Nacional pro Alfabetización em curso no país. O então Secretário de Educação Pública do México, Manuel Gual Vidal, enviou uma delegação ao Seminário de Alfabetização, chefiada pelo professor Guillermo Bonilla, conhecido como *El Maestro*, organizador das famosas Missões Culturais de alfabetização no México e então diretor de educação extracurricular.

O ano de 1949 foi notadamente singular para a educação de adultos no cenário global. O setor de educação extraescolar da Unesco elencou dois eventos importantes que colocaram em pauta o tema, sendo o primeiro a Conferência realizada em Elsinore⁷³ e o segundo o VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos. Nesse sentido, as recomendações e acordos que foram deliberadas a partir dessas reuniões: “[...] representam uma vontade de mudança por parte das nações

⁷² Até o momento, não foram encontradas informações sobre os seminários realizados anteriormente.

⁷³ Realizada em julho de 1949, a Conferência de Elsinore, na Dinamarca, foi uma das primeiras iniciativas que colocaram na agenda internacional a pauta da educação de adultos. Na ocasião, estavam presentes mais de 150 educadores e o evento foi o marco inicial da escalada internacional de Jaime Torres Bodet, então presidente da conferência e diretor-geral da Unesco, contra o analfabetismo adulto.

e do corpo de especialistas convocados, mas também um embate por disputas pela visibilidade dos projetos políticos e pedagógicos em debate” (AZEVEDO, 2019, p. 111). Esses espaços legitimados pela Unesco serviam para a discussão do destino da educação de adultos mundialmente, além de se constituírem em um lugar de circulação de referências legitimadas para tratar do assunto.

O VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos aconteceu com a colaboração da Unesco, OEA, Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Escritório Internacional de Educação⁷⁴ de Genebra (dirigido naquele momento por Jean Piaget) e, no caso brasileiro, do Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura (IBCEC). Esses organismos internacionais fomentaram uma agenda única na alfabetização e educação de adultos no continente americano, reforçando o projeto coletivo transnacional de atenção aos altos índices de analfabetismo estatisticamente levantados, que deixam as sombras dos problemas nacionalmente localizados e se unem ao clamor global levantado por Torres Bodet na reunião de abertura do Seminário sediado no Brasil. O acontecimento foi divulgado no *The UNESCO Courier*, com a seguinte chamada: “The Latin American Struggle Against Illiteracy”, ou seja, “A luta latino-americana contra o analfabetismo”:

⁷⁴ Atual Departamento Internacional de Educação, situado em Genebra, no Escritório das Nações Unidas.

FIGURA 48 – MATÉRIA DO THE UNESCO COURIER SOBRE O SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS, RIO DE JANEIRO (1949)

Group Leaders Selected For Rio Seminar

There are to be five working groups in the Rio seminar on literacy opening July 7. Those with their group leaders are listed below.

GROUP I. STATISTICS AND DOCUMENTATION.
Dr. Getmann G. Jardim, Brazilian statistician with the Inter-American Institute of Statistics, Washington, D.C.

GROUP II. PRIMARY EDUCATION AND ILLITERACY.
Dr. Carolina Trujillo, of Peru, specialist in primary education for the Organization of American States.

GROUP III. ORGANIZATION OF LITERACY CAMPAIGNS.
Dr. Lourenço Filho, Director of the seminar, Director-General of National Department of Education, Brazil.

GROUP IV. OBJECTIVES, METHODS AND MATERIALS OF LITERACY TEACHING.
Dr. Frederico A. Rex, assistant American educator, of the Unesco Secretariat.

The Latin American Struggle Against Illiteracy

An unusual little book written by a Rio de Janeiro journalist, named Raimundo Souza Dantas, is now being printed by the Brazilian Ministry of Education for distribution to students in adult illiteracy classes throughout Brazil. Souza Dantas, who is only 28 years old, is the editor of one of Rio's most important daily newspapers. And yet, less than 11 years ago, he was totally illiterate! In the book, which the Brazilian Government is publishing, Senhor Souza Dantas tells how his entire life was suddenly transformed and new horizons opened to him after he had learned how to read and write.

This month, when a seminar on literacy, organized jointly by the Brazilian Government, the Organization of American States (OAS) and Unesco, opens at Niterói, near Rio, it will have before it Souza Dantas' little book as one example of what Brazil has been doing in the Latin American struggle against illiteracy.

José Julián Martí once called America "the Continent of Hope". Simón Bolívar also proclaimed the liberty of America to be the "Hope of the Universe". But the Americas of the liberators today sees seventy million of its inhabitants unable either to read or write. Nineteen million children are without elementary schools. How reasonable Martí's and Bolívar's dreams of a better life with these neglected masses cut off from the cultural stream of the continent?

During the past several months, in both North and South America, groups and organizations have been at work, in collaboration with Unesco, preparing for the big task ahead.

The Inter-American Institute of Statistics has been preparing and co-ordinating statistics on illiteracy in 22 countries in order to reveal the true face of the situation in the Americas. WHO and the Pan-American Sanitary Bureau have been working on health education for adults and

Below the hotel Quitandinha, site of the Latin American Seminar on Illiteracy, which opens at Niterói, a mountain village overlooking Rio de Janeiro.



Fonte: (THE UNESCO COURIER, 1949a, p. 11)

FIGURA 49 – FOTO DE CLEMENTE MARIANE, LOURENÇO FILHO E FREDERICK REX ESTAMPADA NO ARTIGO ECO DEL SEMINARIO DEL RÍO, NA REVISTA DE EDUCACION FUNDAMENTAL



ECO DEL SEMINARIO DE RIO

por LOURENÇO FILHO

Fonte: LOURENÇO FILHO (1950)

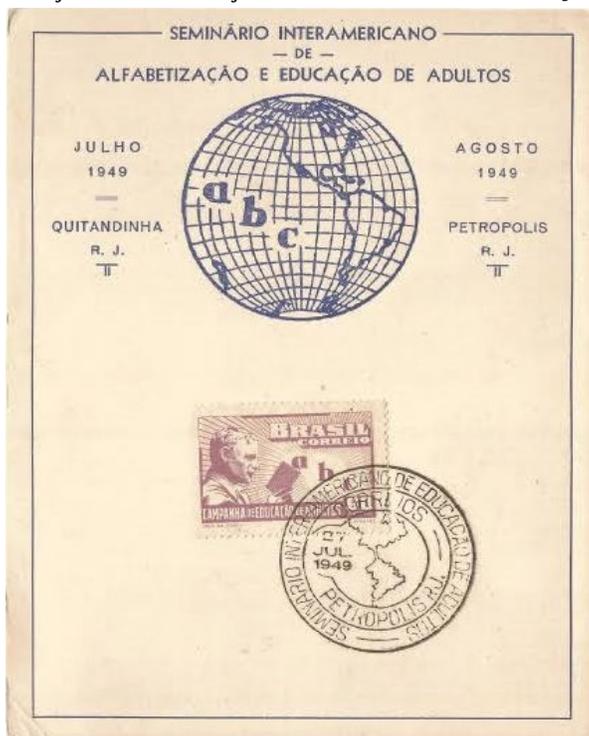
Apenas diante do recorte do ano de 1949, torna-se evidente o espaço que a alfabetização de adultos ocupava na agenda institucional da Unesco. Principal entidade direcionadora dos meios de universalização da educação, a Unesco foi o órgão responsável por estabelecer o diálogo entre as partes interessadas e o intercâmbio de conhecimento, a fim de: “nortear os principais objetivos da bandeira educacional, organizando seminários e conferências para o debate e nivelamento de novas ideias, pesquisas e resultados de campo” (AZEVEDO, 2019, p. 112). Dentre as recomendações da Unesco, estava a organização de seminários internacionais sobre a Educação de Adolescentes e Adultos, conforme publicado no *El Correo de la UNESCO*:

Con el fin de realizar los objetivos de la Unesco y llevar a la práctica las recomendaciones de la Conferencia (se sugiere) la creación de un organismo de cooperación entre las instituciones y las personas que dirigen la educación de adultos en el mundo entero. Se sobreentiende que una organización de este género debe, en las presentes circunstancias, servirse de las facilidades que le ofrece la Unesco y funcionar a través de ésta. [...] Otra resolución importante, adoptada por la Conferencia, subraya, con el fin de extender el movimiento de educación de adultos al mundo entero, la necesidad de organizar seminarios internacionales para el estudio de los problemas particulares de la educación de adultos. ‘Se trata de una función de la Unesco’, declara la resolución, ‘V recomendamos encarecidamente a la Unesco que organice desde ahora un seminario que se celebrará en 1950. (EL CORREO DE LA UNESCO, 1949e, p. 08).

Destaca-se que houve antecedentes até o acontecimento desse seminário. O Brasil foi convidado para se fazer representar na III Conferência Geral da Unesco ocorrida em Beirute, realizada em outubro

de 1948, capital do Líbano. Lourenço Filho, por sua vez, foi designado para representar o Brasil, pelo Ministério das Relações Exteriores. Em face da exposição dos resultados de aproximadamente 500 mil brasileiros alfabetizados pela Campanha de Educação de Jovens e Adultos, a Organização das Nações Americanas e a Unesco designaram o governo brasileiro como patrocinador de tal seminário (ARAÚJO; ALCOFORADO; FERREIRA, 2015). A Figura 50 mostra a capa comemorativa do seminário, com carimbo de Petrópolis e selo da Campanha de Educação de Adultos:

FIGURA 50 – CAPA COMEMORATIVA DO SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS, RIO DE JANEIRO (1949)



Fonte: UNESCO Digital Library.

O selo que se pode observar estampado na capa comemorativa do seminário é o mesmo divulgado pela Unesco, especialmente no *El Correo de la UNESCO*. Por ocasião desse seminário, estiveram presentes delegados, observadores e técnicos de países americanos (Guatemala, México, Venezuela, notadamente), incluindo o Ministro da Educação Nacional da Colômbia e membro do Conselho Executivo da Unesco, Guillermo Nannetti. Segundo o jornal *El Correo de la UNESCO*, esse educador se tratava de: “[...] un experto en educación fundamental y educación de adultos. Actualmente está encargado de dirigir el grupo sobre educación de adultos del Seminario, para el estudio del analfabetismo en América” (EL CORREO DE LA UNESCO, 1949c, p. 12). As Figuras 51, 52, 53 e 54 mostram Guillermo Nannetti, Lourenço Filho e demais educadores no referido seminário:

FIGURA 51 – FRANCISCO JARUSSI, FREDERICK REX, CARMELA TEJADA, LOURENÇO FILHO E GUILLERMO NANNETTI NO SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1949)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 52 – CLEMENTE MARIANI AO MICROFONE (1949)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

**FIGURA 53 – DA ESQUERDA PARA DIREIRA EURICO GASPAR DUTRA (4.º),
CLEMENTE MARIANI E LOURENÇO FILHO (8.º)**



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 54 – ADULTO REALIZANDO OPERAÇÕES MATEMÁTICAS SOB O OLHAR DOS CONGRESSISTAS (1947)



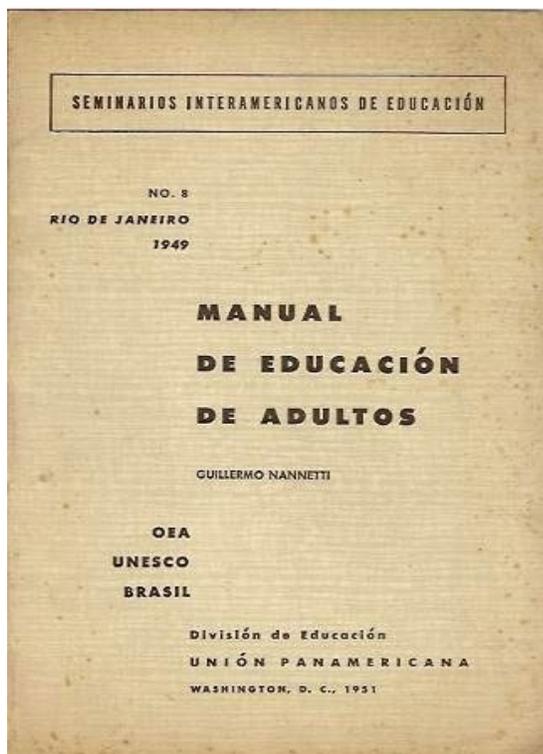
Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Guillermo Nannetti, juntamente com demais especialistas compuseram, durante as cinco semanas do seminário, o primeiro *Manual de Educacion de adultos*, posteriormente publicado em português e espanhol. Guillermo Nannetti e Lourenço Filho eram considerados figuras importantes no cenário da Unesco. As matérias de jornais sempre se reportavam aos dois enquanto referências no campo educacional internacional. No *El Correo de la UNESCO* foi publicada a matéria “El hombre para la función”, em que ambos os educadores foram colocados em posição de destaque:

En buenas y expertas manos se ha puesto el planeamiento y organización del seminario. Ha sido eje, de todas las gestiones y estudios preliminares el Dr. Guillermo Nannetti, cuya clara inteligencia, fino tacto, conocimiento del panorama educativo actual, y vasta experiencia internacional, lo capacitan ampliamente para llevar a buen término la delicada labor a él confiada. Trabaja con este ilustre colombiano el muy distinguido profesor norteamericano Federico Rex, alto funcionario de la Unesco y a cuyas excepcionales dotes ha encomendado ya la Institución más de una tarea importante. Presidirá el Seminario el eminente educador y publicista Lourenzo Filho, uno de los más sólidos prestigios y una de las más atrayentes figuras en el campo de la educación americana. (EL CORREO DE LA UNESCO, 1949f, p. 05).

A elaboração do primeiro *Manual de Educação de Adultos*, em português e espanhol, tratava os aspectos fundamentais da educação de adultos (TEJADA, 1950, p. 22): objetivos e conteúdo; método; a ação de grupos sociais primários; instituições e meios; educadores de adultos. A Figura 55 mostra o manual publicado pela OEA, Unesco Brasil, em parceria com a División de Educación Unión Panamericana, em Washington:

FIGURA 55 – MANUAL DE EDUCACION DE ADULTOS, DE GUILLERMO NANNETTI (1949)



Fonte: Unesco Digital Library.

Os nomes dos principais convidados para esse seminário foram divulgados em uma nota publicada em 1.º de outubro de 1949 pelo *El Correo de la UNESCO*. Nela, tais personalidades estão listadas:

[...] el organizador de las célebres “Misiones Culturales” de alfabetización en México, Profesor Guillermo Bonilla y Segura, conocido sencillamente en todo su país como “El Maestro”; el joven y enérgico Ismael Rodríguez Bou, investigador pedagógico de Puerto Rico; el agudo y gran espíritu estadístico de la Argentina, Ernesto

Nelson; el psicólogo suizo Jean Piaget; la especialista en cartillas de alfabetización, Aun Nolan Ciar, de los Estados Unidos, y el Coronel George Selwyn Simpson, con sus 35 años de experiencia en la enseñanza de la alfabetización en el Ejército británico. El Gobierno del Brasil envió a este seminario a sus expertos en pedagogía: Fernando Tude de Souza, Antonio Almeida Júnior, Mário Teixeira de Freitas, y Mario Paulo de Brito. El Dr. **Lourenço Filho**, que con tanto éxito dirigió en el Brasil, por espacio de dos años y medio, la campaña contra el analfabetismo, dejó su despacho, en el decimocuarto piso del ultramoderno Ministerio de Educação e Saude, para encargarse de la dirección del seminario internacional. (EL CORREO DE LA UNESCO, 1949c, p. 02).

Os nomes citados demonstram a rede de políticos, educadores e intelectuais nacionais e internacionais envolvidos nesse seminário. O Quadro 3 mostra os grupos, temas e nomes dos presidentes do seminário:

QUADRO 3 – GRUPOS, TEMAS E NOME DOS PRESIDENTES DO SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1949)

Grupo	Tema	Presidente
Grupo I	Estatísticas e documentação sobre analfabetismo	Dr. Germano Jardim
Grupo II	Escola primária e analfabetismo	Dr. Lourenço Filho
Grupo III	Organização das campanhas de alfabetização	Dr. Frederick Rex
Grupo IV	Objetivos, técnicas e materiais para a educação de analfabetos	Dr.ª Carmela Tejada
Grupo V	Alfabetização e educação de adultos	Dr. Guillermo Nanneti

Fonte: O autor (2019)

Aqui também se faz necessário mencionar que o professor suíço Jean Piaget participou do seminário enquanto representante designado por Jaime Torres Bodet, pois, conforme anotado, ele ocupava o cargo maior Escritório Internacional de Educação da ONU. Segundo o discurso de Lourenço Filho, por ocasião da abertura do evento: “Aquí nos sentimos amparados por la Organización de las Naciones Unidas, cuyo Secretario General tuvo la amabilidad de enviar a su digno representante” (LOURENÇO FILHO, 1950b, p. 19). E continuou: “[...] cuyo eminente Director de la UNESCO el Dr. Jaime Torres Bodet, nos envió tan expresivo mensaje y mandó para presentarle una gran figura, el Profesor Jean Piaget⁷⁵” (LOURENÇO FILHO, 1950b, p. 19). As Figuras 56 e 57 mostram o professor suíço no referido evento:

⁷⁵ Há outras versões sobre os motivos da vinda de Jean Piaget ao Brasil e sua participação do VI Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1949. Segundo Vasconcelos (1996), Nilton Campos (ocupante da cátedra de Psicologia da Faculdade Nacional de Filosofia) e Lourenço Filho o convidaram para participar desse seminário. Porém, é certo o fato de que Jean Piaget representava a Unesco e, por solicitação de Nilton Campos, Maurício de Medeiros, Peregrino Jor e Farias Goes Sobrinho, o Conselho Universitário da Universidade do Brasil, concedeu-lhe o título de *doutor honoris causa*. Na ocasião, proferiu, nas dependências da Faculdade Nacional de Filosofia, uma conferência sobre epistemologia genética. A esse respeito, ver Vasconcelos (1996).

FIGURA 56 – DA ESQUERDA PARA A DIREITA: JEAN PIAGET, LOURENCO FILHO E ERNESTO NELSON; TEIXEIRA DE FREITAS DE PÉ FALANDO SOBRE ESTATÍSTICAS NO BRASIL (1947)



Fonte: (TEJADA, 1950, p. 9)

FIGURA 57 – JEAN PIAGET DANDO PALESTRAS SOBRE OS ÚLTIMOS DESENVOLVIMENTOS EM PSICOLOGIA EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LEITURA PARA ADULTOS E CRIANÇAS (1947)



Fonte: (TEJADA, 1950, p. 23)

A participação de Jean Piaget nesse seminário, dada sua importância intelectual, conferiu mais robustez teórica ao evento. No entanto, aqui nos interrogamos: Esse intelectual teria alguma reflexão pedagógica voltada à Educação de Adultos? Seus estudos sobre a epistemologia genética e as fases da criança se aplicavam – de igual maneira – aos adultos analfabetos? Parte da resposta a essas perguntas está nas reflexões de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001). Segundo esses autores, a Campanha de 1947:

[...] deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos [19]60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61).

Outra hipótese para responder a essas questões reside no equívoco de se considerar que o processo de alfabetização seria o mesmo em qualquer idade, ou seja, o uso de métodos e teorias idênticas às utilizadas com crianças no ensino primário para a educação de adultos. Só então a partir de Paulo Freire e o conjunto de experiências dos programas do Movimento de Cultura Popular do Recife, do Movimento de Educação de Base (MEB), ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, foi possível a construção de um arcabouço teórico e, sobretudo, metodológico em matéria de educação de adultos.

Por certo, esse evento denotou a relação de proximidade que se estabeleceu entre Lourenço Filho e Jaime Torres Bodet, por intermédio desse seminário. Tal proximidade também se mostrou em uma matéria publicada no *El Correo de la UNESCO*, intitulada “Un problema mundial”:

Es de esperar que la calidad de los participantes y la buena organización del Seminario encomendada al profesor brasileño *Lourenço Filho*, contribuirán en alto grado al éxito de esta empresa.

Por su parte, la Unesco ha insistido con especial acento en el carácter mundial que ha de tener el Seminario. El Dr. *Jaime Torres Bodet*, en nombre de la Institución, ha invitado a todos los países a que envíen sus representantes. (EL CORREO DE LA UNESCO, 1949b, p. 01).

Segundo o pronunciamento de Lourenço Filho, por ocasião desse seminário, a educação de adultos, especialmente nos países latino-americanos, era insuficiente na medida em que era incapaz de cooperar com a elevação do padrão de vida. “[...] Ello hasta a explicar la indiferencia del pueblo hacia la misma, la escasa frecuentación escolar y la falta de prestigio social del maestro, así como la insuficiente remuneración de éstos” (EL CORREO DE LA UNESCO, 1950a, p. 2). A mensagem inaugural de Jaime Torres Bodet convergiu com o discurso de Lourenço Filho, quando enfatizou em forma de questionamentos o papel da educação de adultos nos países da América Latina:

Entre las cuestiones de enseñanza elemental rural, los educadores latinoamericanos deberían acordar a mi juicio, especial atención a los tres siguientes: ¿Cómo intensificar las campañas de alfabetización sin descuidar la reforma adecuada de los programas de las escuelas

primarias? ¿Cómo otorgar mayor credibilidad a los planes de estudio, según la diversidad de las regiones, y cómo adaptarlos de manera más racional a las necesidades de las colectividades rurales? Y, por último, ¿Cómo dar realidad al principio de la escolaridad obligatoria? Se trata, en suma, de eliminar progresivamente el analfabetismo y de elevar, paso a paso, el nivel de vida gracias a un sistema de educación que abarque todo – y con simultánea eficacia –, la enseñanza primaria. (El CORREO DE LA UNESCO, 1950a, p. 02).

As perguntas de Jaime Torres Bodet pareciam transparecer os anseios do organismo internacional que conduzia: a relação equilibrada entre as campanhas de alfabetização de adultos e a reforma dos programas da escola primária; o sentido dos currículos, de acordo com a diversidade das regiões, especialmente em relação às necessidades das comunidades rurais e, finalmente, a realização do alcance total da escolaridade obrigatória. Em suma, seu discurso estava pautado nos princípios de Educação Fundamental da Unesco, na medida em que pretendia eliminar progressivamente o analfabetismo e elevar o padrão de vida da população adulta, especialmente nas áreas rurais.

Por fim, pode-se considerar que, após cinco semanas de estudos, debates e pesquisas, o seminário deliberou uma série de recomendações para a Unesco e para a OEA, dentre elas, podem-se citar: aperfeiçoar os dados estatísticos em matéria de educação de adultos; desenvolver uma estratégia de ação conjunta nas Américas em relação a educação, ciência e cultura; ofertar aos países signatários os meios necessários ao desenvolvimento de investigações sobre o tema; estruturar um centro interamericano à elaboração de materiais de formação de professores de adultos; fomentar nas universidades pesquisas com respeito à comunidade local; realizar pesquisas sobre os métodos em voga nos países americanos

para tornar a educação de adultos parte do sistema educacional e possibilitar aos adultos obterem certificados ou diplomas; preparar um plano de atividades a ser submetido ao próximo Congresso Interamericano.

Em síntese, a relação entre esses homens se constituiu no movimento campanhista de: “[...] erradicação do analfabetismo adulto, levado a cabo em seus respectivos países pela Unesco, que resultou na realização de congressos e, conseqüentemente, em uma vasta produção intelectual e didática sobre o tema.” (SILVA; MESQUITA; NERY, 2021, p. 01).

Esse seminário se constituiu em um espaço para o debate público acerca do tema, na medida em que as reuniões, os grupos de trabalhos, os jantares, os encontros entre esses agentes públicos (cônsul, delegados, técnicos, embaixadores e diplomatas) serviam ao estabelecimento de uma rede de relações. A atuação desses sujeitos foi decisiva na constituição de seus grupos e espaços de ação, nas redes organizacionais, em torno da Unesco, em que se moveram e atuaram e, por fim, na constituição de projetos políticos para a educação de adultos.

A relação de proximidade entre a Unesco e o Crefal, sobretudo pelo papel desempenhado por Jaime Torres Bodet, indica um dos motivos pelo qual o Brasil se apropriou das iniciativas mexicanas à educação de adultos. Assim, Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho, dadas as diferenças de cada um, foram intelectuais que se influenciaram mutuamente e despontaram em seus respectivos países no combate ao analfabetismo da população adulta. A máxima “luta contra o analfabetismo” é o maior ponto de similitude que uniu ambos ao campo educacional e pedagógico. Para tanto, Unesco, OEA e Crefal se constituíram no lugar onde a produção

intelectual por eles feita ganhou o selo de legitimidade e, conseqüentemente, por meio das publicações oriundas de seminários.

Por fim, esses sujeitos se constituíram em referências sobre o tema, ou seja, foram intérpretes autorizados das políticas latino-americanas de alfabetização de adultos de seus respectivos países, especialmente pela produção do material didático utilizado em ambas as campanhas. Nessa perspectiva, assumiram nas atividades da Unesco, OEA e Crefal a notoriedade legitimada por suas ações locais, e, nos campos educacionais de seus países, tais intelectuais desenvolveram seus ofícios direcionados às ações políticas de instituição de campanhas e elaborações de impressos em matéria de educação de adultos.

Capítulo 4

“Maestro de Las Américas”⁷⁶: As Rotas de Lourenço Filho no México

[...] todos los viajes educan, aunque solo sea por abrir al viajero a una realidad diferente a la suya. Sólo que unos educan más que otros, o de forma diferente a otros [...] (VINÁO FRAGO, 2007, p. 15).

“Maestro de las Américas” (MONARCHA, 2018, p. 19) foi o título conferido a Lourenço Filho pelo seu conhecimento dos sistemas de ensino nos países da América Latina, pela sua projeção nas mais diversas áreas de produção intelectual e nos mais distintos órgãos governamentais, nos idos dos anos de 1920 e 1960. Certamente, tempo expressivo da carreira desse professor, especialmente quando esteve à frente da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), desenvolvida entre os anos de 1947 e 1963. Foi um dos expoentes intelectuais liberais a determinar os rumos da educação rural brasileira no século 20, sobretudo pela atuação junto aos organismos multilaterais, com o objetivo de compreender e formular políticas educacionais no âmbito da América Latina. Ao difundir no Brasil as ideias e práticas de educação vigentes no México, o intelectual brasileiro agia como um mediador da modernização

⁷⁶ Trecho retirado de uma publicação feita pelo *THE UNESCO COURIER*, intitulada *Fighters for literacy*. (THE UNESCO COURIER, 1958c, p. 22-23).

educacional. Ele dava a conhecer ao público brasileiro princípios e concepções educacionais que serviam de orientação a organismos internacionais, como a Unesco e Organização dos Estados Americanos (OEA).

As duas viagens pedagógicas realizadas por ele (1947 e 1951) são entendidas aqui enquanto um movimento que atravessou a História. Isso auxilia no entendimento de que variadas lógicas e motivações se devem à circulação, mobilidades que vão mudando ao longo da história, pois, se constantes são as viagens, é necessário acrescentar que seus sentidos não são unívocos: “[...] que muitas e múltiplas são as práticas e os significados do ato de viajar e o que confere sentido a esses deslocamentos também muda historicamente” (CHAMON & FARIA FILHO, 2007, p. 40). Com esses aspectos, analisamos o itinerário e a agenda de trabalho de Lourenço Filho no México.

No entanto, o ato de viajar envolve um movimento geográfico e temporal: “[...] o qual não se mede única e simplesmente pelo calendário, mas, principalmente, pelo fazer social dos homens” (CHAMON, 2005, p. 204). Parafraseando Schelbauer (2003), as viagens pedagógicas foram realizadas com o objetivo de analisar a experiência educacional em diversos países evidenciaram um interesse pela instrução pública estrangeira em torno do debate sobre temáticas relacionadas à educação e à organização dos sistemas nacionais de ensino, constituindo-se em uma prática comum à época.

Com esses aspectos, neste capítulo, analisam-se a agenda de trabalho e o itinerário de Lourenço Filho no México, inserido em um intercâmbio de políticas e ideias promovido, sobretudo, pelo Conselho Interamericano Cultural e pela Unesco. As duas viagens cumpriram um plano de trabalho institucional, respectivamente por ocasião da II

Conferência Geral da Unesco (1947) e da I reunião do Conselho Interamericano Cultural (1951).

4.1 “Certos problemas são muito similares aos nossos”⁷⁷: os relatos sobre a Educação Rural mexicana

Washington, 4 de outubro de 1951.

Meu caro Dr. Murilo Braga,

Aqui estou, nesta sua terra bem conhecida, depois de quase um mês no México. Além dos trabalhos do Conselho Interamericano Cultural, que foram bem interessantes, realizei uma viagem pelo interior, conforme já lhe escrevi, para observar in loco, as questões de ensino Rural, dando assim desempenho: a honrosa comissão que me confiou o Sr. Ministro.

Percorri boa parte do Estado de Mitchoacan, vendo na intimidade pequenas povoações de mestiços e de indígenas. Observei ação do professorado, realmente notável, pelo aspecto social. Por outro lado, estive vendo, não só no Centro de Preparação de Pessoal para a Educação Fundamental na América Latina, (O CREFAL, mantido pela Unesco e pela OEA) a grande experiência e aí se realiza, destinada a preparação de promotores, ou líderes de educação fundamental.

Pude colher assim material muito abundante, para um relatório em que possa descrever a ação real da escola rural mexicana, seus planos, processos e objetivos, ligados hoje a uma ação mais ampla da educação extra-escolar e ao trabalho das missões culturais. Esse relatório, que espero que possa apresentar pouco depois da minha chegada, talvez possa ser publicado pelo INEP.

É evidente afirmei muitas convicções, como, por outro lado, retifiquei outras. O processo do problema, ou das soluções do problema, no México, realmente foi grande, de 1947 para cá.

⁷⁷ Trecho retirado da carta escrita por Lourenço Filho, em Washington, Estados Unidos, em 4 de outubro de 1951, destinada a Murilo Braga (LOURENÇO FILHO, 1951a, p. 1).

O Estado de Michoacán, foi bem escolhido, pois que se trata de uma região fértil, algumas zonas de início de industrialização (muito ao contrário do que a no norte do país, na zona de Taxco, e também conheço). Certos problemas são muito similares aos nossos, nessas zonas.

Escrevo da União Pan Americana, onde estou para exame dos problemas de cooperação. Conforme já escrevi, estuda-se agora, em maiores minucias, o plano das escolas normais inter Americanas, gostaria imenso, se possível, de receber aqui quais as intenções do nosso governo a este respeito (projeto n. 26). Por outro lado, antes de deixar o Washington, eu lhe escreverei sobre os resultados do estudo já hoje aqui iniciado, com os técnicos da OEA.

Minha demora ah que será até o dia 10. Penso estar, de 11 a 19, em Nova York. Meus planos são os de embarcar em navio, a 20, para, na viagem, rascunhar o relatório. Assim, se puder, escreva-me para aqui, ou então para Nova York.

Como sempre ocorre, quando viajamos, ficamos sem notícias do Brasil. Mande-me dizer algo, também, sobre os problemas gerais, inclusive da marcha do projeto da fundação de S. S. Rural, Relativamente a esse assunto, como a de outros, o Marcio tem estado numa grande atividade. Ainda ontem, segundo vi, mandou-lhe, pelo Correio aéreo, um grande envelope, com pequeno relatório, artigo resumo e uns trabalhos de um congresso, que se realizou no México, nos dias em que lá estivemos, e onde ele conseguiu introduzir-se como “observador”

Cumprimento ao Sr. Ministro e Dr. Pericles.

Recomende-me aos seus Receba um forte abraço. (LOURENÇO FILHO, 1951a, p. 01).

Esta carta atravessou o continente americano, escrita em Washington, Estados Unidos, em 4 de outubro de 1951, e foi destinada a Murilo Braga, então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cargo do qual estive à

frente entre 13 de fevereiro de 1946 e 28 de abril de 1952. Nessa correspondência, o autor relata as experiências vividas durante um mês no México, aproximadamente entre o dia 7 de setembro e 1.º de outubro de 1951, em que diz ter conhecido na intimidade pequenas povoações de mestiços e indígenas, além de conhecer as missões culturais e a rural mexicana, com ênfase em seus planos, processos e objetivos. A mirada comparativa de Lourenço Filho se percebe quando considerou que “certos problemas [mexicanos] são muito similares aos nossos [brasileiros]” (LOURENÇO FILHO, 1951a, p. 01).

Como fruto dessa viagem foi elaborado um relatório, intitulado “Educação Rural no México”. Segundo Mignot e Silva (2011, p. 447), os relatórios de viagens: “[...] em princípio escritos para cumprir obrigações, fogem dos padrões de neutralidade e objetividade que predominam em documentos produzidos com a finalidade de prestar contas. Transbordam da escrita desses viajantes suas escolhas e também suas tensões e emoções”.

Considera-se aqui que esse relatório é simultaneamente técnico-profissional e acadêmico, expressando uma tentativa contínua de inovação, mediante abordagem e estudo de questões concernentes à educação rural mexicana. O autor cultivava interesses intelectuais múltiplos e diversificados, assim, escreveu e publicou estudos sobre assuntos diversos, a exemplo da formação de professores rurais e escolas primárias rurais no Brasil, sem perder de vista a pauta liberal do seu tempo.

Diante das experiências em curso em vários países da América Latina, despontava-se a educação mexicana pelo pioneirismo na implantação de um amplo programa sociocultural de educação de base envolvendo as comunidades rurais e indígenas. Pelos motivos apresentados nas seções anteriores, o México se projetou enquanto uma “vitrine” de experiências de Educação Rural exitosa. Segundo Cerecedo (2013, p. 03),

1947 foi marcado enquanto um: [...] momento de búsqueda por afianzar la UNESCO, México fue el país latinoamericano que más presupuesto se comprometía a proporcionar a la organización, pero en buena medida, a través del ensayo piloto de educación básica”.

A Unesco promoveria projetos educativos pilotos, os quais seriam realizados pelos países membros e a Organização seria responsável por fornecer informações entre eles, gerar documentos para disseminação e convencer os governos a realizar experiências educacionais para os propósitos da Organização, produzir materiais de apoio e traduzi-los em vários idiomas. Para Cerecedo (2013), tais projetos foram experimentos, não apenas de experiências educacionais propriamente ditas, mas maneiras de relacionar, coordenar, apoiar ou dirigir as ações da Unesco. Assim:

[...] La calidad de piloto del proyecto para observar la forma en que al interior del organismo en sus primeros años se fueron definiendo objetivos, políticas y procedimientos sin dar por sentado que éstas son orquestadas exclusivamente por una élite que atendía a los intereses más importantes dentro del organismo. (CERECEDO, 2013, p. 02).

Essas ações eram, portanto, úteis e baratas à Organização, já que ela só se comprometeu em apoiar com materiais educativos, divulgar as experiências e enviar especialistas⁷⁸ para liderar os projetos, bem como avaliar os avanços e problemas encontrados (CERECEDO, 2013). O texto

⁷⁸ Esses especialistas eram conhecidos como *experts* da Unesco e eram enviados aos países periféricos, na época considerados subdesenvolvidos, a fim de não só coordenar os projetos, mas levar informações sobre a ação dos países membros no sentido de atingir os propósitos da Organização. Como exemplo, cita-se o caso de Pierre Furter, professor da Universidade de Genebra, contratado pela Unesco para desempenhar as funções de perito junto ao Inep, que permaneceu no Brasil entre os anos de 1964 e 1967 (GREIS, 1996).

de Lourenço Filho sobre a educação rural no México estava em consonância com estudos comparados desenvolvidos nessa época e, por sua vez, consistiam em relatos frutos de viagens. Nóvoa (2009), no texto “Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa”, evidenciou sobre essa tendência de produção da educação comparada, enquanto uma descrição dos sistemas educativos estrangeiros, de sentido prescritivo e factual. A experiência de educação rural mexicana foi transmitida para o exterior de diferentes maneiras, como exposições universais, revistas e congressos e visitas de educadores comissionados. Lourenço Filho dominava os temas tratados, no entanto, sua percepção dos processos educacionais brasileiros estava situada dentro de uma perspectiva de um projeto liberal. Em suas palavras, o México:

[...] estendeu suas funções, até assumir as de natureza política para auxílio mútuo na solução de problemas sociais fundamentais, entre os quais os de saúde e educação. Com a reforma aprovada na Conferência do México, em 1945 (coincidente, assim, com a criação da Unesco), alargou suas tarefas de estudo comparativo. Desde essa época vem, de fato, por si ou em cooperação com a Unesco, empreendendo levantamentos da situação cultural, da legislação do ensino, de programas e métodos, e realizando reuniões de estudo sobre importantes questões da educação nos países americanos. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 30).

Nessa viagem, ele participou de reuniões, visitou escolas, examinou documentos oficiais e manteve contato com autoridades educacionais⁷⁹.

⁷⁹ Warde (2003), em seu texto “O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação”, mostrou não ser a primeira vez que o educador brasileiro exercitava a comparação de sistemas educacionais. Nos três primeiros meses de 1935, visitou os Estados Unidos em missão de trabalho

Como observador experiente na administração do ensino público, avaliou o movimento educacional com arguto olhar comparatista. Esse retorno em 1951 tinha um objetivo político bem específico. Tratava-se de compreender as práticas de educação rural desenvolvidas no México, aprender bem as lições e, posteriormente, implementar políticas semelhantes no Brasil.

O relatório está dividido em quatro seções. Na primeira, intitulada “Origens do movimento do ensino rural”, o autor analisou a emblemática revolução de 1910 e a reforma agrária, pela tônica “Tierra y escuelas”; além de situar o problema das populações indígenas no contexto mexicano e a afirmação de uma pedagogia social enquanto base ideológica. O autor também considerou o papel histórico desempenhado pelo educador mexicano José Vasconcelos, à frente da Secretaría de Educación Pública (SEP), e a relação estabelecida entre o ensino rural mexicano e o conceito de Educação Fundamental – recém-criado, à época, pela Unesco.

Na segunda seção, “Organização e desenvolvimento de um sistema”, o educador detalhou a política geral mexicana e a política educacional, atentando à formação dos *ejidos*⁸⁰. Em seguida, descreveu as dificuldades do México em recrutar professores rurais e o importante papel desempenhado pelos chamados “professores missionários”, além de avaliar a evolução das primeiras missões culturais. Lourenço Filho analisou com atenção o processo de criação e evolução das escolas normais regionais e os planos governamentais à preparação de professores rurais. Além disso, o autor também inseriu impressões sobre os prédios e aparelhamento escolar do professorado rural, bem como a administração geral e os serviços de

encomendada pela Diretoria-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal para examinar os padrões norte-americanos de educação.

⁸⁰ Para o México, o *ejido* é uma propriedade rural de uso coletivo de grande importância na vida agrícola do país.

inspeção escolar. Por meio de quadros estatísticos, comparou o crescimento geral do sistema de ensino, entre as décadas de 1920 e 1950.

Na terceira seção, intitulada “Situação atual da educação rural”, Lourenço Filho lançou um olhar geral sobre o sistema de escolas primárias federais⁸¹. Por conseguinte, ele observou o sistema atual das missões culturais, analisando seus diferentes tipos e resultados, junto às comunidades rurais, nas áreas de comunicação, saúde, organização econômica, civismo e vida familiar e comunitária. Nessa perspectiva, o autor também ressaltou a administração, orientações técnicas, financiamento e os resultados da Campanha contra o Analfabetismo levados a cabo no México. O educador analisou, ainda, os serviços da Diretoria Geral de Assuntos Indígenas, bem como os da Diretoria Geral de Ensino Agrícola e os internatos de ensino primário. Desse modo, ao analisar os serviços de extensão cultural e as populações rurais, Lourenço Filho considerou a importância da administração, serviço de rádio, teatro popular, música, dança, cinema educativo, bibliotecas; e, por último, situou a educação rural como sistema de Educação Fundamental.

Por fim, na quarta seção, denominada “Tendências, resultados gerais e perspectivas”, o pedagogo escreveu sobre a evolução do pensamento de reforma social mexicana e, em seguida, considerou os aspectos normativos e constitucionais da educação rural, especialmente com a Constituição de 1917. Ademais, também avaliou a evolução do pensamento pedagógico-social e a relação com os resultados gerais da política educativa. Nesse sentido, Lourenço Filho considerou a doutrina

⁸¹ a) Administração Geral; b) Os Diretores Federais; c) Serviços de Inspeção Escolar; d) Corpo Técnico e Consultivo da Direção Geral; e) Direção das escolas rurais; f) Organização do ensino e programas; g) Anexos escolares; e h) Ação Social.

atual da educação rural, pautada em princípios da reforma agrária e, enfim, teceu suas considerações finais.

Esse relatório, em sua densidade e riqueza, revela a imersão do autor na história, educação e na cultura mexicana. Segundo a compilação feita pela Unesco de obras sobre educação rural em todo o mundo, intitulada *Educação Rural*, esse relatório é analisado enquanto um estudo:

[...] redigido para o Ministério Brasileiro de Educação e da Saúde, faz o histórico da educação rural no México, desde as origens até 1910, qual autor define o sistema mexicano de educação rural como sistema de ‘pedagogia social’. O ensino escolar não constitui senão aspectos completando diversas formas de educação popular, e, ao mesmo tempo, é diretamente inspirado nos princípios da ‘Educação de base’.

Um capítulo é consagrado a um exame da concepção à atual educação rural; o autor cita declarações oficiais expondo os objetivos, os princípios gerais e as teorias desta educação, assim como recomendações gerais referentes à organização do sistema. Cada uma das quatro partes do estudo (origens, organização e desenvolvimento, situação atual, tendências) compreende uma bibliografia. Diagramas põem em relêvo a organização dos serviços de educação rural e das seções competentes do Ministério da Educação. (UNESCO, 1965, p. 30).

Uma característica importante nos estudos comparativos realizados por Lourenço Filho consiste em uma instrumentalização do que se comparara com finalidades privilegiadamente pedagógicas, em detrimento das características políticas originais que resultaram nos arranjos educacionais a serem comparados. Ou seja, a experiência de “Educação Rural” mexicana marcada fortemente pela formação política e revolução

social (formação de sindicatos, cooperativismo e luta pela terra) foi desfocada no relatório, mesmo que tenha considerado aspectos sobre esse tema em seus escritos. Ao observar o sistema educativo do México, pôde-se considerar que:

[...] a intenção educativa, de forte predomínio social, não excluía a difusão da leitura e da escrita, antes a salientava como benéfica e necessária (20). Nos objetivos assinalados pela Unesco para todo e qualquer trabalho de “educação fundamental”, figura, aliás, em primeiro lugar, este item, claramente expresso: “A arte de pensar e de comunicar o pensamento (ler, escrever, falar, escutar, calcular)” (21). (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 161).

Segundo ele, a história do México foi marcada por uma: “[...] série de revoluções, a maior das quais ocorreu neste século, entre 1910 e 1920, movimento que reclamava reforma agrária, controle nacional dos recursos minerais, separação entre a Igreja e o Estado e extensão da educação para as massas” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 132).

Nesse processo, dois professores altamente experientes na educação rural mexicana foram os que promoveram, projetaram e dirigiram o projeto-piloto mexicano: Mario Aguilera Dorantes e Isidro Castillo. Para eles, esse projeto significava uma oportunidade de mostrar ao mundo que os métodos da escola rural mexicana eram eficazes e baratos, em uma época em que a escola rural no México já era ofuscada pela inércia gerada por um currículo uniforme para todo o país, uma educação encerrada na sala de aula, uma escola enclausurada em horários fixos, e um ensino, disseram, desmotivado, rotinizado e burocratizado.

O novo projeto teve que recuperar todo o bem que a experiência educacional da revolução mexicana de 1910 trouxera, mas excluindo “seus erros”. Isso era possível com o abrigo da Unesco, já que contava com o apoio dos governos federal, estadual e municipal. Sendo assim, dispunha de recursos suficientes, cuja utilização seria concentrada em uma região, sem desassociar a escola rural de outras escolas públicas e privadas, além de diferentes graus acadêmicos e orientações, para que todos se apoiassem mutuamente e colaborassem no trabalho direto com a comunidade.

Lourenço Filho “[...] extraiu mais os elementos técnico-pedagógicos que convinham à realidade brasileira” (SOUZA, 2013, p. 76). No relatório, o entusiasmo político da luta dos camponeses pela posse da terra, orientado pela máxima “La tierra es de quien la trabaja”, foi suavizado, enquanto foram enfatizadas as experiências de educação rural, especialmente as missões rurais, concebidas enquanto eficientes estratégias de intervenção na vida das populações rurais. Dessa maneira, a referência às bases revolucionárias que fomentaram a pedagogia social presente nas práticas de educação rural mexicanas foi concebida apenas como um elemento da trajetória histórica do movimento, pois interessava mais ao autor assinalar a reconfiguração do movimento no contexto democrático.

O olhar de Lourenço Filho estava voltado, sobretudo, à parte técnica do desenvolvimento agrícola das escolas rurais mexicanas, especialmente para as chamadas “granjas-escolares”. Segundo Souza (2013), trata-se de um projeto implementado na Espanha, Estados Unidos e México. O filme mexicano *Los Olvidados*⁸², de Luis Buñuel, ambientado na Cidade do México, em 1950, retrata a papel das *escuela-granja*, frente às problemáticas da adolescência marginal mexicana. As Figuras 58 e 59

⁸² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hSGlpXcLtY8>. Acesso em: 11 dez. 2019.

mostram as atividades educativas desenvolvidas em *escuela-granja* no México:

FIGURA 58 – ESCUELA-GRANJA MEXICANA (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 59 – GALINHEIRO DA ESCOLA PRIMÁRIA RURAL EM CASACUARÁN, YURIRIA, GUANAJUATO (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Outro aspecto observado por Lourenço Filho foi a casa do professor junto à escola rural no México. Tais escolas, segundo Peixoto e Andrade (2007, p. 123): “Apresentavam conforto muitas vezes maior do que os alunos tinham em casa, o prédio da escola estimulava neles a formação de novos hábitos de vida e de convivência social, valorizava a escola e a profissão docente”. Desse modo, a escola pretendia criar uma nova mentalidade nos alunos e professores, voltada a um aproveitamento inteligente das possibilidades do meio rural, tendo em vista cercar os alunos de outro quadro de influências. Segundo a Diretoria Geral de Ensino Primário nos Estados e Territórios aos Diretores Federais de Educação, com relação ao trabalho das escolas rurais em 1946, os Diretores Federais deverão:

[...] *quanto ao aspecto material das escolas*, indicar quais as necessidades mais urgentes com relação aos edifícios, mobiliário e material didático. Ponto importante é o da residência do professor no local da escola. De acordo com o plano geral de aquisições, construções e reparos, deverá buscar a cooperação dos governos estaduais e das municipalidades, sociedades culturais, organizações de trabalhadores, empresas comerciais e industriais, e demais forças vivas de cada comunidade. [...] Quanto ao *aspecto material*, deverá o Inspetor interessar-se pela aquisição, construção, reparação e conservação dos edifícios escolares e seu mobiliário, e também dos anexos que esses edifícios possuam, como residência para o professor, ‘parcela escolar’, campo desportivo, oficinas para trabalho manuais, teatro popular. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 142, grifos nossos).

Também chamava a atenção de Lourenço Filho “[...] a melhoria geral das instalações assim obtidas, com distribuição de algum mobiliário e material didático, bem como a de obtenção de terreno para exercícios de

horticultura e pequena criação” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 130). As missões culturais ensinavam os professores a fazerem materiais de construção, preparar os alicerces e levantar as escolas, cuidado com a água e higiene pública. Na década de 1920, iniciou o ambicioso projeto federal de Missões Culturais: “[...] enfocado a mejorar la vida de los pueblos mediante el aprendizaje basado en la acción (uso de técnicas agrícolas, recuperación de algunos contenidos culturales locales, crítica de otros)” (OROZCO, 2008, p. 979). As fotografias encontradas no acervo de Lourenço Filho indicam que ele observou uma série de eventos relacionados à construção e à reforma de prédios escolares, possivelmente realizadas pelos próprios professores primários ou moradores da comunidade rural, conforme mostram as Figuras 60 e 61:

FIGURA 60 – REFORMA ARQUITETÔNICA DE UMA ESCOLA RURAL MEXICANA (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 61 – HOMENS CONSTRUINDO CARTEIRAS ESCOLARES NO MÉXICO (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Ele também se interessou em compreender a estruturação do sistema federal de educação rural, cujo trabalho de sentido social, era apoiado por “missões culturais”, e, em determinadas zonas, também por serviços de extensão educativa entregue a certo número de escolas normais rurais e de escolas práticas de agricultura” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 137). Segundo ele, os dois tipos de órgãos de execução:

[...] as “escolas rurais” e as “missões culturais”, cuja administração tem sido cometida a órgãos do Ministério de Educação. As “missões” foram, inicialmente, o eixo mesmo do sistema. Em sua primeira fase, realizaram trabalho de investigação, propaganda, recrutamento de pessoal, construção de escolas, aperfeiçoamento de mestres, inspeção e

controle. A pouco e pouco, ganharam objetivos próprios e feição autônoma, passando a ser subordinados a órgão próprio de direção, no Ministério. Mais tarde, foram deslocados para uma nova Diretoria Geral, incumbida de serviços gerais de educação fundamental para adultos, como havemos de ver adiante. Em qualquer dessas formas, têm as “missões” desempenhado funções das mais relevantes na difusão da educação popular. Representam, por outro lado, contribuição original da pedagogia mexicana à pedagogia universal, como processo de “educação fundamental”, agora aceito por outros diversos países, que defrontam problemas de cultura similares. As primeiras “escolas rurais”, criadas em função do trabalho das “missões culturais”, foram especialmente alimentadas pelo espírito missionário. Vencida a etapa de penetração, ou desbravamento, passaram a constituir um sistema regular de ensino, com o seu sistema administrativo próprio e os seus serviços de inspeção escolar característicos. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 132-133).

Conforme explicitado no capítulo 1, a primeira missão cultural criada foi em Zacualtipán, no Estado de Hidalgo, em 1923. Essas missões culturais se tornaram um caso e exemplo únicos do sistema mexicano no nível da educação latino-americana no século 20. As referências às missões culturais rurais mexicanas consistiram em alternativas para que conhecimentos e assistência técnica fossem levados às mais longínquas áreas rurais brasileiras onde não havia acesso aos meios de comunicação e informação mais modernos. No caso mexicano, as chamadas “misiones culturales” também “[...] se encargaron de la formación de los maestros rurales y los técnicos agrícolas que el gobierno federal pretendía que se convirtieran en líderes.” (CIVERA, 2009, p. 343). Essas ações pretendiam a transformação e a modernização dos modos de vida e das mentalidades das populações rurais, de uma escola aberta à comunidade. Especialmente pautadas em princípios revolucionários, voltados à atenção de jovens

pobres e rurais, principalmente camponeses e, preferencialmente, os chamados ejidatarios. Dentro desse projeto:

[...] educativo rural la higienización campesina fue fundamental para evitar las enfermedades y la proliferación de bacterias, de ahí que la prevención a través de la higiene y las campañas de vacunación, de quema de basura, de desecación de pantanos y agua estancada, “el día del baño”, entre otros programas, pretendían mejorar las condiciones de salud de los campesinos, sobre todo en los lugares donde el agua escaseaba. (LOPEZ; RAMOS; ESPINOSA, 2013, p. 73).

Nesse aspecto, as missões culturais funcionaram “[...] como instrumento de penetração cultural e de expansão das obras de assistência social” (WERLE & METZLER, 2009, p. 88). Essas missões eram compostas por ações destinadas a promoverem o bem-estar dos moradores no meio rural e eram formadas, sobretudo, por médico, agrônomo, assistente social, dentista, veterinário, enfermeira, agente de economia doméstica, técnico de rádio, de cinema, motorista, professores do ensino primário, além de outros especialistas. No caso mexicano:

Las Misiones Culturales y las Casas del Pueblo. Eran Escuelas Normales ambulantes, encargadas de mejorar profesionalmente a los maestros en servicio y de promover el mejoramiento económico y social de las comunidades. La misión cultural estaba compuesta por un grupo de maestros, generalmente un jefe, un trabajador social, un experto de higiene, cuidados infantiles y primeros auxilios, un instructor de educación física, un maestro de música, un especialista en artes manuales instruido para aprovechar en lo posible los recursos de cada región y un especialista en organización de escuelas y métodos de enseñanza, cuya principal tarea era la coordinación de los cursos

académicos con la agricultura y las industrias manuales. Pronto se señaló la necesidad de que un maestro permanente le diera estabilidad a la actuación de la misión; para ello se requerían maestros bien preparados y con experiencia rural, necesidad que dio nacimiento a la normal regional. Para que la escuela rebasara el papel de instructora y se convirtiera em fuente de transformación de la comunidad, la escuela se convirtió en Casa del Pueblo, centro de las actividades sociales y culturales de éste. (LÓPEZ, 2005, p. 153).

A cada nova cidade visitada por Lourenço Filho saltavam aos olhos as missões culturais. Ele, portanto, não se limitava a observar e anotar. Perscrutava, comparava, propunha com a intenção de provocar mudanças nos rumos da política educacional brasileira, especialmente para as populações rurais. Para Lourenço Filho, relatar o vivido em terras mexicanas significou para ele uma experiência de formação que envolveu um exercício de observação. Segundo Mignot e Silva (2011, p. 437): “Os relatórios de viagem constituíram-se, assim, em modos muito próprios de interferir nos destinos da educação daqueles que não se esconderam na impessoalidade da escrita obrigatória”. Nessa viagem, Lourenço Filho reuniu um vasto acervo fotográfico, em que se sobressaíram registros das missões culturais, conforme mostra a sequência de Figuras 62, 63, 64 e 65:

FIGURA 62 – ATIVIDADE MUSICAL NAS MISSÕES CULTURAIS MEXICANAS (1951)



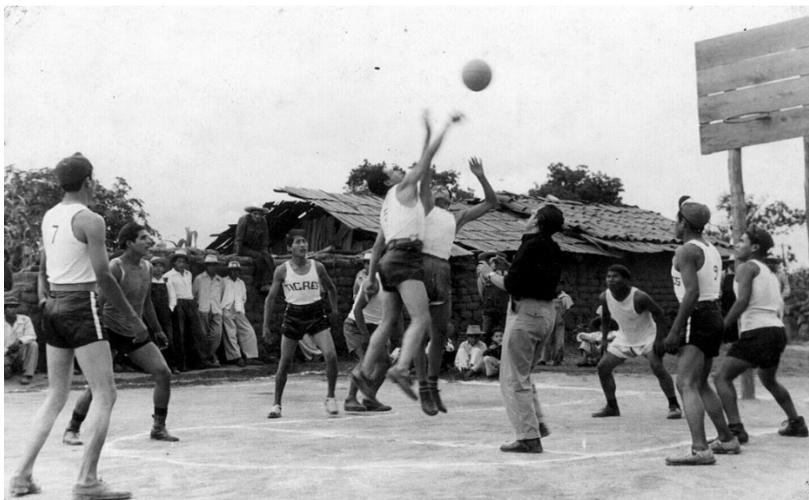
Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 63 – CAMPANHA DE VACINAÇÃO NAS MISSÕES CULTURAIS MEXICANAS (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 64 – PRÁTICA DE ESPORTES NAS MISSÕES CULTURAIS MEXICANAS (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 65 – ATIVIDADE DE CORTE E COSTURA NAS MISSÕES CULTURAIS MEXICANAS (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

No decorrer do relatório também estava presente o conceito de “educação fundamental”, estabelecido pela Unesco e recomendada aos países da América Latina, conforme explicitado nos capítulos anteriores deste livro. A educação ajudaria a superar a pobreza, mas nenhum projeto educacional poderia ser bem-sucedido se não fosse acompanhado por medidas que garantissem que todas as pessoas tivessem uma qualidade de vida mínima. Ainda sobre o caso mexicano, Lourenço Filho considerou que:

[...] o sistema de ensino rural mexicano pode ser caracterizado como um programa de “educação fundamental”, no sentido que a esta expressão dá a Unesco. *Pelo que nega*, a educação fundamental descrê da ação da escola primária, quando atue isoladamente sobre as novas gerações, por estar verificado que uma instituição desse tipo é instrumento inadequado para fazer frente aos graves problemas que a mudança social tem trazido aos países insuficientemente desenvolvidos, no seio dos quais existem grupos da população economicamente deprimidos e culturalmente atrasados. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 190).

A noção de “educação fundamental” utilizada pela Unesco asseverava a insuficiência da escola primária à educação das camadas populares nos países em desenvolvimento e postulava uma ação educativa dirigida simultaneamente a crianças, adolescentes e adultos. Pressupunha a integração de ações educativas formais e informais compreendidas como serviço social de grupo, pelo qual, cada comunidade, pelo seu próprio esforço, pudesse vencer os problemas de desenvolvimento econômico e social (SOUZA, 2013).

Lourenço Filho, nesse relatório, organizou em uma espécie de “mapa mental” do sistema educativo mexicano, situando as escolas primárias rurais e as missões culturais em relação à campanha contra o analfabetismo e os serviços de extensão cultural, conforme a Figura 66:

FIGURA 66 – SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO



Fonte: Lourenço Filho (1952).

Por fim, destaca-se a visão “colonizadora” de Lourenço Filho no relatório, fruto de uma mentalidade da sua época, especialmente ao se reportar aos índios mexicanos enquanto uma “raça inculta e deprimida” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 109), que vivia no atraso, na “[...] ignorância e na superstição, repetindo ineficientes processos de trabalho tal como nos tempos da colônia. Em conflito cultural, mantinham ainda puros certos costumes da raça” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 111), e isso se deu pela dificuldade em desenvolver as missões culturais junto a essa população. Muitos foram os “defeitos” que a elite política dos séculos 19 e 20 atribuiu aos indígenas. Segundo Mólgora (2018, p. 29-30), ao índio mexicano se “[...] concebía como un ser melancólico, desconfiado, tímido, hipócrita, egoísta, falto de iniciativa, apático, con poca imaginación, mentiroso e incluso indolente.” Ainda segundo o autor, concebia-se que as populações indígenas do México:

No sabía reír y no sabía disfrutar de la vida. Era además reacio a socializar con gente de otros pueblos o grupos étnicos; era también concebido como un ser fanático y supersticioso, proclive a involucrarse em las fiestas religiosas y a emboorracharse con frecuencia. [...] Si bien existía la convicción de que los indígenas constituían una “raza degenerada”, se tenía al mismo tiempo la idea de que el indio era un ser humano capaz de redimirse. (MÓLGORA, 2018, p. 30-32).

Nesse sentido, não consistia um problema puramente de raça, mas de “falta da cultura”, uma vez que havia uma percepção profundamente enraizada do “índio” como um ser taciturno, desconfiado, egoísta, sem aspirações em relação à produção e, conseqüentemente, ao progresso. Essa maneira de definir “o problema indígena”, consolidado no século 19, continuou a existir com algumas nuances no século 20, tornando-se o

“problema rural” mexicano, especialmente na segunda metade da década de 1920. A visão preconceituosa de Lourenço Filho também se fez presente no livro *Juazeiro do Padre Cícero*⁸³ ao tratar das dificuldades em implementar a reforma da instrução pública, em decorrência da relação “fanática” estabelecida entre o povo sertanejo e o Padre Cícero.

Também é possível considerar que, distante de se constituírem uma reprodução do modelo mexicano, muitas ações de educação rural implementadas no Brasil, a exemplo das granjas escolares, das missões rurais, das noções de “educação fundamental” e “educação de base”, entre outras, adquiriram no Brasil uma própria conformidade com as peculiaridades das políticas nacionais à educação rural e às práticas dos sujeitos envolvidos na Campanha Nacional de Educação Rural. A referência mexicana foi utilizada como respaldo forte de justificação e modelo de experiências exitosas no exterior. Dessa maneira, a referência às bases revolucionárias que animaram a pedagogia social presente nas práticas de educação rural mexicanas foi concebida apenas como um elemento da trajetória histórica do movimento, uma vez que interessava mais a Lourenço Filho situar a reconfiguração do movimento no contexto democrático brasileiro.

⁸³ Este livro relata a viagem de Lourenço Filho ao estado do Ceará, entre abril de 1922 e dezembro de 1923, período em que reformou a instrução pública do Estado.

4.2 “Depois de quase um mês em México”⁸⁴: o itinerário, o calendário e o mapa de Lourenço Filho no México

Rio de Janeiro, 20 de agosto de 1951

Mi querido amigo Dr. Lucas Ortiz:

Invitado por la OEA, para el Consejo Cultural Interamericano, y también por la UNESCO y la OEA, para una nueva reunión de comité (de nuestro agradable Comité), estoy preparando una viaje a su tan bello país.

Como Ud. sabe, el Consejo se reunirá en la Ciudad de México del 1º al 15 de septiembre y, según me informa el Dr. Elvin, el Comité deberá reunirse en Pátzcuaro del 26 en adelante. Será para mí una gran oportunidad para pasar unos días en el dentro mismo de este nuevo movimiento de Educación Fundamental, bajo su tan lúcida dirección. Y, también para volver a ver nuevos y viejos problemas con su excelente equipo, donde están Anzola y Leal.

De tal modo recuerdo el primer viaje que hice a México, en 1947, que creo que mi esposa y mi hijo Marcio irán conmigo, pues no admiten que “yo vaya dos veces sin que ellos pueden ir una vez”... Mi hijo, está trabajando en un Servicio Rural, que estudia las formas de nuestra futura Fundación de Servicio Social Rural, y del que ya hay un proyecto en el Parlamento. Su viaje será más de estudio de las buenas cosas que ya existen a ese respecto en México, que de turismo.

Apenas ayer recibí la Agenda para los trabajos de nuestro Comité, pues la carta del Dr. Bower, que la remite, fué dirigida al Departamento Nacional de Educación, cargo que dejé en enero. De los cuatro puntos indicados, el más complejo será, naturalmente, el de n.l, que incluye la creación de los nuevos centros de preparación de personal para la Educación Fundamental, con carácter internacional.

⁸⁴ Este trecho foi retirado da carta escrita em outubro 1951, no momento da viagem de Lourenço Filho aos Estados Unidos, endereçada a Francisco Belmonte Montojos (LOURENÇO FILHO, 1951c, p. 01).

La experiencia de CREFAL, todavía en su iniciación, será de mayor importancia para lo que podemos decidir al respecto, unido a la experiencia de las observaciones de mi querido amigo.

Creo que Ud. también estará en el Consejo Interamericano de Cultura, o que, por lo menos, días antes del 26 irá a Ciudad de México. En carta que envió hoy al Dr. Nanatti le digo también que, probablemente, nos podemos ir a Pátzcuaro antes del 26, para que ya adelantemos los trabajos, en espera del Dr. Elvin. Entonces, examinaremos con mayor atención todos los puntos, viendo las actividades corrientes del Centro.

Pienso iniciar el viaje el 2 de septiembre, pues pretendo ir por el Pacífico, con el fin de pasar dos o tres días en Lima.

Si todavía hay tiempo, mándame sus órdenes, que cumpliré con mayor gusto.

Reciba un abrazo muy cordial de su atto amigo,

(firmado) Lorenço Filho

Rua Pedro Guedes, 56, Rio. (LOURENÇO FILHO, 1951b, p. 01-02)

No dia 20 de agosto de 1951, pouco tempo antes da saída de Lourenço Filho do Brasil, ele escreveu essa carta para Lucas Ortiz, então presidente do Crefal. O educador brasileiro, antes de chegar ao México, recebeu uma agenda de trabalho do comitê, que previa reuniões da comissão do Conselho Interamericano Cultural, a que se referiu na carta como “agradable Comité”. De acordo com a carta, uma das pautas mais importantes dessa reunião incluía a criação de novos centros de preparação de pessoal para a Educação Fundamental, com caráter internacional. Nessa perspectiva, a experiência pioneira do Crefal se constituía enquanto basilar ao desenvolvimento de novas experiências de Educação Fundamental em todo o mundo.

Na carta, o educador recordou sua primeira viagem ao México, em 1947, na condição de delegado brasileiro na II Conferência Geral da Unesco. Nessa ida, ele aproveitou o ensejo para conhecer escolas rurais dos estados de Guerrero, Morelos, México e Michoacán, onde encontrou “[...] algumas classes de admirável dinamismo, onde ensaios verdadeiramente criadores se realizavam. Em outras, no entanto, o trabalho não havia ainda perdido a feição tradicional” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 148). A carta também indica que o educador viria acompanhado da família, sua esposa Aída de Carvalho e seu filho Márcio Lourenço Filho, que à época trabalhava junto ao Serviço Rural. No entanto, Lourenço Filho ressaltou que a viagem do filho ao México seria para fins de investigação e não turísticos.

Nas imagens e nas correspondências se evidenciam a presença de familiares dos representantes dos países nas conferências da Unesco. A referência a mulheres e crianças é comum nas cartas, especialmente na carta escrita pelo professor colombiano Guillermo Nannetti destinada a Lourenço Filho: “Le ruego saludar muy cariñosamente a doña Aida y sus hijos y mientras tengo el placer de abrazarlo personalmente en México, le envío mi más cariñosos recuerdo”. (NANNETTI, 1951b, p. 01). Era comum Lourenço Filho se apresentar nos eventos internacionais com a esposa, como ocorreu no Uruguai, em 1950:

FIGURA 67 – LOURENÇO FILHO AO LADO DE AÍDA DE CARVALHO (SUA ESPOSA), NO MONUMENTO “LA CARRETA”, EM MONTEVIDÉU, URUGUAI (1950)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Por ocasião da segunda viagem, o “maestro de las américas” deixou a direção do Departamento Nacional de Educação e foi indicado presidente da Comissão Nacional Executiva do Centro de Formação de Pessoal para Educação Fundamental da América Latina, passando a representar o Brasil no Conselho Interamericano Cultural, no México. As duas cartas que seguem, enviadas por John B. Bowers, trataram do plano de trabalho que deveria ser cumprido por Lourenço Filho em terras mexicanas, entre setembro de outubro de 1951:

3 de agosto de 1951

Estimado Dr. Nanetti

Espero que para ahora habrá recibido nuestro cable del que adjunto copia confirmatoria, y que las fechas propuestas para la próxima reunión de Comité de Coordinación sean aceptables para usted.

Debo excusar me por el corto aviso previo.

Estoy adjuntando un borrador de Agenda y Plan de Trabajo para la junta, al mismo tiempo que copias de cartas he escrito a Lucas Ortiz y Lorenzo Filho.

Será usted tan amable de informarnos lo mismo que a Lucas a Lorenzo del nombre de la persona que se presentará a la OEA, si usted cree que sea deseable que Comité continúe su junta en Washington después de la semana y Pátzcuaro. Espero que estará ustedes de acuerdo en que será deseable para ellos discutir la relación de la OMEFAL con el CREFAL, y ver algo del trabajo que usted escribió en términos tan arregladores en su carta del 18 de julio. Espero igualmente que se sienta usted en libertad de proponer cualquier agregado de al borrador de Agenda y Plan de Trabajo, enviándoles directamente a Lucas, Lorenzo y a nosotros.

Con mis mejores deseos,

Muy sinceramente,

John B. Bowers

Jefe de la División de Educación Fundamental

Dr. Guillermo Nannetti

División de Educación, OEA

Unión Pan-Americana

Washington 6 D.C. (BOWERS, 1951b, p. 01)

6 de agosto de 1951

Estimado Señor,

Espero que tenga ya usted en su posesión nuestro telegrama proponiendo la fecha la próxima reunión de Comité de Coordinación CREFAL-OMEFAL. Adjunto una copia de ese telegrama como referència.

Siendo que nos haya advertido tan tarde, pero solamente ha pedido reiterar la fecha después de algunas operaciones complicadas que determinan los viajes de nuestros miembros.

Espero vivamente que a esta fecha le convenga, y también que el Comité tenga la ventaja de verlo a usted presidir sus trabajos.

Sus gastos serán evidentemente pagados por el CREFAL, y mucho le agradecería que arreglará directamente con Lucas Ortiz la cuestión de su viaje a México, y aún, si fuera posible, a Washington.

Adjunto un anteproyecto de orden del día para reunión y el proyecto, y el proyecto de un plan de trabajo. Así se dará usted cuenta de la importancia y la amplitud del que deberá llevar a cabo el Comité, especialmente para asegurar el desarrollo de CREFAL y su inclusión en el Proyecto Especial, que incluye la creación de una red mundial de Centros regionales de Educación de base nuevamente aprobada.

Le agradecería se sirva enviar a Lucas Ortiz los comentarios que pudiera desear hacer a la orden del día. Le he igualmente pedido que le indique a usted los puntos de desearía que figuren en la misma.

Envío copia de esta carta a al Dr. Nannetti de la O.E.A. en Washington, y también a Lucas Ortiz en Pátzcuaro.

Le ruego aceptar, querido Señor, la expresión de mis sentimientos distinguidos.

John B. Bowers

División de la Educación de base.

Dr. Lourenzo Filho

Ministerio da Educação e Saude

Rio de Janeiro

Brazil (BOWERS, 1951c, p. 01)

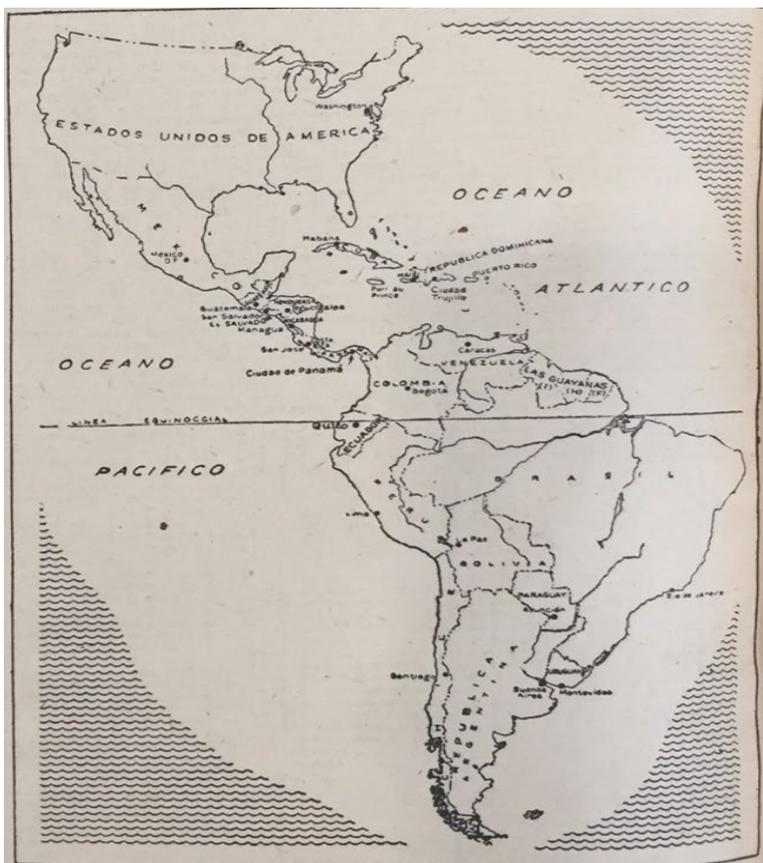
Seu plano de trabalho estava sujeito à intervenção de John B. Bowers (Chefe da Divisão de Educação Fundamental da Unesco), pois, por se tratar de uma visita institucional, deveria cumprir os objetivos e as deliberações da Unesco, OEA e Crefal, dentre eles: estudar os métodos, técnicas e arquitetura de locais de ensino; escrever relatórios, além de

remeter os materiais e objetos pertinentes ao ensino rural no Brasil. Segundo Mignot e Silva (2011):

Tais atribuições sugerem pensar a viagem em missão oficial como parte de uma troca entre os envolvidos, no sentido de dom e contradom, uma vez que, se, por um lado, recebia-se financiamento e custeio de hospedagem e deslocamentos, por outro, havia uma série de obrigações e encargos, no sentido de retribuir aqueles que financiavam a viagem. (MIGNOT; SILVA, 2011, p. 437).

Essa visita fazia parte das iniciativas que vinham sendo empreendidas pelo governo brasileiro em prol da educação rural, considerada, na época, um dos maiores problemas educacionais do país. Essas iniciativas estavam articuladas com as propostas em circulação em âmbito internacional, mediante acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos. O jornal mexicano *El Nacional* publicou larga matéria sobre a chegada de 21 educadores de cada República Americana que integra a OEA: “[...] enviará de los más granado de su intelectualidad a la Primera Reunión del Consejo Interamericano Cultural, que se efectuará en esta capital del 10 al 25 de septiembre próximo” (EL NACIONAL, 1951, p. 12).

FIGURA 68 – DIVULGAÇÃO NO *EL NACIONAL* DA I CONFERÊNCIA DO CONSELHO INTERAMERICANO CULTURAL (1951)



Cada una de las 21 Repúblicas Americanas que integran la Organización de los Estados Americanos enviará de lo más granado de su intelectualidad a la Primera Reunión del Consejo Interamericano Cultural, que se efectuará en e sta capital del 10 al 25 de septiembre próximo.

Fonte: (EL NACIONAL, 1951, p. 12).

Lourenço Filho foi considerado “lo más granado” da intelectualidade brasileira, sua chegada ao México foi amplamente divulgada em jornais locais, com a seguinte chamada: “México recibe con mucho gusto el distinto educador brasileño Lourenço Filho” (EL NACIONAL, 1951, p. 12). Esse educador brasileiro foi retratado enquanto referência em matéria de educação rural na América Latina, isso de certa forma explica seu lugar de destaque junto ao Conselho Interamericano Cultural, especialmente em temas ligados à educação rural. Nessa perspectiva, interroga-se: Qual o lugar de Lourenço Filho na educação rural no Brasil? Nós devemos reconsiderar na historiografia brasileira sua atuação no campo da educação rural? Parte das respostas para essas perguntas estão na pauta da reunião, que incluía problemas educacionais referentes à educação rural, conforme plano de ação publicado no jornal *El Nacional*, sendo os temas sugeridos em matéria de educação:

1 – Aspectos interamericanos de educación primaria para hacerla universal, gratuita y obligatoria; 2 – Soluciones para problemas de analfabetismo y educación rural; 3 – Problemas relacionados de educación vocacional; 4 – Problemas relacionados a educación secundaria; 5 – Promoción de programas de educación fundamental, adaptados a las necesidades de la población; 6 – Problemas de la educación de las poblaciones indígenas; 7 – Consideración de los problemas relacionados con la revalidación de los estudios universitarios y tecnológicos; 8- Intensificación del intercambio de profesores, estudiantes y técnicos. (EL NACIONAL, 1951, p. 05).

A pauta educacional dessa reunião revela a preocupação com temas que faziam parte da agenda política internacional, a exemplo da

universalização da educação primária, combate ao analfabetismo adulto, educação rural e programas de Educação Fundamental. A reunião do conselho “[...] tendría su sede en México. Lo integrarían representantes del Brasil, los Estados Unidos, Haití, México y Uruguay” (BODET, 1971, p. 12). As atividades aconteceram entre os dias 10 e 25 de setembro de 1951. Nessa ocasião, estavam presentes Alberto Lleras Camargo (Secretário-Geral da OEA), Manuel Gual Vidal (Secretário de Educação Pública), Manuel Tello Macías (Secretário de Relações Exteriores), Miguel Alemán (Presidente da República), Jaime Torres Bodet (Diretor-geral da Unesco), entre outros. As Figuras 69, 70, 71 e 72 mostram Lourenço Filho por ocasião dessa reunião:

FIGURA 69 – LOURENÇO FILHO E ANTÔNIO CAMILO DE OLIVEIRA NA REUNIÃO DO CONSELHO INTERAMERICANO CULTURAL, CIDADE DO MÉXICO (25 DE SETEMBRO 1951)



Fonte: Archivo General de la Nación (AGN).

FIGURA 70 – LOURENÇO FILHO E ANTÔNIO CAMILO DE OLIVEIRA NA REUNIÃO DO CONSELHO INTERAMERICANO CULTURAL, CIDADE DO MÉXICO (25 DE SETEMBRO DE 1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 71 – LOURENÇO FILHO NA REUNIÃO DO CONSELHO INTERAMERICANO CULTURAL, CIDADE DO MÉXICO (25 DE SETEMBRO DE 1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 72 – FOTOGRAFIA EM NEGATIVO DE LOURENÇO FILHO AO CENTRO DA REUNIÃO DO CONSELHO INTERAMERICANO CULTURAL, CIDADE DO MÉXICO (17 DE SETEMBRO DE 1951)



Fonte: Archivo General de la Nación (AGN).

A fotografia em negativo mostra Lourenço Filho ao centro, que parece fazer anotações em um bloco de notas. O educador brasileiro estava acompanhado de Antônio Camilo de Oliveira, embaixador do Brasil no México, no período entre 1949 e 1951. Lourenço Filho era um sujeito que exercia considerável influência junto ao Conselho Interamericano Cultural, pois sua figura era reconhecida e se sobressaía entre o círculo de intelectuais brasileiros. As relações estabelecidas por ele, sistematicamente, interligavam instituições brasileiras, com o Itamarati, Ministério da Agricultura, Inep ao Conselho Interamericano Cultural. O jornal mexicano *El Nacional* (Figura 73) publicou nota sobre a presença do embaixador brasileiro, em que destacava a presença de diversos embaixadores de outras partes do mundo:

FIGURA 73 – ANTÔNIO CAMILO DE OLIVEIRA, EMBAIXADOR DO BRASIL NO MÉXICO, NA REUNIÃO DO CONSELHO INTERAMERICANO CULTURAL (1951)



Fonte: (EL NACIONAL, 1951).

Guillermo Nannetti, em carta escrita em 24 de julho de 1951, destinada a Lourenço Filho, destacou a importância desse educador no círculo de intelectuais brasileiros, especialmente pela sua profunda consciência do significado histórico da primeira reunião do Conselho Interamericano Cultural. Nessa carta, o autor tratou de assuntos ligados às atividades do conselho, que contemplavam a produção de material de Educação Fundamental, a criação de sedes de centros de Educação Fundamental na América Latina, custos da viagem de Lourenço Filho ao México e, sobretudo, a importância do papel desempenhado pela Comissão de Educação do Conselho Interamericano Cultural na promoção de uma campanha continental contra o analfabetismo e o ensino primário universal, gratuito e obrigatório.

Ainda nessa carta, Guillermo Nannetti faz referência a “Comisión Técnica del Punto IV”, que funciona enquanto elemento consultivo de Ministério de Relaciones Exteriores. O Programa Ponto IV, do presidente Harry S. Truman, tinha por objetivo o fortalecimento das relações no

âmbito da economia e da cultura entre os Estados Unidos e os países latinos. Segundo Mendonça (2009), um novo paradigma de educação rural surgiria respaldado pelo Programa Ponto IV do presidente Truman. Um dos eixos preconizava práticas educacionais não escolares, destinadas a fomentar o consumo das novas tecnologias agrícolas produzidas no epicentro do capitalismo mundial, ao mesmo tempo também pretendia: “[...] impedir el avance del comunismo em América Latina, construyendo un ‘cordón sanitario’ típico de la recién inaugurada Guerra Fría” (MENDONÇA, 2009, p. 199). Ainda segundo a autora, a filosofia que fundou o Programa partia “[...] del principio de que la pobreza resultaba de la ignorancia y de la falta de capitales, sin considerar que no se estaba frente a elecciones voluntarias, sino de un conjunto de circunstancias, muchas de ellas estructurales [...]” (MENDONÇA, 2009, p. 200). Portanto, os projetos educacionais implementados a partir do Ponto IV preconizavam a garantia a alguns grupos “marginais” um pequeno acesso à “escolaridade”. Nesta carta, pode-se ler:

Organización de los Estados Americanos
Secretaria General
Unión Panamericana
Washington Estados Unidos
3 de agosto de 1951

Mi querido doctor Lorenço:

Muy agradecido con su amable carta del 24 de julio. Mucho me complace que haya encontrado halagadores las informaciones que le envíe en mi carta pasada respecto de la Oficina de Producción de Materiales (Editorial Panamericana de Educación fundamental) Ojalá que los frutos correspondan a los esfuerzos y las esperanzas.

Siento mucho que que el ejemplar que anuncié del Proyecto N.º 26 sobre el establecimiento de la Norma Rural Interamericana no si hubiera incluido con mi carta. Espero que a la fecha lo haya recibido.

Algún común amigo carioca me envió, hace varios días, la siguiente información:

‘El proyecto citado fué recibido por Itamaraty y encaminado al el asunto a los Ministerios de Educación y Agricultura. Em el Ministerio de Educación el Instituto de Estudios Pedagógicos (INEP) fué encargado de estudiarlo y emite parecer. Este órgano sometió (el 28/6/1951), preliminarmente, su parecer a la Comisión Técnica del Punto IV que funciona como elemento consultivo del Ministerio de Relaciones Exteriores. Dicha Comisión aprobó (preliminarmente) el parecer del INEP y surgió a su director que encaminara tal parecer al Ministro de Educación para que lo enviara al Itamarati, donde la referencia Comisión se manifestaría oficialmente sobre el asunto. El parecer, de acuerdo con los informes obtenidos, es de ofrecer a la Organización el territorio brasileño como sede de uno de los centros. Nos han ofrecido la sede, con insistência, Bolivia, Colombia, Ecuador, el Perú y San Domingo. Nos anuncian una propuesta mexicana. ¿No Sería posible activar la resposta brasileña?

Pasando a otro tema de más inmediata urgência. Como usted sabe, el próximo 10 septiembre se reunirá en México el Consejo Interamericano Cultural. No sé si em los círculos intelectuales brasileños existe una conciencia cabal sobre la trascendencia histórica que tiene la primera reunión del Consejo Interamericano Cultural. Como ustedes sobran comentários. Nosotros estamos tratando de que la Comisión de Educación del Consejo se integre, en lo posible, por los más altos valores de América y promueva, como conclusión de sus trabajos una campaña continental contra el analfabetismo y por la educación primaria universal, gratuita y obligatoria. Le acompaño del Proyecto de Resolución que semeteremos com base de trabajo, a la Comisión de Educación.

En esa Comisión no puede faltar ustedes. No sé si el gobierno haya pensado em incluirlo en la delegación brasileña. Esto sería admirable. Si éste no es el caso, deseo consultarle si usted estaría dispuesto a aceptar una invitación de la Organización de los Estados Americanos para asistir al Consejo Interamericano Cultural, como consejero técnico de la Comisión de Educación. Le ruego que avise

cablegráficamente, para enviarle en su oportunidad, las basajes aéreas y viáticos del caso. Usted receberá el per diem de \$12.00 diarios que permiten nosotros reglamentos. Le ruego, mi querido doctor Lorenço, que haga el mayor esfuerzo para acompañarnos. Creo que así se cumbinará un generoso empeño que inició ustedes em su pátria, que rompió las fronteras brasileñas en inolvidables días de Quintandinha y que, en Consejo Interamericano Cultural tomará radiaciones continentales. (NANNETTI, 1951b, p. 01).

O processo de circulação e atuação desse sujeito deve ser entendido conforme explica Schriewer (2000). No entender do autor, as referências a exemplos estrangeiros são algo mais que histórias contemporâneas em outros países, pois “[...] espera-se que tais referências sirvam como ‘lições’, que forneçam ‘ideias estimulantes’ e novos impulsos para a definição de políticas ou para delinear um quadro de referência para a especificação das opções de reforma” (SCHRIEWER, 2000, p. 114). Ao tratar desses sujeitos, Carvalho (2000) considerou que se constituíam enquanto assíduos:

[...] viajantes e ávidos leitores, esses mediadores do moderno muito frequentemente se legitimavam reivindicando a sua condição de conhecedores do que se passava no outro hemisfério. Dessas viagens colhiam, geralmente, certo deslumbramento e uma alta dose de espanto pelas condições materiais vigentes nas instituições escolares estrangeiras, pela cultura pedagógica inscrita nas práticas da sala de aula, pelos valores políticos impregnados nos modos de organizar e facultar o acesso popular à escola. (CARVALHO, 2000, p. 241).

A autora indica que a historiografia educacional brasileira vem mapeando uma espécie de cartografia dos circuitos internacionais em que se difundiu, na segunda metade do século 19, uma pluralidade de informações e materiais pedagógicos que tiveram função modelar no processo de configuração da instituição escolar. Desse modo, no Brasil, como também em outros países da América Latina, houve uma busca por realizar mudanças na educação nacional, tendo em vista as referências internacionais. A hipótese de que a busca por modelos educacionais considerados mais desenvolvidos parece que garantiria certa legitimidade respeitável ao país que implantava determinado modelo.

Vidal (2005), em *Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*, diz que, entre os séculos 19 e 20, a movimentação de educadores entre os países da Europa e das Américas foi recorrente, além da presença considerável das referências a autores e obras europeus, especialmente franceses e norte-americanos nos discursos de reformadores e professores, caracterizando, assim, uma circulação de sujeitos (políticos, educadores e intelectuais) e modelos culturais, configurando a hipótese de uma história conectada.

Desse modo, no Brasil, como também em outros países da América Latina, houve uma busca por realizar mudanças na educação nacional, tendo em vista as referências internacionais. A hipótese de que a busca por modelos educacionais considerados mais desenvolvidos parece que garantiria certa legitimidade respeitável ao país, que implantava determinado modelo (SILVA, 2004). No caso da experiência mexicana enquanto referência para o Brasil, concomitante à intervenção da Unesco, foi analisada por Souza (2013a), no texto *A “Educação Rural no México” como referência para o Brasil*. O Quadro 4 e o mapa da Figura 74 sintetizam

a agenda e os lugares visitados por Lourenço Filho no México, em setembro de 1951:

QUADRO 4 – AGENDA DE LOURENÇO FILHO, ENTRE SETEMBRO E OUTUBRO DE 1951

Datas	Itinerário
2 de setembro	Saída do Brasil
4 a 5 de setembro	Lima – Peru
6 a 9 de setembro	Visitas aos estados de Guerrero, Morelos, México, Taxco, San Luis Potosí, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán
10 a 25 de setembro	Reunião do Conselho Interamericano Cultural na Cidade do México
26 a 29 de setembro	Reunião do Comitê de Organização do Crefal, Pátzcuaro, Michoacán
3 a 10 de outubro	Reunião da União Panamericana, Washington
11 a 19 de outubro	Nova Iorque
20 de outubro	Regresso ao Brasil

Fonte: Lourenço Filho (1951)

FIGURA 74 – MAPA DO TRAJETO DE LOURENÇO FILHO NO MÉXICO



Fonte: O autor (2020).

A agenda e o mapa remontam, guardados os limites deste livro, o itinerário de Lourenço Filho no México. Esse educador, apesar de ter uma agenda especialmente voltada à participação de reuniões e encontros com seus pares – homens de Estado –, no sentido mais amplo do termo, que se reuniam e divulgavam suas ideias sobre educação rural em espaços públicos: “[...] seja como objeto e conteúdo das discussões e das disputas, seja como condição mesma de sua conformação e expansão” (FARIA FILHO & CARVALHO, 2016, p. 7-8). Essas ideias circulavam em congressos, viagens, cartas, revistas, jornais, entre outros veículos construídos como fruto dessa rede de relações.

Em carta escrita em outubro 1951, no momento da viagem de Lourenço Filho aos Estados Unidos, endereçada a Francisco Belmonte Montojos, que estava atuando junto à Divisão de Ensino Industrial do Ministério da Educação, ficou evidente que o exemplo mexicano serviria de referência às políticas de educação rural no Brasil:

Washington, 3 de outubro de 1951.

Prezado amigo Dr. Montojos,

Depois de quase um mês em México, para os trabalhos do Conselho Interamericano Cultural, e, depois, o da verificação do projeto do CREFAL associado da Unesco e da OEA, Patzquaro, para formação de promotores de educação fundamental, aqui estou em Washington, na União Panamericana, com o fim especial de examinar os serviços de educação desta entidade.

Como sabe meu caro amigo, a OEA tem desenvolvido muitos trabalhos interessantes, na base de seminário, dos quais, o próximo será o dia em ensino vocacional, ou melhor se dirá, em português, técnico-profissional. Pois bem: foi pedido ao governo brasileiro que enviasse os dados de resposta ao inquérito sobre o assunto, isto vai para meses. O dr. Romero, que está incumbido do caso, apelou, ultimamente, para o Dr Sheridan, e, nesse sentido, estou escrevendo a esse nosso caro chefe. Desejo, porém, enviar-lhe também estas linhas, não só para dizer-lhe do interesse em que haverá da remessa desses dados, como também para ter o prazer de mandar-lhes as minhas saudações de Washington.

Minha demora aqui será até o dia 10. Passarei depois alguns dias em Nova York, regressando em seguida, talvez por barco.

Receba o abraço muito afetuoso. (LOURENÇO FILHO, 1951c, p. 01)

Na correspondência, o autor discorre sobre sua visita ao México, para atividades desenvolvidas junto ao Conselho Interamericano Cultural.

Segundo Celeste Filho: “Constata-se, portanto, que Lourenço Filho tinha bom trânsito nos organismos vinculados à OEA com sede no México, pois na década de 1950 fora o representante brasileiro em seu Conselho Interamericano Cultural” (CELESTE FILHO, 2019a, p. 7). A carta também denota o olhar técnico-profissional do autor sobre as experiências educativas desenvolvidas junto ao Crefal. Aqui, resta interrogar: o que chamou a atenção de Lourenço Filho nessa viagem? Quais aspectos da educação rural mexicana foram relatados por ele?

4.3 O olhar técnico-profissional de Lourenço Filho e os redimensionamentos da experiência mexicana

Assim, falar em “modelo” como ferramenta de análise, no campo da pesquisa historiográfica, implica trabalhar com sistemas de relações, testando a pertinência descritiva e analítica desses sistemas, no diálogo com as fontes documentais. (CARVALHO, 2011, p. 188).

Como sugerido por Carvalho (2011), para investigar a partir de modelos educacionais, é necessário trabalhar com um sistema complexo de relações em constante tensionamento com as fontes documentais. No caso brasileiro, não se tratou de uma transplantação “tal qual” do modelo mexicano de educação rural, mas enquanto um lancinante jogo de constatações sobre presenças e ausências, citações e apropriações, traduções, viagens e circulação.

Nos anos 1940 e 1950, as referências ao modelo pedagógico mexicano se fizeram presentes no Brasil em diversas iniciativas. Nesse sentido, interpretam-se as apropriações das experiências mexicanas no

Brasil, especialmente na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e nas Missões Rurais; os dados estatísticos educacionais do Brasil e México no quadro da América Latina, bem como a rede de sociabilidade estabelecida por Lourenço Filho no Conselho Interamericano Cultura e a presença de brasileiros e estrangeiros nessa rede.

A primeira Missão Rural de Educação de Adultos ocorreu no município de Itaperuna, Estado do Rio de Janeiro. O trecho que se segue foi retirado da publicação *Missão Rural de Educação de Adultos (um ensaio de educação integral)*, editada pelo Serviço de Educação de Adultos em parceria com o Serviço de Informação Agrícola, em 1950. Segundo os:

[...] dados agora apresentados foram extraídos de relatório do professor Lourenço Filho, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e do senhor José Irineu Cabral, diretor do Serviço de Informação Agrícola, sobre o ensaio de educação integral que realizou a 1.^a Missão Rural de Educação de Adultos, no município de Itaperuna, Estado do Rio de Janeiro. A sua divulgação, mesmo nesta forma sucinta, visou dar conhecimento às instituições e pessoas interessadas nos problemas de base da vida rural brasileira, de uma experiência nova realizada no país, tendo como objetivo a recuperação ou desenvolvimento das suas comunidades agrárias. Se as sugestões que estão contidas neste folheto servirem de ponto de partida para o programa de ação por parte do governo da União, dos Estados e dos Municípios e de tôdas as entidades privadas que se interessam pela educação das populações rurais, a equipe que constitui a 1.^a missão rural, terá cumprido seu dever. Rio de Janeiro, 31 dezembro de 1950. (LOURENÇO FILHO, 1950c, p. 06).

As Missões Rurais de Educação de Adultos⁸⁵ se constituíram a partir de um contexto de acordos sobre a Educação Rural firmados em 1945, entre o Ministério da Agricultura e a *Inter American Educational Foundation, Inc.*, resultando na criação da Comissão Brasileira Americana de Educação das populações Rurais (CBAR). Segundo Barreiro (1989), esse Acordo sugeria a adoção de Missões Rurais para o campo e o uso da estratégia de Desenvolvimento de Comunidade institucionalizado pela ONU com a deflagração da Guerra Fria. Portanto, “[...] a política governamental já vinha se utilizando do referencial externo para legitimar as iniciativas políticas nacionais na área da educação rural” (SOUZA, 2013, p. 64-65). Nesse sentido, as missões rurais, destinadas a promoverem o bem-estar dos moradores no meio rural, tiveram um papel fundamental na CNER. Elas foram concebidas como modalidades de trabalho educacional que articulavam a educação às ações de assistência social.

José Irineu Cabral, representante do Ministério da Agricultura, comenta que, no “[...] decorrer do Seminário Interamericano, foi apresentada e aceita a proposta formulada por ele e pelo professor Lourenço Filho, então diretor do Departamento Nacional de Educação,

⁸⁵ A composição dessas missões era formada por médico, agrônomo, assistente social, dentista, veterinário, enfermeira, agente de economia doméstica, técnico de rádio, de cinema, motorista, professores do ensino primário, além de outros especialistas. Segundo Barreiro (1989), o trabalho da Missão Rural dividia-se em três fases: 1. Diagnóstico da região, com o levantamento dos problemas; 2. Planejamento dos trabalhos; 3. Atuação dos técnicos até o ponto onde a comunidade poderia caminhar sozinha. O treinamento dos técnicos que constituíam as Missões Rurais era realizado nos EUA. A Missão Rural se instalava com a preocupação em formar no povo uma mentalidade associativa, de cooperação, despertando, dessa forma, a consciência do princípio do *self-help*. As missões rurais se voltavam à exposição de filmes, palestras educativas, campanhas contra verminoses e noções de higiene e sanitário. Desse modo, as missões rurais constituíram um movimento no qual equipes técnicas percorriam o interior do país com o objetivo de mobilizar a população em favor das artes populares; de elevar a qualidade do ensino e adequar a escola ao meio rural; de assistência à divulgação sanitária. A este respeito, ver Souza (2013).

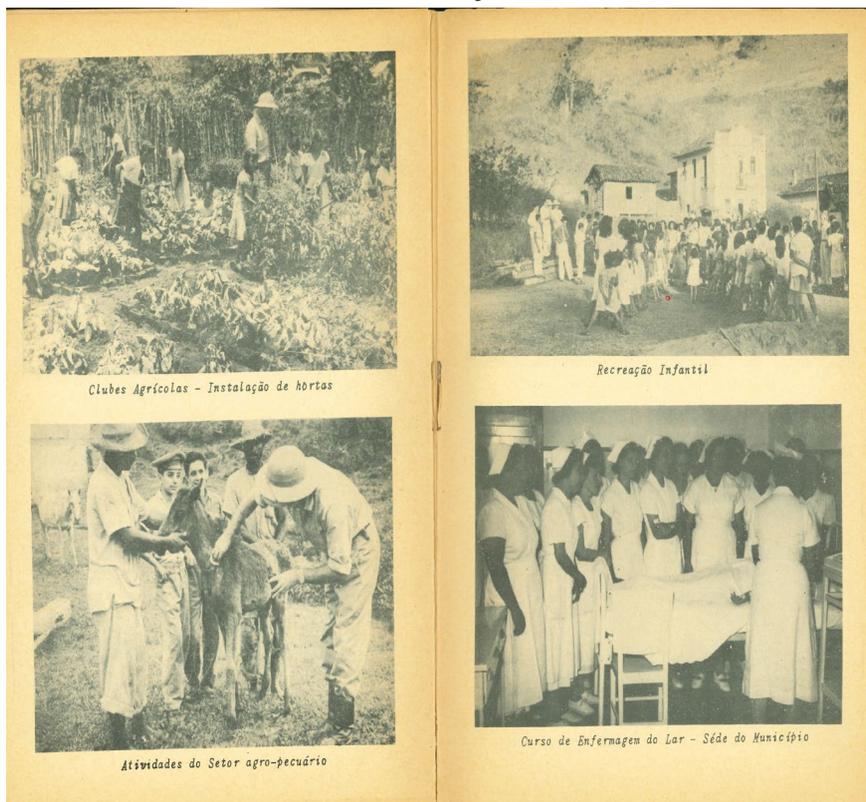
para organizar um ensaio de educação de base visando à recuperação e ao desenvolvimento de comunidades rurais” (CABRAL, 1952, p. 11). Dessa forma, em 1950, foi criada a primeira Missão Rural de Educação no município de Itaperuna, Rio de Janeiro, sob a coordenação dele, cuja experiência foi sistematizada em publicação de sua autoria – *Missões Rurais de Educação: a experiência de Itaperuna (1952)* –, como subsídio a programas similares. As Figuras 75 e 76 mostram algumas ações dessa missão:

FIGURA 75 – MISSÃO RURAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA, RIO DE JANEIRO (1950)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 76 – MISSÃO RURAL DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA, RIO DE JANEIRO (1950)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Essas figuras retratam atividades de economia doméstica, indústrias rurais caseiras, cuidado com animais, enfermagem do lar, instalação de hortas em clubes agrícolas, recreação infantil, entre outras. A Missão iniciou em 20 de julho de 1950, concluiu o primeiro período em 21 de dezembro 1950 e o segundo de maio a dezembro de 1951. “O objetivo principal da experiência seria obter o maior número possível de elementos que permitissem indicar, no plano nacional, diretrizes técnicas

visando à melhoria das condições de vida econômica e social do meio rural” (CABRAL, 1952, p. 13-17). Nesse sentido, a instalação das Missões Rurais, “[...] conforme já haviam sido desenvolvidas no México, baseavam-se na organização comunitária com a participação de técnicos e instrutores da Campanha e com a formação de lideranças locais, intermediários na organização e no relacionamento com as populações assistidas.” (SCHVARZMAN, 2018, p. 6). Além das atividades das Missões, que buscavam interferir diretamente nas formas de trabalho e de vida, a Campanha atuava através de palestras, filmes, atividades sociais e de lazer como festivais folclóricos ou espetáculos teatrais.

A combinação da Experiência de Itaperuna com as informações técnicas sobre a educação rural no México, trazidas por Lourenço Filho, acrescida do trabalho da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), subsidiaram a formação de uma equipe de técnicos, três dos quais oriundos da CBAR, que constituíram o núcleo inicial da CNER, em 1951, com os seguintes componentes: José Arthur Rios, sociólogo rural (coordenador); Osvaldo Medrado e Abelardo Vieira Miranda, médicos sanitaristas; Bolívar de Miranda Lima e Renato Xavier, agrônomos; Maximiro Nogueira de Medeiros, veterinário. Participaram, ainda, Miguel Alves de Lima, cinegrafista; Antônio Ferreira Rebelo Neto, rádio-técnico; Agostinho Simões da Silva e Waldir Viana, motoristas (RCNER, 1959, v.8, p.14-5). Segundo Lourenço Filho:

O método Geral de trabalho das Missões rurais é “organização social de comunidade”, por essa feição de conjunto, derivada de uma ação inicial de vários técnicos especialistas e, firmada por serviços sociais permanentes. As missões não devem representar numeração de assistência ou de auxílio fugaz às populações; devem atuar de maneira mais profunda no esclarecimento das condições de vida das populações

suas técnicas de trabalho condições de saúde e aspirações culturais. Neste sentido, representam um instrumento mais completo da “educação de base” já experimentado no México, visando como devem à recuperação educativa dos adultos, orientações de reorientação de adolescentes, e educação das crianças. (LOURENÇO FILHO, 1950c, p. 15).

Nas informações sobre a educação rural no México se sobressaem os aspectos técnicos em detrimento do conteúdo político e ideológico. Por isso, considera-se que houve um redimensionamento da experiência revolucionária mexicana para a vertente liberal, tendo em vista as condições materiais, os interesses políticos e a onda liberal em curso na maioria dos países da América Latina. Nessa perspectiva, a política de educação rural no México também abandonou a originalidade revolucionária ao longo do século 20. Nesse caso, as iniciativas desenvolvidas no México foram observadas e implementadas por Lourenço Filho que, por sua vez, estava inserido em um período histórico marcado por relações multilaterais mediadas pelas Unesco. Segundo Celeste Filho (2019b, p. 17):

[...] as missões sociopedagógicas no México na primeira metade do século XX; a criação das escolas normais rurais nas décadas de 1940 e 50; e a constituição de núcleos escolares rurais em meados do século XX. As missões sociopedagógicas no México inspiraram movimentos semelhantes em outros países latino-americanos, contudo a questão de como torná-las perenes acompanhou tais experiências nos diversos locais onde foram colocadas em prática. (CELESTE FILHO, 2019b, p. 17).

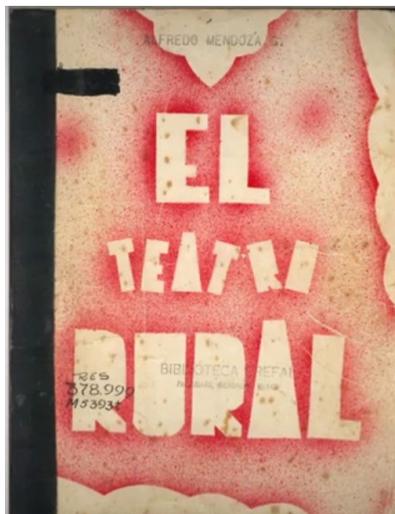
O intercâmbio com os administradores da Educação mexicanos possibilitou a Lourenço Filho fundamentar as bases da CNER no Brasil e buscou, via Missões Rurais e Centros de Treinamento, melhorar as condições de trabalho e a qualidade de vida dos habitantes da zona rural. Na opinião desse educador, a educação rural no México sobressaía por duas razões: em primeiro lugar, estava a originalidade do movimento em curso naquele país. Em segundo lugar, destacavam-se os processos de ação técnica e ação pedagógica, especialmente o “[...] ‘serviço social de grupo’ mediante a criação de instituições originais como as chamadas ‘missões culturais’ e as ‘brigadas civilizadoras’” (SOUZA, 2013, p. 69-70). Nas palavras do autor, o princípio da ação federal:

[...] em matéria de educação, já não mais se discutia, tanto para as zonas rurais quanto para as cidades; e a experiência da ação social, pela escola e pelas “missões culturais”, como ainda e também por outros processos de extensão cultural, iria ser aproveitada, nessa nova conjuntura. Reorganizaram-se os serviços das “missões”, que passaram a ter várias modalidades, entre as quais as de “missões para bairros operários”, nas cidades; ampliaram-se os serviços de extensão cultural, pelo *teatro popular, bibliotecas e publicações, rádio e cinema*; e, como laço geral, entre todos esses serviços, organizou-se, em 1944, a Campanha Nacional contra o Analfabetismo. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 138, grifos nossos).

As Figuras 77, 78 e 79 encontradas no acervo de Lourenço Filho denotam o interesse dele pelas experiências mexicanas, especialmente pelas missões culturais, que circulavam pelo interior do México, como o teatro popular, bibliotecas, rádio e cinema. Destaca-se a obra *El teatro rural*, de

Alfredo Mendoza Gutiérrez⁸⁶, que tinha por objetivo “acudir a las comunidades rurales”, seus personagens geralmente eram protagonizados por professores rurais indígenas, sendo: “considerado por la Unesco como el títere Pa-namericano... era el prototipo del maestro rural; entonces lo vestía como indígena purépecha.” (GARCÍA, 2019, p.18). Na Figura 78, é possível visualizar os moradores de uma comunidade rural mexicana olhando uma exposição de fotos e gravuras educativas e a Figura 79 mostra um periódico de um centro social sobre um “El Ejido”, localizado em Pátzcuaro, Michoacán:

FIGURA 77 - EL TEATRO RURAL, DE ALFREDO MENDOZA GUTIÉRREZ



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

⁸⁶ Alfredo Mendoza Gutiérrez foi bolsista do Crefal e publicou outras obras sobre o tema, especialmente o *Nuestro teatro campesino: experiencias sobre la puesta en escena en los medios rurales* (Crefal, 1960). O autor tornou-se uma referência para o teatro indígena e rural no México. Alfredo Mendoza morreu aos 79 anos em 17 de março de 1994, em Morelia.

FIGURA 78 – COMUNIDADE RURAL MEXICANA OLHANDO UMA EXPOSIÇÃO DE FOTOS E GRAVURAS EDUCATIVAS (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 79 – PERIODICO DEL CENTRO SOCIAL EM PÁTZCUARO, MICHOACÁN (1951)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Na esteira dessa interpretação, é possível conjecturar que há uma diferença substancial nas experiências desenvolvidas em ambos os países: enquanto no México as missões culturais, em um primeiro momento, estiveram vinculadas ao problema agrário de divisão da terra e muitos professores tenham se transformado em mártires, no Brasil, o caráter do trabalho pedagógico foi inserido no processo de redemocratização após a ditadura de 1938-1945. Assim, no Brasil, a proposta acolheu aspectos preponderantemente técnicos, como a aprendizagem das técnicas de cultivo do solo e de conservação dos alimentos.

Capítulo 5

“Estar Aqui, Estar Lá”⁸⁷: Lourenço Filho Como Referência no México

[...] difundir “noções de agricultura e criação” (Argentina); cuidar da “dignificação dos camponeses” (Bolívia); “capacitar os camponeses para melhor aproveitamento das riquezas naturais com sentido cooperativista” (Equador); concorrer para “a melhoria econômica, recreação e elevação do nível de vida rural” (Guatemala); servir à “obra de extensão cultural” (Honduras); “despertar o interesse para vida no campo” (Panamá); ministrar “orientação preferentemente agropecuária de acordo com as necessidades próprias de educação primária ao meio agro-pecuário das regiões do país” (Rep. Dominicana). (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 04)⁸⁸.

Ao longo deste livro, pode-se notar o quão é extensa e múltipla a produção de Lourenço Filho, especialmente sobre o tema da Educação Rural na América Latina. É evidente o alcance dos estudos dele, que se diversificam em cartilhas de alfabetização de crianças e adultos, série de leituras graduadas, manuais para a formação de professores; mais, ainda, estudos sobre assuntos diversos, como “[...] ensino primário, formação de mestres, escolas rurais, psicometria, psicotécnica, trajetória da psicologia

⁸⁷ Este trecho foi retirado do título do capítulo de livro de Vera Lucia Gaspar da Silva “Estar aqui, estar lá” (SILVA 2009).

⁸⁸ Em 1963, Lourenço Filho enviou seu estudo sobre educação rural para o Conselho Interamericano Cultural, com sede no México.

no Brasil. Em face da repercussão, alguns estudos ganham tradução para o francês, inglês, espanhol e árabe” (MONARCHA, 2018, p. 19). O conjunto de sua obra foi sistematizado por Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho (2001).

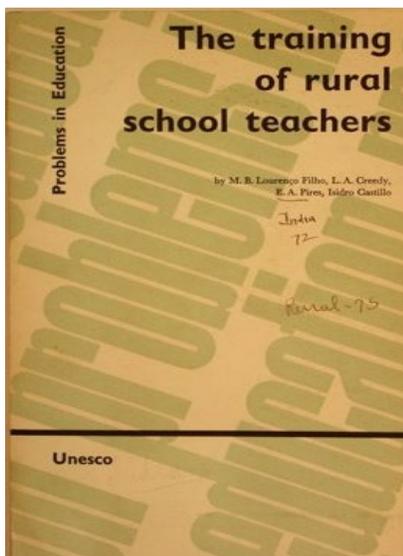
Neste capítulo, analisa-se o título *The training of rural school teachers*, com as contribuições de Lourenço Filho e Isidro Castillo Pérez, em que os autores oferecem aos leitores um panorama das experiências de formação de professores rurais, levadas a cabo em seus respectivos países. Também analisa-se a circulação da obra *Educacion comparada e Tests ABC – de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*, nos cursos de formação de professores mexicanos.

5.1 Produções além-mar: Lourenço Filho e Isidro Castillo Pérez

As publicações da Unesco consistem em um espaço público, nos termos de Chamon e Faria Filho (2007), na medida em que os autores utilizam esse espaço para tornarem públicas suas experiências. Lourenço Filho e Isidro Castillo Pérez produziram obras conjuntas pela Unesco, em 1953, que tratavam das experiências de educação rural desenvolvidas no México e Brasil, publicado com o título *The training of rural school teachers* (1953a)⁸⁹, em inglês (Figura 80) e *La formation des maîtres ruraux* (1953b), em francês (Figura 81):

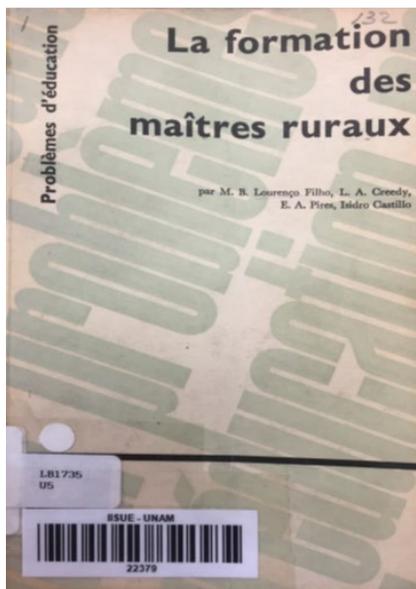
⁸⁹ Este livro é composto por quatro estudos nacionais sobre formação de professores rurais, escritos por especialistas de quatro países, familiarizados com a temática: Lourenço Filho, Brasil; L. A. Creedy, Gold Coast; E. A. Pires, Índia, e Isidro Castillo Pérez, México. O livro foi publicado pela Unesco como parte da 16.^a Conferência Internacional sobre Educação Pública, convocada conjuntamente pelo Bureau Internacional de Educação e pela Unesco (Genebra, julho de 1953).

FIGURA 80 – CAPA DO LIVRO EM INGLÊS



Fonte: Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

FIGURA 81 – CAPA DO LIVRO EM FRANCÊS



Fonte: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Essa publicação tinha por objetivo reunir um conjunto de estudos e experiências sobre a formação de professores rurais no Brasil, Gold Coast, Índia e México, tendo em vista oferecer instruções para outros países necessitasse empreender políticas de formação de professores rurais no mundo. Nessa obra, Lourenço Filho e Isidro Castillo Pérez tiveram duas partes dedicadas a oferecer aos leitores um panorama das experiências de formação de professores rurais, levadas a cabo em seus respectivos países. Para tanto, montaram um quadro estatístico da taxa de analfabetismo e a relação com a formação de professores rurais, utilizando dados numéricos e fontes documentais oferecidas pelas instituições de ensino. Os quatro estudos são considerados, na introdução da obra, suficientes para:

[...] mostrar a conexão íntima entre a expansão quantitativa das instalações de escolas primárias nas áreas rurais, o tipo de educação a ser oferecida pela escola rural, e a provisão de instalações de formação em medidas adequadas e de qualidade que atendam às necessidades das áreas rurais. A maioria das regiões do mundo onde há uma grande porcentagem de analfabetismo e oferta escolar inadequada é predominantemente rural. Conclui-se, portanto, que a questão da oferta e formação de professores rurais é importância primordial para a propagação da educação obrigatória. A discussão desse problema em todos os seus aspectos por educadores e administradores educacionais de várias partes do mundo pode dar uma contribuição significativa para o progresso da educação gratuita e obrigatória. (UNESCO, 1953, p. 12, tradução livre).⁹⁰

Lourenço Filho dedicou parte significativa do seu capítulo para fazer referência a duas experiências em curso no Brasil: primeiro ao curso de formação de professores rurais em Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará (1934), e na Fazenda do Rosário em Betim, no Estado de Minas Gerais (1948).

⁹⁰ [...] show the intimate connexion between the quantitative expansion of primary school facilities in rural areas, the type of education to be offered by the rural school, and the provision of training facilities in adequate measure and of a quality that would meet the need of the rural areas. Most of the regions of the world where there is a large percentage of illiteracy and inadequate provision of schooling are predominantly rural. It follows, therefore, that the question of supply and training of rural teachers is of paramount importance to the spread of compulsory education. The discussion of this problem in all its aspects by educators and educational administrators from various parts of the world may make a significant contribution towards the further progress of free and compulsory education. (UNESCO, 1953, p. 12)

FIGURA 82 – ESCOLA NORMAL RUAL EM JUAZEIRO DO NORTE, CEARÁ (1934)



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

De acordo com o censo de 1940, segundo esse educador, no caso brasileiro, a proporção geral de analfabetismo nos grupos de 10 anos e de maior idade foi de 57%. “Regionalmente, a proporção variou de 42% no Sul, através de 56% nos Estados do Norte, 58% no Suldeste, 67% nos Estados do Centro-Oeste, a um máximo de 72% por cento na região Nordeste” (UNESCO, 1953, p. 17, tradução livre)⁹¹. O censo também mostrava que as áreas rurais consistam em mais de dois terços da população total. No caso da formação de professores, em 1951: “[...] havia 114 cursos regionais de formação de professores em funcionamento, em adição as escolas normais de formação de professores, 444 em número” (UNESCO, 1953, p. 15, tradução livre)⁹². A Tabela 7 mostra com detalhes a distribuição dos cursos de formação de professores por estado brasileiro:

⁹¹ Regionally, the proportion ranged from 42 per cent in the south, through 56 per cent in the northern States, 58 per cent in the eastern zone and, 67 per cent in the west central states, to a maximum of 72% per cent the northeastern region. (UNESCO, 1953, p. 17).

⁹² [...] there were 114 regional teachers’ training courses in operation in addition to the ordinary teachers’ training schools, 444 in number. (UNESCO, 1953, p. 15).

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E CURSOS DE FORMAÇÃO REGIONAIS POR ESTADOS E TERRITÓRIOS E NO DISTRITO FEDERAL (1951)

TRAINING OF RURAL SCHOOL TEACHERS

TABLE 1. DISTRIBUTION OF TEACHERS' TRAINING SCHOOLS AND REGIONAL TRAINING COURSES BY STATES AND TERRITORIES AND IN THE FEDERAL DISTRICT, 1951

	Regional courses	Training schools	Total
Alagoas	2	4	6
Amazonas	6	4	10
Bahia	2	12	14
Ceará	12	12	24
Espírito Santo	1	13	14
Goiás	6	16	22
Maranhão	1	1	2
Mato Grosso	—	3	3
Minas Gerais	9	124	133
Pará	2	4	6
Paraíba	8	8	16
Paraná	8	16	24
Pernambuco	9	11	20
Piauí	1	4	5
Rio Grande do Norte	—	2	2
Rio Grande do Sul	2	27	29
Rio de Janeiro	—	20	20
Santa Catarina	38	12	50
São Paulo	—	135	135
Sergipe	2	2	4
Acre Territory	2	2	4
Amapá Territory	1	—	1
Guaporé Territory	1	1	2
Rio Branco Territory	1	—	1
Federal District	—	11	11
TOTAL	114	444	558

Fonte: (UNESCO, 1953, p. 24)

Lourenço Filho usava dados estatísticos para legitimar seus estudos. Tais pressupostos nos fazem lembrar as palavras de Gil (2012), quando nos alerta que as estatísticas estão longe de ter a neutralidade que aparentavam, pois podem apresentar vazios interrogáveis, escamoteações e, sobretudo, constroem a realidade que supostamente descrevem. Gil (2008), ainda nos faz atentar para possíveis lacunas, imperfeições e ambiguidades dos dados

numéricos. Parafrazeando Lourenço Filho, ao comparar os números acima com a estatística da área e população de diversos estados e territórios, ficou evidente que na maioria dos casos o número de instituições para formação de professores é insuficiente. O educador uso como exemplo:

[...] o estado do Maranhão, com área de 300.000 km² e com uma população de um milhão e meio, tem apenas dois estabelecimentos de formação. Mato Grosso, com mais de 1.200.000 km² e 1.300.000 habitantes, possui apenas três escolas de formação, localizadas na capital do estado. Em contrapartida, estados bem fornecidos com escolas de formação como São Paulo, com 135 para uma área de 260.000 km² e 8 milhões de pessoas, Minas Gerais com 133, e o pequeno estado de Santa Catarina, com apenas 95.000km² em área, com 50, dos quais 38 são cursos regionais bem distribuídos em seu território. (UNESCO, 1953, p. 24, tradução livre)⁹³.

Lourenço Filho, ao analisar a distribuição de cursos de formação de professores no Brasil, apontou as disparidades regionais enquanto fato alarmante. Parafrazeando esse educador, há Estados do Sul e Sudeste em que a proporção de professores sem formação profissional é baixa, que chega a 10%. No entanto, em partes dos Estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a proporção varia de 70% a 80% e, ainda ressaltou, que não somente em escolas primárias rurais carecem de professores formados, mas também escolas de cidades pequenas onde não há professores formados.

⁹³ [...] the state of Maranhão, with an area of 300,000 sq. km. and a population of a million and a half, has two training establishments only. Mato Grosso, with over 1,200,000 sq. km and 1,300,000 inhabitants, has only three training schools, located in the state capital. Against this, states well supplied with training schools are Sao Paulo with 135 for an area of 260,000 sq. km. and 8 million people, Minas Gerais with 133, and the tiny state of Santa Catarina, barely 95,000 sq. km. in area, with 50, of which 38 are regional courses well distributed over its territory. (UNESCO, 1953, p. 24).

Para Lourenço Filho, frente a essa realidade, fazia-se necessário um conjunto de medidas com vista à superação dos problemas mais pujantes no meio rural, a saber:

[...] reforma do sistema de posse de terras; expansão não somente dos serviços para a promoção da agricultura, mas para a provisão de crédito e proteção ao produtor; melhorias nos serviços de comunicação e bem estar, serviços de educação para adolescentes e adultos analfabetos, missões rurais utilizando técnicas modernas de informação de massa como cinema e por último a melhoria das instalações escolares, construção de casas para os professores e organizações de formação para professores com base regional e com especial referência aos requerimentos gerais da vida em cada ambiente. Em termos gerais, esse segundo grupo estava advogando um programa muito semelhante ao que a Unesco definiu desde então como educação fundamental. (UNESCO, 1953, p. 19, tradução livre)⁹⁴.

Esse conjunto de medidas estava em consonância com o que preconizava a Unesco para a política de educação rural, sobretudo pelo uso do conceito de Educação Fundamental, somadas as experiências mexicanas de missões culturais, cinema, construção de casas para os professores, entre outras iniciativas. Lourenço Filho, para a produção desse livro, utilizou referências nacionais como *Os objetivos da escola primária rural*, de Almeida

⁹⁴ [...] reform of the system of land tenure; expansion not merely of the services for the promotion of agriculture but of others for the provision of credit and protection the of producer; improvements of communications and welfare services, adolescent and adult illiterates' education services, rural missions using modern mass techniques of mass information such as the cinema, and lastly the improvement of school premises, building of housing organization of teachers' training on a regional basis with special reference to the general requirements of life in each environment. In broad terms this second group was advocating a programme very similar to what Unesco has since defined as coming under the head of fundamental education. (UNESCO, 1953, p. 19).

Junior; *O problema da Educação rural*, de Fernando de Azevedo; *A crise brasileira de Educação*, de Sud Mennucci; *A escola primária rural*, de Ruth Ivote Torres de Silva, e também internacionais, como *Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil*, de Robert King Hall.

A quarta parte do livro, de autoria de Isidro Castillo Pérez, intitulado *Rural teacher training in Mexico*, inicia-se com uma recuperação de fatos históricos do México, com a luta pela independência política da Espanha, em 1810, e a Revolução mexicana de 1910. Segundo o autor, essa última foi emblemática, na medida em trouxe à luz uma situação que, durante séculos, os poderosos mexicanos procuraram ocultar. Para as pessoas, de modo geral, era o surgimento da realidade que, até então, elas não tinham conhecimento, pois eles tinham: “[...] diante deles a imagem do México como um todo, com todo o seu poder, com todas as suas contradições, grandes e pequenas, e esse novo conhecimento trazido com a obrigação de encarar a situação sem esquivas” (UNESCO, 1953, p. 131-132, tradução livre)⁹⁵. Tal revolução se deu pelo abandono das populações rurais que, segundo o censo de 1910, era de 85% do número de analfabetos e, sobretudo, pela grande concentração de terras nas mãos de poucos proprietários mexicanos, segundo:

[...] o censo de 1910, ano em que a revolução começou, mostrou uma população, em números redondos, de 14 milhões, com a grande posse de meros 834 grandes proprietários. Os antigos camponeses proprietários haviam se tornado peões das *fazendas*, aos quais estavam vinculados a um salário de fome pago em espécie. Se acrescentarmos ao exposto o fato de o México ser um país cuja base econômica é a vida

⁹⁵ [...] they had before them a picture of Mexico in its entirety, with all its power, with all its contradictions, great and small, and this new knowledge it the obligation to face the situation squarely without dodging evasions. (UNESCO, 1953, p. 131-132).

social e agrícola – 65% da população total é rural – a importância da questão agrária ficará clara. (UNESCO, 1953, p. 133, tradução livre)⁹⁶.

No México, o fenômeno social da concentração de grandes proporções de terra nas mãos dos latifundiários é similar ao caso brasileiro, fato que, de certa forma, explica as altas taxas de analfabetismo das populações rurais. Assim como Lourenço Filho, Isidro Castillo Pérez também utilizou dados censitários para legitimar seu discurso, que denotava o investimento pós-revolucionário em escolas rurais e, conseqüentemente, na formação de professores rurais mexicanos. Segundo ele, em 1924, uma rede de escolas rurais começou a tomar forma no México, que compreendia “[...] 1.089 estabelecimentos, servidos por 1.146 professores e guiados por 48 instrutores inspetores, membros de missões culturais. Mais ou menos mil livrarias viajantes foram colocadas à serviço das necessidades rurais” (UNESCO, 1953, p. 134, tradução livre)⁹⁷ e, em um quadro mais geral, dos anos de 1940 e 1950, pode concluir:

No que diz respeito ao número atual de escolas de formação de professores rurais e seus resultados, a inadequação do sistema, em relação às necessidades a serem atendidas, é óbvia. Desde que começaram, as escolas de formação rural graduaram quase 9.000

⁹⁶ [...] the census of 1910, the year when the revolution began, showed a population, in round figures, of 14 million, with the large in the possession of a mere 834 great proprietors. The formerly land-owning peasants had become peons of the *haciendas*, to which they were bound at a starvation wage paid in kind. If we add to the foregoing the fact that Mexico is a country the cornerstone of whose economic and social life is agriculture – 65 per cent of the total population is rural – the capital importance of the agrarian question will be clear. (UNESCO, 1953, p. 133).

⁹⁷ [...] 1,089 establishments, served by 1,146 teacher and guided by 48 inspector-instructors, members of cultural missions. A thousand or travelling libraries, designed for rural needs, were also put into service. (UNESCO, 1953, p. 134).

professores; mas a rede de educação primária rural se expandiu no mesmo período até hoje em um total de quase 23.000 estabelecimentos. Até 1944, o número médio de estudantes graduados nas escolas de formação rural a cada ano era de 560. Em 1951, no entanto, o número de estudantes de graduações caiu para 228, enquanto o grande aumento da população e o crescimento do sistema escolar primário rural, tanto em número de escolas como em gama de classes, exigem o dobro de estabelecimentos de formação e o recrutamento de um mínimo de 50.000 professores adicionais. (UNESCO, 1953, p. 160, tradução livre)⁹⁸.

Os dados estatísticos dispunham sobre a carência de cobertura de pessoal docente formado para atuar junto às escolas primárias rurais, que nesse período surgiam para atender às demandas, sobretudo as populações indígenas. No tocante às primeiras iniciativas do estado mexicano de formação de professores rurais que se tem conhecimento na historiografia, pode-se citar a Escola Normal Rural, fundada em Tacámbaro, no Estado de Michoacán, em maio de 1922. Nesse período, a atenção era principalmente centrada em dois problemas: a provisão de um idioma comum para os nativos e o analfabetismo da população mestiça (UNESCO, 1953). O México enfrentava o problema de um país segregado em três categorias – nativos, mestiços e brancos e se fazia necessário usar a educação para integrar a população mexicana, por meio

⁹⁸ As regards present numbers of rural teachers' training colleges and their output, the inadequacy of the system, in relation to the needs to be met, is obvious. Since they began, the rural training colleges have provided very nearly 9,000 teachers; but the primary rural education network has expanded over the same period until today in embraces a total of nearly 23,000 establishments. Up to 1944 the average number of students graduating from the rural training colleges each year was 560. By 1951 however, the number of graduations had fallen to 228, whereas the vast increase in the population and the growth of the rural primary school system, alike in number of school and in range of classes, call twice the number of training establishments and the recruitment of a minimum 50,000 additional teachers. (UNESCO, 1953, p. 160).

de um conjunto de iniciativas que faziam parte de um programa de governo:

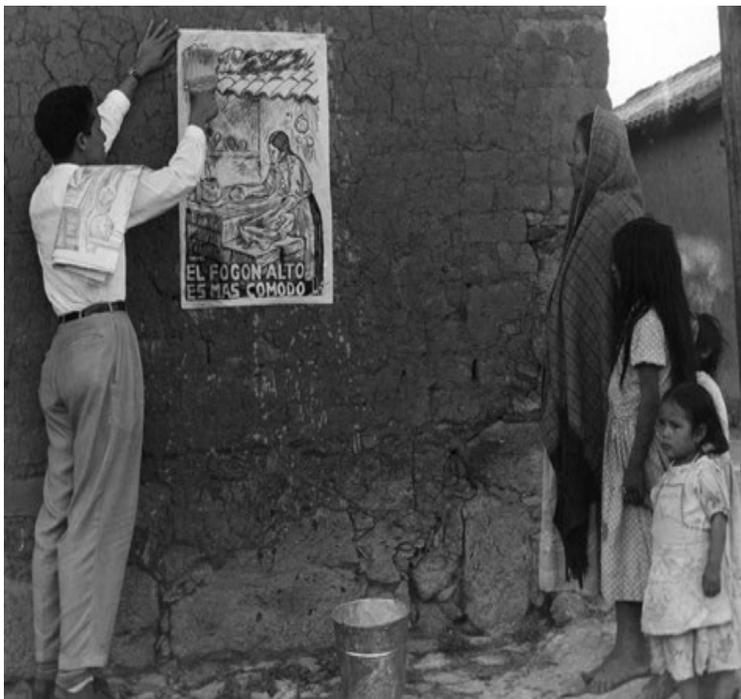
[...] construção da escola e casa do professor; alinhamento e planejamento do vilarejo; construção de melhores casas; construção de estradas; abastecimento de água potável e água de irrigação por perfuração de poços ou construção de pequenas barragens; campanhas de reflorestamento; adoção de máquinas agrícolas e métodos aprimorados; melhorar o corpo de sementes; preparação de fertilizantes; frutas e vegetais crescendo; criação de vacas e porcos; criação de abelhas e aves; introdução de pequenas indústrias; treinamento artesanal simples; organização de cooperativas; ensinar aos pequenos proprietários como comercializar suas próprias safras; melhoria das dietas; organização cooperativa de dispensários; vacinação contra varíola e inoculação contra difteria e tosse convulsa; o treinamento de um residente local de difteria e tosse convulsa; o treinamento de uma residente local em obstetrícia; treinamento de mulheres em cuidados com bebês recém-nascidos, corte e confecção de roupas e melhor gerenciamento do orçamento familiar; atividades artísticas como música, canto, pintura, dança, atuação e artes populares, atividades recreativas como esportes, para tirar as pessoas do isolamento; comemorações cívicas, conhecimento das leis do país; leitura e escrita; leituras na biblioteca pelo professor; e jornais. (UNESCO, 1953, p. 136, tradução livre)⁹⁹.

⁹⁹ [...] building of the school and teacher's house; alignment and planning of the village; construction of better houses; road building; provision of supplies of drinking water and irrigation water by sinking of wells or construction of small dams; reforestation campaigns; adopting of agricultural machinery and improved methods; improving seed corps; preparation of fertilizers; fruits and vegetables growing; cows and pig keeping; bee and poultry keeping; introduction of small industries; simple craft training; organizing of co-operatives; teaching smallholders how to market their own crops; improvement of diets; co-operative organization of dispensaries; vaccination against smallpox and inoculation against diphtheria and whooping cough; the training of a local resident diphtheria and whooping cough; the training of a local resident in midwifery; training of women in care new-born babies, cutting and making clothes and better management of the family

Todo esse conjunto de atividades elencadas por Isidro Castillo Pérez tinha por objetivo estruturar uma educação rural, pautada na regeneração das populações rurais mexicanas. As campanhas de vacinação, o tratamento de água, as técnicas de cultivo do solo, as aulas de corte e costura, a prática de esportes, as atividades musicais, entre outras, tinham por propósito elevar o nível econômico, social e cultural das comunidades rurais. No entanto, essas ações se efetivaram tal como planejadas? As comunidades rurais aderiram a esses propósitos? Houve uma mudança na mentalidade da população? Segundo Lopez, Ramos e Espinosa: “Muchas escuelas siguieron indiferentes ante la nueva escuela. Otras se incorporaron con entusiasmo y demandando mejor educación” (LOPEZ; RAMOS; ESPINOSA, 2013, p. 65). A Figura 83 mostra esse conjunto de iniciativas que tinha por objetivo convencer a população rural mexicana sobre os benefícios do uso de técnicas modernas, a exemplo do fogão alto e suas vantagens para a saúde e higiene:

budget; artistic activities such as music and singing, painting, dancing, acting and popular arts, recreational activities such as sports, to bring the people out of the isolation; civic commemorations, acquaintance with the country's laws; reading and writing; readings in the library by the teacher; and wall newspapers. (UNESCO, 1953, p. 136).

FIGURA 83 – CARTAZ DO CREFAL “EL FOGON ALTO ES MAS COMODO”



Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

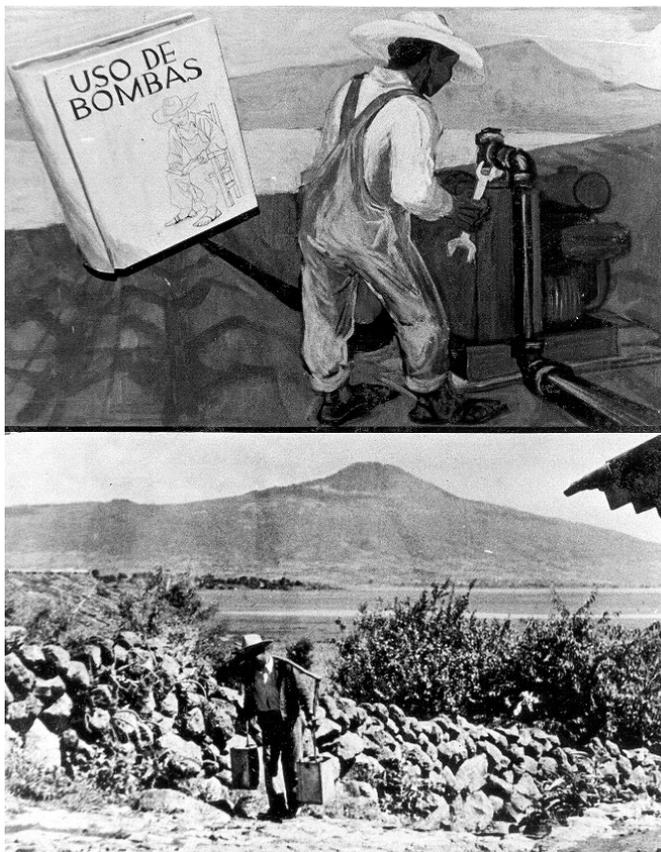
O cartaz, fixado na parede por um homem, idealiza um cotidiano e mostra um modelo a ser seguido. Olham para o cartaz uma mulher e duas crianças indígenas descalças, aparentemente degradadas pela pobreza. No projeto desenvolvido pela Unesco/Crefal havia a intenção de modificar a imagem do “outro” a partir da “sua”, na medida em que os idealizados do cartaz olham para imagem das populações rurais/indígenas e não se reconhecem nelas e, ao não reconhecer, desqualifica e imputa uma “nova” imagem narcísica e colonizadora. Com a afirmação de que “el fogon alto

es mas comodo”, buscava-se convencer a população rural a aderir aos objetivos de um projeto civilizador, em um contexto em que:

[...] la agenda de la pobreza, la insuficiente reforma agraria, la continuidad de la violencia y el conservadurismo y analfabetismo de los pueblos, impedían una realización rápida de los proyectos del nuevo Estado. Lo primero que había que enfrentar era el hambre y las enfermedades; aún había hambrunas, sequías, violencia y las costumbres derivadas de muchos años de dominación del campesinado y los indígenas por los hacendados y el clero. (LOPEZ, *et al.*, 2013, p. 62).

O Estado mexicano, marcado por profundas desigualdades sociais, tinha o objetivo de transformar o meio rural. Para tanto, fazia-se necessária a introdução de novas técnicas na perfuração de poços, no cultivo do solo, nos cuidados com as sementes, entre outras iniciativas. Nessa perspectiva, o governo lançou mão de cartazes educativos, que representavam a então atual e indesejada circunstância da população rural (atrasados, desocupados, apáticos, enfermos e improdutivos), seguindo da almejada situação. A sucessão das Figuras 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92 e 93 trazem um conteúdo ideológico e políticos sobre as populações rurais:

FIGURA 84 – CARTAZ “USO DE BOMBAS”



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 85 – CARTAZ “MEJORA TU MAIZ”



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 86 – CARTAZ “PRACTICA DEPORTES”



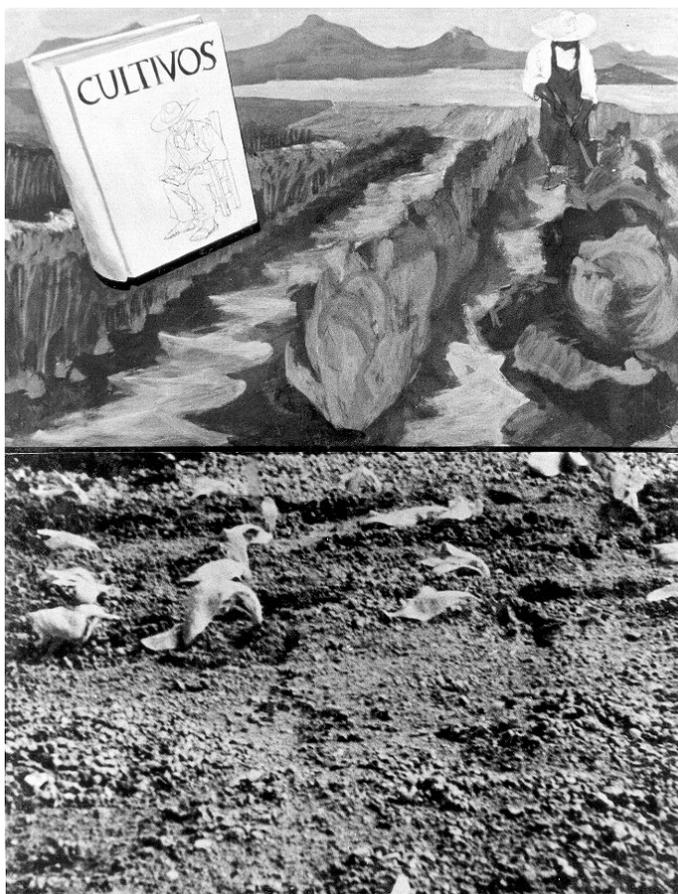
Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 87 – CARTAZ “ASEO DA SALUD”



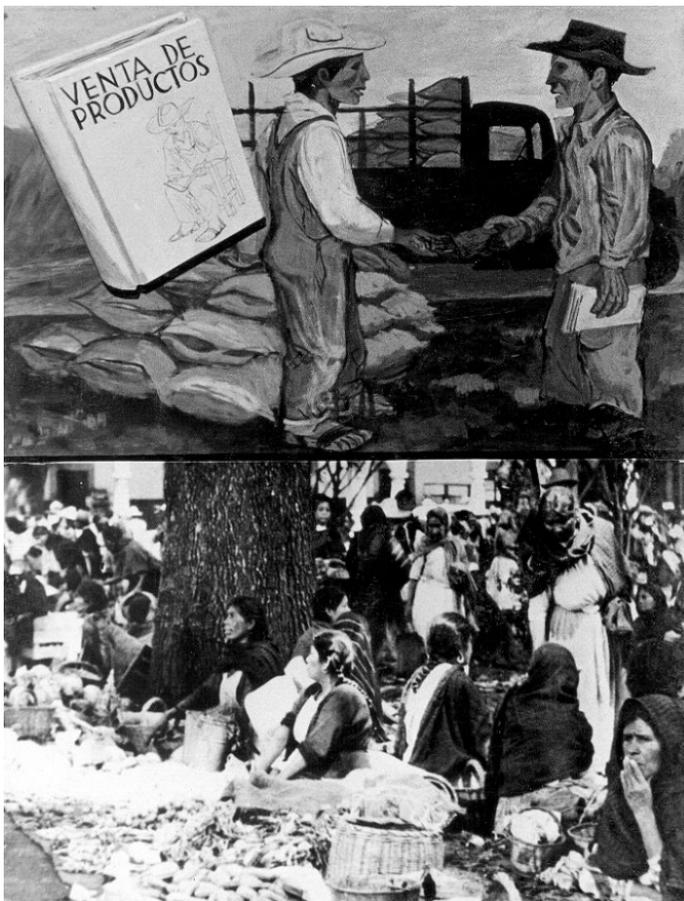
Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 88 – CARTAZ “CULTIVOS”



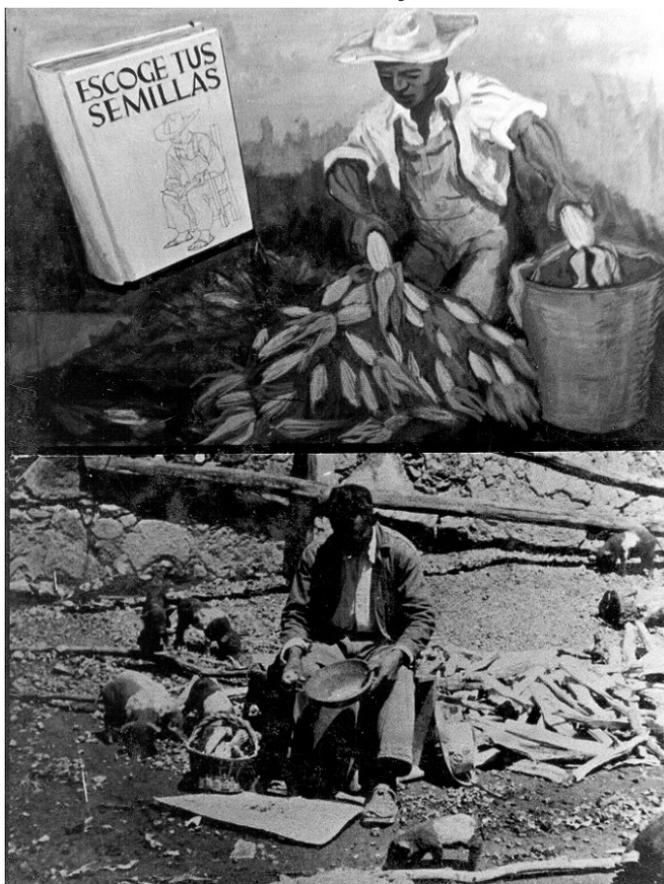
Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 89 – CARTAZ “VENTA DE PRODUCTOS”



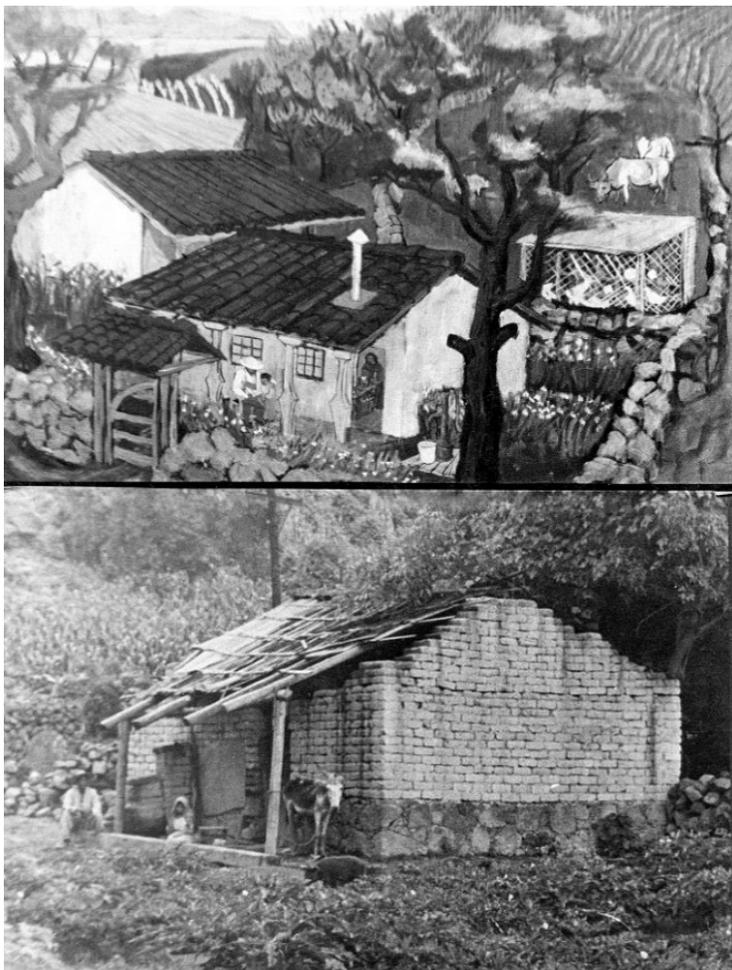
Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 90 – CARTAZ “ESCOJE TUS SEMILLAS”



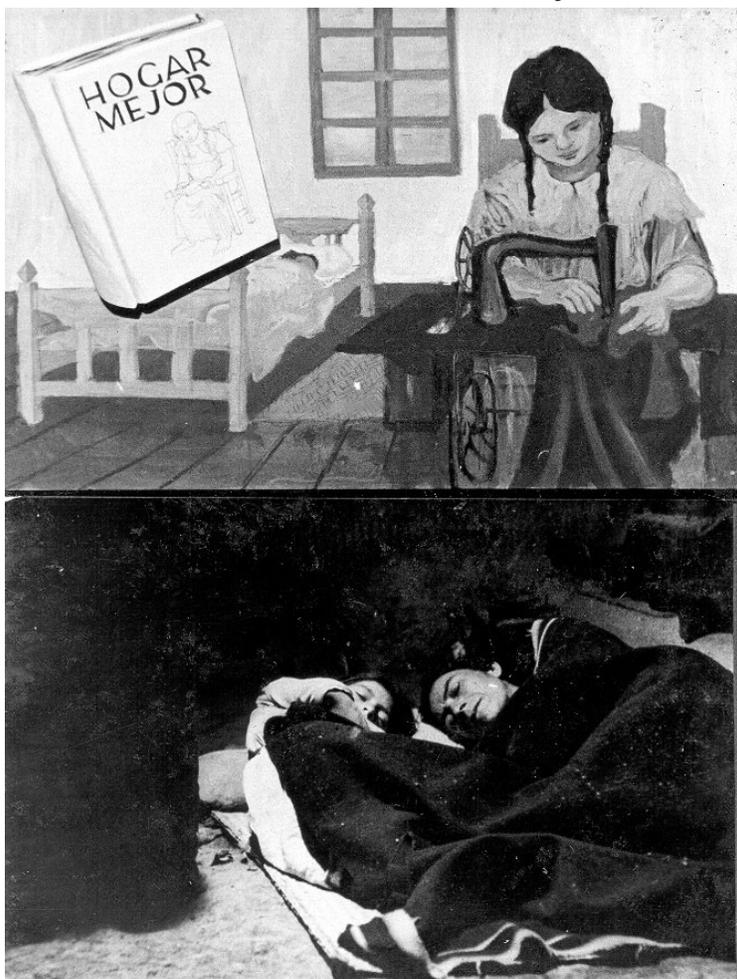
Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 91 – CARTAZ COM A CASA RURAL



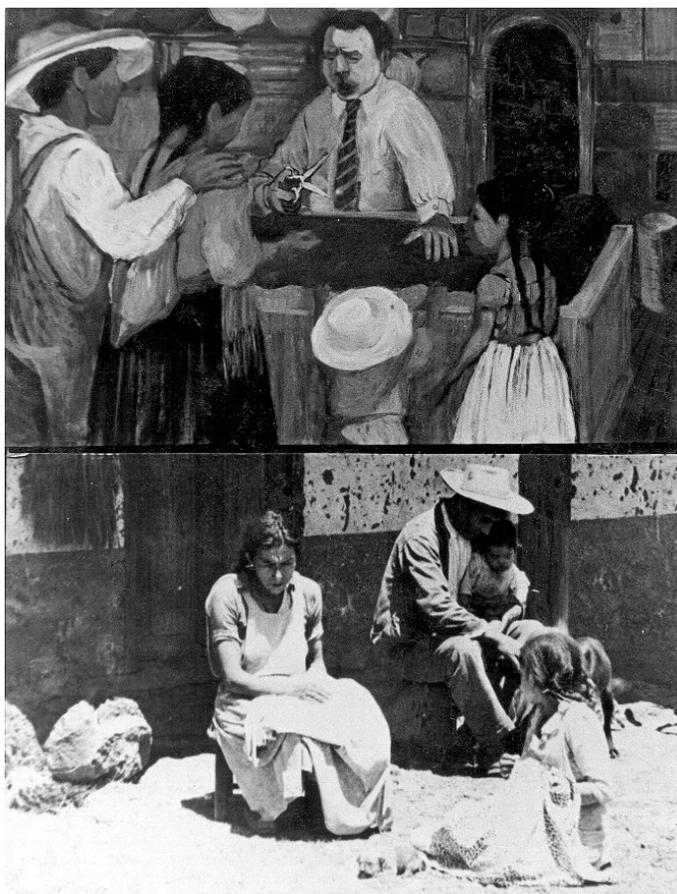
Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 92 – CARTAZ “HOGAR MEJOR”



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

FIGURA 93 – CARTAZ DE CORTE E COSTURA



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

marcada pela pobreza do solo e de sua gente, que vivia basicamente de atividades agrícolas. Por esse conjunto de motivos, em 1928,

[...] o Departamento da Educação fundou a primeira missão cultural estática localizada no Vale Mezquiel. Foi planejada em linhas diferentes daquelas das missões viajantes, sendo a base do esquema a cooperação entre o Departamento de Educação e outros departamentos governamentais, por exemplo, para agricultura, indústria, saúde, etc. A ideia era lidar com os vários problemas das pessoas de todos os ângulos simultaneamente. Devido ao tamanho e à complexidade do rumo, a ação cultural sem apoio era de fato insuficiente. A escola de formação de professores rurais em Actopán e o centro agrícola em El Mexe foram estabelecidos no vale; os dois mais tarde combinaram-se com a escola rural regional com instalações no edifício erguido em El Mexe para o centro agrícola. Quando a escola regional foi dissolvida, o colégio de formação de professores rurais, que era uma de suas partes, permaneceu nessas instalações. (UNESCO, 1953, p. 143-144, tradução livre)¹⁰⁰.

Isidro Castillo Pérez também descreveu a instituição como uma instalação ampla e espaçosa, com corredores extensos, salas específicas para profissionais (diretores, secretariado e administração), além de salas de aulas adequadas ao aprendizado, sala para assembleias, biblioteca, dispensa,

¹⁰⁰ [...] the Department of Education founded the first static cultural mission and located in the Mezquital Valley. It was planned on lines different from those of the travelling missions, the basis of the scheme being co-operation between the Department of Education and other government departments, e.g. for agriculture, industry, health, etc. The idea was to tackle the people's various problems from every angle simultaneously. Owing to the size and complexity of the task, unsupported cultural action was indeed insufficient. The rural teachers' training college at Actopán, and the agricultural center at El Mexe, were established in the valley; the two later combined to form the regional rural school with premises in the building erected at El Mexe for the agricultural centre. When the regional school dissolved, the rural teachers' training college, which was one of its parts, stayed on in those premises. (UNESCO, 1953, p. 143-144).

dormitório, sala de jantar, cozinhas, padaria, lavanderia, quarto de passar e banheiros. Segundo ele, o prédio estava situado no centro dos 40 hectares de solo arado, com cultivo de alfafa, trigo e milho. A Figura 94 mostra a fachada da Escola Normal Rural de El Mexe:

FIGURA 94 – FACHADA DA ESCOLA NORMAL RURAL DE EL MEXE



Além de descrever o espaço físico, Isidro Castillo Pérez detalhou aspectos relacionados ao quadro de funcionários, orçamento, administração, seleção de candidatos, esquema de estudos, objetivos, métodos, conteúdos de ensino, organização do trabalho, serviço médico, ação social, entre outros aspectos da instituição. Segundo o autor, o objetivo da instituição foi definido a partir de um congresso de formação de professores realizado em abril 1944, em Saltillo, Coah (México), que dispunha que:

[...] a formação de professores será direcionada para a produção de um tipo de professor capaz de compreender e apreciar o grau de cultura predominante em uma comunidade rural e promover o progresso econômico, social e moral dessa comunidade. A formação recebida pelo professor deve, portanto, fornecer-lhe um esboço da cultura humana e apreciação dos ideais atuais, e dar uma compreensão da história e da cultura de seu país e dos problemas contemporâneos. Claro, ele também será instruído a ensinar as disciplinas que lhes são atribuídas. (UNESCO, 1953, p. 145, tradução livre)¹⁰¹.

A formação e o trabalho do professor rural mexicano deveriam elevar o domínio cultural da comunidade. Nesse aspecto, Lourenço Filho e Isidro Castillo Pérez convergiam, uma vez que ambos acreditavam que o professor deveria ser promotor do progresso econômico, social e moral da comunidade onde vivia.

Assim como Lourenço Filho, Isidro Castillo Pérez, para construir sua parte do livro, também se respaldou em referências mexicanas, como: *Pensamiento y dinámica de la Revolución mexicana*, de Ramón Beteta; *Razón de ser de las misiones culturales de la Secretaría de Educación Nacional*, de Enrique Corona; *Historia comparada de la Educación en México*, de Francisco Larroyo; *La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural* e *La formación de maestros rurales*, de Rafael Ramirez; *Educación mexicana: discurso entrevistas, mensajes*, de Jaime Torres Bedet, além de um vasto acervo documental da Secretaría de Educación Pública do México e de

¹⁰¹ Teacher training will be directed toward the production of a type of teachers able to grasp and appreciate the degree of culture prevalent in a rural community and to promote that community's economic, social and moral progress. The training received by the teacher must therefore provide him with an outline of human culture and appreciation of present-day ideals, and give an understanding of his country's history and culture and of contemporary problems. Of course, he will also be instructed to teach the subjects assigned to them. (UNESCO, 1953, p. 145).

bibliografia brasileira, uma vez que citou o estudo realizado por Lourenço Filho, intitulado “A educação rural no México”.

Nesse relatório, Lourenço Filho compara o sentido da formação de professores rurais no Brasil e no México, colocando em destaque a função desempenhada pelas escolas rurais em ambos os países. Segundo a interrogação feita por ele: “Deveria o mestre rural imiscuir-se na organização da vida social das pequenas comunidades de modo integral, como se estava procurando fazer, muitas vezes com excessos a que nos referimos?” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 126). Ou deveria a escola “[...] limitar-se a difundir conhecimentos e técnicas para a melhoria da vida das comunidades, insistindo apenas na renovação de processos de trabalho agrícola?” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 126). As perguntas instalam um dilema sobre o sentido da escola rural e do trabalho docente.

O educador brasileiro, nesse relatório, destacou duas experiências em curso no México, no tocante à formação de mestres rurais. Primeiro, o desenvolvido pelo *Instituto de Capacitación del Magisterio* com cursos complementares, que funcionava enquanto uma grande escola por correspondência, instalado na capital do país e tendo a seu “serviço especialistas devidamente orientados, prepara e imprime lições, que, em conjunto, desenvolvem todo o programa das escolas normais urbanas e rurais” (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 129). Em seguida, destacou o então novo plano de formação regular de professores de ensino rural, previsto para seis anos. Em 1946, Jaime Torres Bodet, então Ministro da Educação, pronunciou:

A dignificação das escolas normais rurais continua a ser um de nossos deveres indeclináveis. Com efeito, uma preparação incompleta dos mestres rurais prejudicaria seriamente o povo, porque, fomentando

atitudes de rebeldia e pessimismo, acaba por infundir nas massas um espírito de inferioridade e de incredulidade social. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 129).

Por fim, é possível considerar que os trabalhos de Lourenço Filho e Isidro Castillo Pérez, ao trazerem à tona experiências sobre a formação de professores rurais em seus países, emergem de uma tendência internacional comparação. Nesse sentido, a educação rural brasileira e mexicana também foram apresentadas por esses educadores por suas lacunas e seus avanços, como referência para outras nações nos processos de educação rural.

5.2 “[...] las condiciones de la enseñanza de cada nación”¹⁰²: a circulação da obra *Educacion comparada e Tests ABC* de Lourenço Filho no México

El segundo ensayo considera igualmente una cuestión específica, pero en uno solo país, a través de los datos de su evolución histórica y social, y con más directa proyección en un proyecto intencionado de educar. Se trata de la educación rural en México, país el que autor visitó dos veces con el fin expreso de examinar este asunto. Tal vez pueda servir como esquema general para investigaciones monográficas de la materia.

Rio, noviembre del 1960

L. F. (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 12).

¹⁰² Trecho retirado da obra *Educacion comparada*. (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 9).

O termo Educação Comparada foi utilizado pela Unesco para “designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizam pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 17). Nesse sentido, possibilitou a atuação de políticos, educadores e intelectuais em diversos países, sobretudo, para tratar de assuntos em matéria de Educação Rural. Como fruto desse movimento, viagens foram realizadas com a intenção de conhecer e avaliar as especificidades da educação rural em outros países.

Parte-se do pressuposto inicial de que a Educação Comparada foi originada na consolidação dos sistemas educacionais nacionais, sendo um campo científico que se situa a meio caminho entre a pesquisa científica e as ações reformadoras. “Com a consolidação destes sistemas nacionais a partir de 1945, ele ganhou novos interesses com a reestruturação do espaço internacional e a globalização.” (GOMES, 2018, p. 133). Nesta perspectiva, a Unesco animou esse campo de conhecimento em escala mundial, o que resultou em publicações equipes de peritos, conferências internacionais, projetos internacionais de pesquisa, entre outras iniciativas.

As décadas de 1940 e 1950 serão lembradas pelo desenvolvimento industrial, que acentuou a mundialização do capital e a introdução de organismos internacionais no financiamento e na implementação de políticas voltadas à “recuperação total do homem rural”, a partir de uma ótica colonizadora. A mirada comparativa consistia em recurso fundamental nas atividades desenvolvidas pela Unesco. Por isso mesmo, os educadores o empregaram sempre quando desejavam esclarecer questões teóricas e práticas relativas aos sistemas nacionais de ensino, pois:

El examen comparativo no podrá ceñirse a las estructuras legislativas, ni tampoco a la expresión numérica de las estadísticas

dispersas de cada país. No obstante ello, es de esos elementos de donde deberán partir, con el fin de que las demás expresiones de la vida social se relacionen y planteen un problema integral de la cultura al analizarse en forma objetiva.

Es el deseo de ofrecer una visión de los estudios comparativos, en todos sus aspectos, por lo que incluye aquí también dos ensayo de mayor profundidad. El primero se refiere a los programas de enseñanza primaria, en todos los países de América Latina, preparado por el autor por invitación de la UNESCO, como documento de trabajo de la II Conferencia Interamericana de Ministros de Derechos de Educación, reunida en Lima en 1956, y publicada por ese organismo, en inglés, francés y español, pero todavía no e in lingua portuguesa. (LOURENZO FILHO, 1963, p. 11).

Como já mencionado anteriormente, o método da Educação Comparada foi utilizado pela Unesco para possibilitar a atuação de Lourenço Filho e demais especialistas na análise dos sistemas nacionais de ensino. Segundo esse educador, em que pese a importância das estruturas legislativas e estatísticas de cada país, uma mirada comparativa não poderia se limitar a aspectos, pois esse tipo de análise deve incluir outras expressões da vida social e cultural. O interesse da Unesco e, conseqüentemente, desse educador brasileiro, convergiam para os programas de educação primária, em todos os países da América Latina. No entanto, Lourenço Filho parece se ressentir pelo fato de o Português não estar entre os idiomas oficiais da Unesco.

Entre as décadas de 1940 e 1960, Velarde (2000) detectou apenas três produções referentes à educação comparada: *Educacion Comparada* (1945), de Emma Pérez Téllez, de Cuba; *Pedagogía comparada* (1961), de José Manuel Villalpando Nava, no México, e *Educação Comparada* (1961), de Lourenço Filho, no Brasil. A Educação Comparada “[...] começa por

descrevê-los e confrontá-los entre si, para assinalar semelhanças e diferenças quanto à morfologia e às funções, estejam estas apenas previstas em documentos legais ou alcancem efetiva realização” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 17). E continuou nas páginas seguintes, asseverando que a Educação Comparada toma os modelos educacionais:

[...] numa dada época, como objeto especial de indagação, admitindo que, a partir deles, as forças sociais possam ser caracterizadas, verificadas em seus nexos de dependência e, enfim, devidamente compreendidas numa estrutura orgânica. Dessa forma, vem a estabelecer hipóteses e a compor modelos, segundo os quais cada sistema especial, sistemas afins ou famílias dos sistemas possam ser melhor compreendidos e, afinal, explicados. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 18).

O livro *Educación Comparada* foi publicado no Brasil em 1961, traduzido e publicado no México, em 1963, pelo Instituto Federal de Capacitación del Magisterio e pela Biblioteca Pedagógica de Pefreccionamiento Profesional da Secretaría de Educación Pública do México. Essa obra foi encontrada no Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE - SLP). A Escola Normal desse estado foi inaugurada em 14 de março de 1849, no edifício da Escola Principal Lancasteriana: “fue creada por el DECRETO No.41 expedido por el C. Gobernador Constitucional del Estado, que ordenaba en su artículo, el establecimiento de una Escuela Normal para profesores de ambos sexos.” (BECENE, 2020, p. 1). A presença desta obra na referida Escola Normal pode indicar a relevância dela no cenário de formação docente no México.

A obra foi especialmente utilizada nos cursos oferecidos pela Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), o que indica que se tratava de uma referência destinada à formação de professores normalistas mexicanos. De uma forma geral, a obra *Educación Comparada*:

[...] por todos lados que reúne, ilustra muchos de los temas de “problemáticas de la educación”, presentados en la última parte de nuestra obra intitulada: Introducción al Estudio de la Escuela Nueva, en la forma ampliada de su última edición y por sus métodos comparativos, cuyo efecto ha sido el más fundado análisis de las cuestiones de filosofía de la educación y acción política actual, y cuya materia se imparte a través del examen de las condiciones de la enseñanza de cada nación. En esa virtud, apunta elementos de base inductiva, por los que puede confrontarse y discutirse en formas menos vaga los principios o proyectos de la administración y organización escolar. (LOURENZO FILHO, 1963, p. 09).

A Unesco desenvolveu suas ações de educação comparada em escala mundial, tendo em vista as mais diversas “problemáticas de la educación”. Nessa perspectiva, essa metodologia se originou na consolidação dos sistemas educacionais nacionais e esse campo científico se situa a meio caminho entre a pesquisa científica e as ações reformadoras. Segundo Gomes (2018): os primeiros comparatistas eram de fato mais “[...] cautelosos quanto à interdependência internacional e às dificuldades de transferência de ‘lições’ de um lugar para outro, considerando os respectivos contextos histórico-culturais, que geram as diferenças” (GOMES, 2018, p. 133-134). No caso do México, o autor apontou a

relação entre as peculiaridades revolucionárias e a formação do sistema de ensino mexicano:

El estudio de la evolución educativa en México, ofrece un interés muy especial, por dos razones principales. La primera, por el hecho de haber constituido el país, como nación, con un contingente muy considerable de razas indígenas de origen cuya procedencia cultural no es uniforme. La segunda, por el hecho de su propia situación geográfica, que facilita diversas influencias, que dan lugar a que presente un escenario de contrastes culturales, sin contar con los efectos que pueda tener en la vida del país la vecindad de los Estados Unidos. De esta nación han aprovechado los mexicanos, los métodos de la moderna tecnología, aunque resientan, sin embargo, otras influencias de naturaleza política y económica. La historia de México consigna una serie de revoluciones, la mayor de las cuales ocurrió en el presente siglo, entre 1910 y 1920. Este último un movimiento reclamó la reforma agraria, el control nacional de los recursos minerales, la separación de Iglesia y Estado y la oportunidad de la educación a las masas populares. La primera de estas cuestiones se tradujo, en forma muy especial, en un movimiento en pro de la educación rural. (LOURENZO FILHO, 1963, 174-175).

As condições históricas de formação do sistema de ensino do México são substancialmente diferentes da formação do sistema de ensino no Brasil, pois, em que pesem as similaridades, no Brasil não houve uma revolução popular de dimensão nacional que, conseqüentemente, resultasse na formação de um sistema de ensino. Lourenço Filho elaborou em seu relatório, publicado pelo Inep, um esquema (Figura 95) para que os leitores compreendessem melhor o sistema de ensino mexicano:

FIGURA 95 – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO MEXICANO (1952)

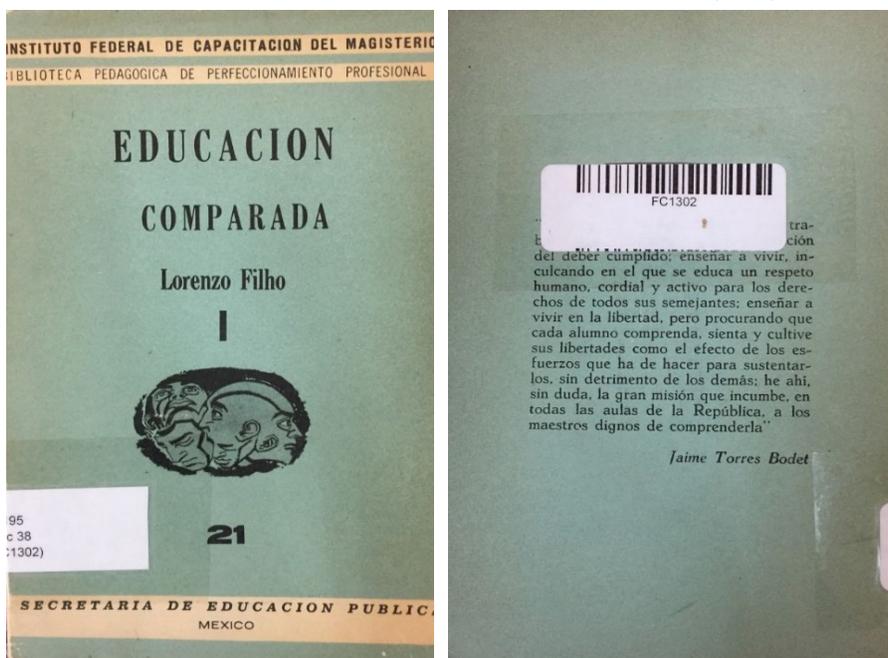
- 1. Diretoria Geral de Administração**
- 2. Diretoria Geral de Educação Pré-escolar**
- 3. Diretoria Geral de Ensino Primário no Distrito Federal**
- 4. Diretoria Geral de Ensino Primário nos Estados e Territórios**
- 5. Diretoria Geral de Ensino Secundário**
- 6. Diretoria Geral de Ensino Normal**
- 7. Diretoria Geral de Ensino Agrícola**
- 8. Diretoria Geral de Ensino Superior e Investigação Científica**
- 9. Diretoria Geral de Alfabetização e Educação Extra-escolar**
- 10. Diretoria Geral de Ação Social**
- 11. Diretoria Geral de Assuntos Indígenas**
- 12. Diretoria Geral de Educação Física**
- 13. Diretoria Geral de Profissões**
- 14. Diretoria Geral de Supervisão**
- 15. Diretoria Geral de Assuntos Jurídicos e Revalid. de Estudos**
- 16. Departamento de Internatos de Educação Primária**
- 17. Departamento de Higiene Escolar**
- 18. Departamento de Educação Audio-Visual**
- 19. Departamento de Conservação de Edifícios**
- 20. Departamento de Divulgação**
- 21. Instituto Nacional de Antropologia e História**
- 22. Instituto Nacional de Belas Artes**
- 23. Instituto Politécnico Nacional**
- 24. Comité Administrativo do Programa Federal de Construção de Escolas.**

Fonte: Lourenço Filho (1952)

De maneira geral, esse livro congregava diversas experiências educativas em países como França, Alemanha, Itália, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, Estados Unidos, México, Argentina, Japão e Índia, em que o autor detalha aspectos históricos, legais, organizacionais, estatísticos, entre outros elementos que compõem os sistemas ensino desses países.

O livro faz parte de uma coleção e conta com dois volumes, destinando-se especialmente aos estudantes dos cursos de Pedagogia, Didática, Ciências Sociais e Jornalismo, além de interessar “[...] a las personas que inscriben en los cursos de administración escolar de los institutos de educación, cuyos estudios exigen nociones de Educación Comparada” (LOURENZO FILHO, 1963, p. 9). A Figura 96 mostra a capa de *Educación Comparada* e a apresentação na quarta capa de Jaime Torres Bodet:

FIGURA 96 – CAPA DE EDUCACION COMPARADA (1963)



Fonte: Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE-SLP)

Encontrar a obra *Educacion comparada*, no Archivo Histórico da Becene-SLP, consistiu em um indício da circulação das obras de Lourenço Filho nos cursos de formação de professores normais mexicanos. Segundo Nery (2019), as Escolas Normais na América Latina consistiram em centros irradiadores das novas práticas docentes. As bibliotecas das Escolas Normais, além de “[...] laboratório de aprendizagem prática sobre ser professor, é o lugar onde se procura estabelecer um corpo teórico-metodológico através de um conjunto de livros, periódicos e outros elementos gráficos que compuseram este espaço.” (NERY, 2019, p. 4).

A circulação de saberes pedagógicos, especialmente entre o final do século XIX e início do XX, passa a ser um fator de grande relevância nas escolas de formação de professores, o que viria a influenciar substancialmente o desenvolvimento da escola primária no México. Como um espaço destinado a reunir um conjunto de saberes, especialmente voltados à formação do professor, como é o caso das bibliotecas das Escolas Normais.

As bibliotecas escolares são frutos de uma concepção de divulgação, sistematização e circulação de ideias pedagógicas, teorias educacionais, cultura escolar ou pedagógica, que precisam ser legitimadas, seja pela sua relevância, seja pelas estratégias de implantação que vêm em forma de legislações, projetos ou novas ideias. Com isso, ao longo da história das bibliotecas escolares e de formação de professores, esses lugares são considerados espaços privilegiados de concentração e veiculação de saberes.

Para Nery (2008), tal biblioteca era pensada como uma forma de manter o professorado em constante contato com a “marcha evolutiva do ensino nos países mais adiantados”, estando atento ao movimento da moderna pedagogia (ANUARIO DO ENSINO, 1911-1912, *apud* NERY, 2008, p. 05).

Por compreender a biblioteca como um espaço específico para produção, circulação e constituição de uma cultura pedagógica, Nery (2009), ao se debruçar sobre o caso brasileiro do acervo da antiga Escola Normal de Piracicaba, toma como objeto esse acervo considerado histórico e aponta para a importância deste tipo de estudo no sentido de perceber a cultura pedagógica constituída por meio das estratégias de implantação de uma biblioteca específica para uso do professor da Escola Normal e para a formação do aluno-mestre.

Sobre a composição de uma biblioteca específica para formação docente, Nery (2009, p. 123) indica que nela se agrega “[...] um conjunto de materiais, em especial, de livros que, destinados ao uso dos professores e à leitura escolar [...]”, tornam-se responsáveis por reunir e organizar determinada cultura pedagógica necessária à prática docente. Com isso, a biblioteca escolar instalada nas Escolas Normais pode ser considerada espaço privilegiado de atividades de formação do professor e do futuro professor.

[...] as bibliotecas de formação profissional podem ser tomadas como estratégias de circulação de impressos de formação na medida em que constituem repertórios, selecionam, classificam e dispõem diferentes materiais para a realização da formação de novos leitores especializados (NERY, 2009, p. 125).

A presença da obra de Lourenço Filho na Biblioteca da Becene-SLP revela que esse autor se constituiu como uma das principais referências educacionais do Brasil no exterior¹⁰³, principalmente no caso mexicano, na

¹⁰³ Silva (2013) traz indicativos de que Lourenço Filho também teve contratos com países europeus para a tradução de seus livros.

medida em que atuou num tempo em que a educação nacional era central na reflexão social brasileira.

Essa obra, quando traduzida para o espanhol mexicano, ganhou a apresentação na quarta capa assinada por Jaime Torres Bodet, então Secretário de Educação Pública no México¹⁰⁴. Lourenço Filho, por sua vez, já havia estabelecido uma rede de relações com Bodet nas duas vezes em que foi ao México, explicando de certa forma a participação desse mexicano no livro. A apresentação agregada ao livro ajudou a legitimar essa referência nos cursos de formação de professores, e nela o autor expressa o dever da República de educar seu povo, perpassando por valores como liberdade e justiça. Nessa apresentação, pode-se ler:

[...] sensación del deber cumplido; enseñar a vivir, inculcando en el que se educa un respeto humano, cordial y activo para los derechos de todos sus semejantes; enseñar a vivir en la libertad, pero procurando que cada alumno comprenda, sienta y cultive sus libertades con el afecto de los esfuerzos que ha de hacer para sustentarlos, sin detrimento de los demás; he ahí, sin duda, la gran misión que incube, en todas las aulas de la República, a los maestros dignos de comprenderla.

Jaime Torres bodet
(BODET, 1963, n.p).

Também foi encontrada, na Biblioteca “Lucas Ortiz” do Crefal, uma série de obras de Lourenço Filho, dentre elas *Tests ABC – de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y*

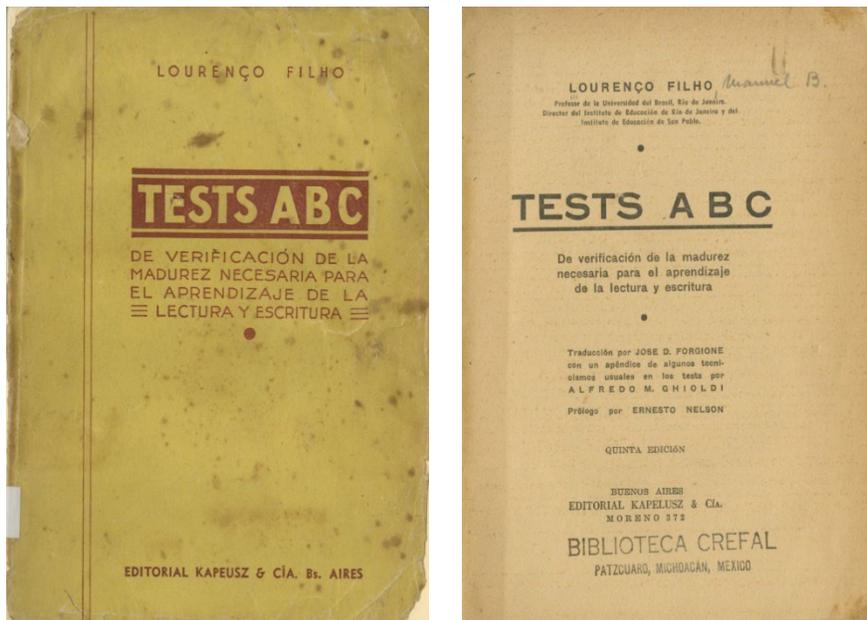
¹⁰⁴ Jaime Torres Bodet esteve à frente do cargo duas vezes: 1.º período – 23 de dezembro de 1943 a 30 de novembro de 1946, durante a presidência de Manuel Ávila Camacho; 2.º período – 1.º de dezembro de 1958 a 30 de novembro de 1964, durante a presidência de Adolfo López Mateos.

escritura (Buenos Aires: Kapelusz)¹⁰⁵. A repercussão dos testes ABC nos cursos de formação de professores mexicanos revela a circulação dos princípios da psicologia da educação, cujo objetivo era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização. Essa obra alcançou 12 edições, entre 1933 e 1974, totalizando 62 mil exemplares, tendo sido traduzida para o espanhol, sob títulos diversos¹⁰⁶. A Figura 97 mostra a obra *Tests ABC*, com o carimbo da Biblioteca “Lucas Ortiz” do Crefal:

¹⁰⁵ A edição (quinta) encontrada foi traduzida por Jose D. Forgione e Alfredo M. Glioldi e contou com o prólogo feito por Enerto Nelson.

¹⁰⁶ Para o espanhol, *Tests ABC para primer grado* (Buenos Aires: Kapelusz) e *Tests ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura* (Buenos Aires: Kapelusz), e para o inglês, *The ABC Test, a method of verifying the maturity necessary for the learning of reading and writing*, résumé of the book *Testes ABC* (Philadelphia: Temple University). Na Europa, os testes ABC foram divulgados por Radecka (1932) e por Piéron (1931), respectivamente com *Les Tests ABC, pour la verification d'une maturité nécessaire à l'apprentissage de la lecture et l'écriture* e *Un essai d'organisation de classes selectives par l'emploi des Tests ABC* (1931). A esse respeito, ver Monarcha (2008).

FIGURA 97 – TESTS ABC – DE VERIFICACIÓN DE LA MADUREZ NECESARIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA



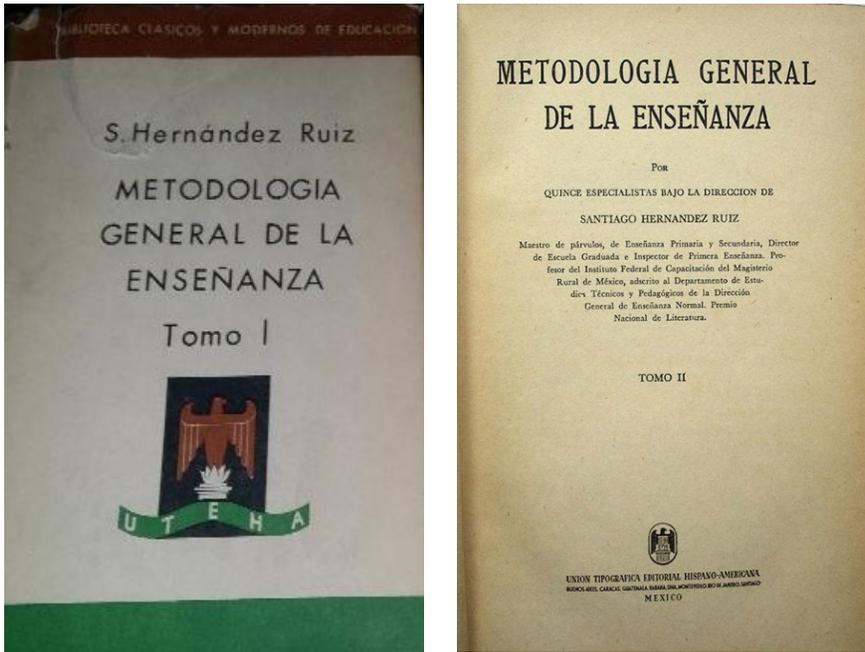
Fonte: Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

A publicação dessa obra no Brasil, em 1933, com o título *Testes ABC para verificação da maturidade necesaria à aprendizagem da leitura e escrita*, estava inserida em um “movimento de testes”, pautado em meios científicos de prognóstico mediante a utilização de provas breves e objetivas. Para o contemporâneo do movimento na época, o eminente Antonio Carneiro Leão, os testes psicológicos concretizariam o “sonho dourado da pedagogia”, ou seja, “[...] a formação de classes homogêneas conforme velocidade de aprendizagem e de classes especiais para os então designados, retardados mentais e bemdotados de inteligência” (MONARCHA, 2008, p. 07).

Em uma análise histórica feita por Monarcha e Lourenço Filho (2001), pode-se dizer que a produção intelectual de Lourenço Filho se afasta deliberadamente da “[...] tradição ensaística, que caracteriza o pensamento social de seu tempo, adotando um estilo de reflexão de padrão científico-acadêmico, impulsionado tanto pela inovação teórica, quanto pelas urgências sociais, políticas e administrativas” (MONARCHA & LOURENÇO FILHO, 2001, p. 12). Segundo esses autores, a produção intelectual de Lourenço Filho está situada, de um lado, no movimento ascendente de especialização, legitimação e institucionalização das ciências humanas e sociais, fundação das universidades, expansão do mercado editorial, modernização/racionalização do aparelho de Estado; e, de outro, na experiência urbanizadora, irrupção dramática de ideologias e advento das massas populares na cena política. Contudo, “[...] esse esforço criador está inserto em um tempo histórico no qual o tema da educação nacional ocupava uma centralidade” (MONARCHA & LOURENÇO FILHO, 2001, p. 12).

Lourenço Filho, em 1963, também escreveu *Educacion Rural (análisis de experiencias en la America Latina)*, publicado pelo Conselho Interamericano Cultural, México. Em 1949, ele também contribuiu com dois capítulos: “Experiementación pedagógica” e “El problema de la motivación”, para a obra coletiva *Metodología General de la Enseñanza* (com 15 colaboradores espanhóis e latino-americanos), de Santiago Hernández Ruiz e outros, editada pela Uteha, Mexico, conforme mostra a Figura 98.

FIGURA 98 – CAPA METODOLOGÍA GENERAL DE LA ENSEÑANZA, MÉXICO (1949)



Fonte: Biblioteca da Universidad Panamericana (UP)

Esse autor, portanto, constituiu-se como um dos principais educadores profissionais do país, atuando em um tempo no qual a educação nacional era central na reflexão social brasileira. Segundo Celeste Filho: “Em meados da década de 1960, sob novo ciclo autoritário, gradativamente, a educação deixa de ser o vórtice do pensamento social brasileiro e a produção intelectual de Lourenço Filho, não por acaso, também declina” (CELESTE FILHO, 2019a, p. 06). A análise de seu estudo dedicado à educação comparada fornece a possibilidade de averiguarmos o ápice e, paradoxalmente, a despedida de um tipo de atuação intelectual representada exemplarmente pela trajetória de Lourenço Filho.

Nesse período, é proeminente a circulação de revistas, nas quais se articulam e ganham significado os modelos pedagógicos de educação rural por elas difundido. A produção e a circulação de revistas são analisadas neste livro enquanto um “[...] dispositivo dos agentes para cumprir determinadas finalidades” (NERY, 2018, p. 96). Assim, esses periódicos podem ser [...] considerados dispositivos pedagógicos comprometidos com a nacionalização do debate educacional, com a modelagem de uma agenda para a instrução, com a legitimação de uma escolarização (GONDRA, 2018, p. 19-20). O Quadro 5 mostra as revistas em circulação sobre educação rural no Brasil e no México:

QUADRO 5 – REVISTAS EM CIRCULAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E NO MÉXICO

Revistas de educação Rural no Brasil	Revistas de educação Rural no México
<i>Educação Rural</i> – Secretaria de Educação e Cultura, superintendência do ensino Rural, Rua Barros Cassal, 352, Porto Alegre, Rio Grande do Sul – 1954. Irregular.	<i>Escuela Rural</i> – Secretaría de Educación Pública. Dirección general de intendencia primaria y los Estados y territorios. México, D. F. Mimeografado.
<i>Escola rural</i> - Secretaria de Educação e Cultura, Belo Horizonte, Minas Gerais. 1948. Irregular.	
<i>Revista da Campanha Nacional de Educação Rural</i> - Ministério de Educação e Cultura, campanha nacional de educação Rural, 11.º andar, Rio de Janeiro, 1954. Irregular.	

Fonte: (UNESCO, 1965).

As revistas mencionadas no quadro foram importantes impressos utilizados para propagar as ideias de educação rural no Brasil e no México. Nesse sentido, foi a produção de revistas ou artigos publicados em periódicos de circulação regional, estadual ou nacional que permitiu vizibilizar as experiências de educação rural em curso em ambos os países. A relevância das revistas é corroborada pelos apontamentos de Sirinelli (2003), que destaca que as revistas conferem uma estrutura ao campo intelectual por meio de forças antagônicas de adesão “[...] pelas amizades que as subtendem, as fidelidades que arrebanham e a influência que exercem – e de exclusão – pelas posições tomadas, os debates suscitados, e as cisões advindas” (SIRINELLI, 2003, p. 249). A investigação com as revistas pode revelar o plano da sociabilidade de “microcosmos” intelectuais, elas são, aliás, um lugar precioso para análise do movimento das ideias. Em suma, “[...] uma revista é antes de tudo lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão” (SIRINELLI, 2003, p. 249).

Considerações Finais

Diante de realidades que convêm estudar sob diversos aspectos, o historiador tem de converter-se numa espécie de electricista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais e as histórias culturais desligaram ou esconderam, entaipando as suas respectivas fronteiras. (GRUZINSKI, 2003, p. 19).

O trabalho do electricista, enquanto metáfora histórica, faz perceber que é indispensável vigilância e perspicácia em uma operação histórica dessa natureza, pois muitos riscos surgiram nesse trajeto. Para fazer essa *connected history*, assumiu-se o ofício de electricista encarregado de instalar fios condutores adequados para estabelecer complexas conexões com a circulação de ideias, sujeitos, práticas, citações, referências, apropriações, traduções e viagens circunscritas no espaço Brasil-México. Para tal, inspirou-se em autores, como Serge Gruzinski, Marta Maria Chagas de Carvalho, Oresta López Pérez e Rosa Fátima de Souza.

Ao final deste livro, percebe-se que tinha razão o alerta feito por Adrián Ascolani no Prólogo do livro *Educación Rural na América Latina*, quando advertiu sobre problemas metodológicos e epistemológicos para tratar a educação rural no Brasil e no México, pois era necessário considerar a “[...] heterogeneidad de las configuraciones sociales históricas de uno continente cuyos elementos comunes y relacionadas con las relaciones y modelos externos que con los desarrollos endógenos” (ASCOLANI, 2018,

p. 07). Nesse sentido, a sucessão de conexões sobre um tempo que aqui foi lembrado e interpretado fez compreender a circulação de modelos para a educação rural e, por fim, percebeu-se que, em que pesem as similitudes resguardadas entre os dois países, não é possível fazer generalizações simplificadas, pois, historicamente, houve uma circulação de ideias movida por distintos elementos econômicos, políticos e culturais.

Este livro teve como ponto de partida os seguintes questionamentos sobre a circulação das ideias de educação rural no Brasil e no México, entre as décadas de 1940 e 1950: Por que as iniciativas mexicanas para educação rural se tornaram atrativas ao governo brasileiro? Qual foi a originalidade mexicana? Quais referenciais de educação rural circularam no México? Se e como a Unesco incorporou as concepções e propostas de educação rural mexicana? O Brasil se interessou pelo modelo de educação Rural do México ou se interessou pela apropriação que a Unesco fez desse modelo? Havia educadores mexicanos e brasileiros nas equipes da Unesco? Qual a relação que os educadores mexicanos e brasileiros mantiveram com a comunidade de educadores no plano internacional? O que significou a ida Lourenço Filho ao México? Qual caminho ele fez? Quais os vestígios de sua passagem? Qual era a concepção de Lourenço Filho de educação rural? Em que aspectos a noção de educação fundamental impactou as políticas de educação rural? Considera-se que esses questionamentos, em que pesem os limites, foram respondidos ao longo deste livro.

Em síntese, a relação de proximidade entre a Unesco e o Crefal, sobretudo pelo papel desempenhado por Jaime Torres Bodet e Lucas Ortiz Benítez, indica um dos motivos pelo qual as experiências mexicanas de educação rural se tornaram atrativas mundialmente, notadamente entre os países da América Latina. O pioneirismo e a originalidade das escolas rurais

e missões culturais mexicanas despertaram o interesse do Brasil, mesmo que as condições históricas de formação do sistema de ensino México, especialmente com a Revolução de 1910, foram substancialmente diferentes da formação do sistema de ensino no Brasil, pois, em que se considerem as similaridades, aqui não houve uma revolução popular de dimensão nacional que, conseqüentemente, resultasse na formação de um sistema de ensino.

De fato, no bojo da revolução, a educação rural foi redefinida nesse país com um sentido muito peculiar e intrinsecamente relacionado com a perspectiva revolucionária. No entanto, é necessário considerar a direção diacrônica da educação no México, na medida em que os preceitos revolucionários não permaneceram da mesma forma ao longo do século 20, ou seja, a Unesco e, conseqüentemente, o Crefal se apropriaram do passado revolucionário apenas como inspiração para desenvolver outro projeto educacional.

No Brasil, a noção de Educação Fundamental foi adotada nas décadas de 1950 e 1960 como uma nova concepção de educação primária sob uma perspectiva tecnicista e pragmática, muito destituída do sentido “social” atribuído à educação rural mexicana no período revolucionário. A Educação Fundamental remetia à ideia de educação básica, ou seja, o mínimo necessário de aprendizagem que deveria ser ministrado às camadas populares urbanas e rurais.

O conceito de Educação Fundamental, enquanto o mínimo de educação geral, foi cunhado no âmbito da Unesco e Crefal para respaldar as ações educativas na América Latina, especialmente nas áreas rurais. Nessa perspectiva, o Crefal tinha por principal tarefa a preparação de pessoal responsável pelo planejamento, coordenação, orientação e execução de atividades voltadas à melhoria das comunidades rurais e

urbanas marginais, conforme identificado nas monografias dos egressos brasileiros nesse centro. No entanto, esse conceito sofreu mutações e foi alvo de embates no âmbito da Unesco, e isso é perceptível tanto na substituição pelos pressupostos do Desenvolvimento de Comunidade, bem como pela adesão do Crefal aos princípios liberais e capitalistas no final dos anos de 1960.

As duas viagens de Lourenço Filho ao México cumpriram um plano de trabalho institucional, especialmente por ocasião da II Conferência Geral da Unesco e da I reunião do Conselho Interamericano Cultural. Esse educador, no entanto, percorreu o país em busca de observar as experiências de educação rural e, posteriormente, relatadas no texto “A Educação Rural no México”, em que sobressaem os aspectos técnicos em detrimento do conteúdo político e ideológico.

Também pode-se considerar que, distante de se constituírem como uma reprodução do modelo mexicano, muitas ações de educação rural implementadas no Brasil, a exemplo das granjas escolares, das missões rurais, das noções de “educação fundamental” e “educação de base”, entre outras, adquiriram conformidade própria com as peculiaridades das políticas nacionais para a educação rural e as práticas dos sujeitos envolvidos na Campanha Nacional de Educação Rural. A referência mexicana foi utilizada enquanto modelo de experiência exitosa no exterior. Dessa maneira, a alusão às bases revolucionárias que animaram a pedagogia social presente nas práticas de educação rural mexicanas foi concebida apenas como um elemento da trajetória histórica do movimento, na medida em que a política de educação rural no México também abandonou seu passado revolucionário ao longo do século 20. Consequentemente, interessava mais a Lourenço Filho situar a reconfiguração do movimento no contexto democrático brasileiro.

Na esteira dessa interpretação, pode-se conjecturar que há uma diferença substancial nas experiências desenvolvidas em ambos os países: enquanto no México, as missões culturais, em um primeiro momento, estiveram vinculadas ao problema agrário de divisão da terra, no Brasil, o caráter do trabalho pedagógico foi inserido no processo de redemocratização após a ditadura de 1938-1945. Assim, no Brasil, a proposta acolheu aspectos preponderantemente técnicos, como a aprendizagem das técnicas de cultivo do solo e de conservação dos alimentos.

Neste livro, ficou evidente que o posicionamento de Lourenço Filho – bem como seu envolvimento na Campanha Nacional de Educação de Adultos, orientado pelos princípios da educação de base – é importante porque possibilitou dimensionar melhor a influência de seu conjunto de ideias, expostas em uma série de iniciativas levadas a cabo no Brasil, como o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949), na Missão Rural de Itaperuna (1950) e na CNER (1952), todos esses respaldados nas experiências mexicanas.

Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho, dadas as diferenças de cada um, foram sujeitos que atuaram em seus respectivos países frente às políticas nacionais e internacionais de combate ao analfabetismo e campanhas de Educação de Adultos, com forte crença nos livros didáticos e na formação de um “Estado educador”. Jaime Torres Bodet, um literário envolvido com a política educacional de seu país, e Lourenço Filho, um intelectual de atuação técnica na educação brasileira. Se é verdade que diferentes intenções e públicos produzem diferentes tipos de bens culturais, as figuras aqui perspectivadas ajudam a corroborar tal afirmação a medida em que, em distintos momentos da vida, transitaram tanto em outras áreas da educação, como no caso de Lourenço Filho e suas variadas

publicações destinadas à formação de professores, e Torres Bodet com sua íntima ligação ao campo literário mexicano.

Afirma-se que houve sínteses das lições aprendidas com Lourenço Filho, para levar as escolas mexicanas e, sobretudo, na formação de professores primários com o uso das referências *Educacion comparada e Tests ABC – de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Nesse sentido, em certa medida, houve um intercâmbio de referências educacionais, pois as experiências mexicanas, com seus métodos e teorias, serviram de referência para o Brasil.

No caso brasileiro, Lourenço Filho se constituiu enquanto principal intelectual a estabelecer relações com o Crefal, entre os anos de 1950 e 1960. No que se refere aos sujeitos integrantes dessa rede, foram identificados diversos nomes representativos, especialmente na área da educação rural. Entre eles, destacam-se: Jaime Torres Bodet, Mario Aguilera Dorantes, Isidro Castillo Pérez, Guillermo Nannetti, Lucas Ortiz Benítez e John B. Bowers. Nessa perspectiva, Unesco, Crefal e OEA se constituíram em lugares onde a produção intelectual por eles feita ganhou o selo de legitimidade e, conseqüentemente, por meio de publicações e seminários, alcançaram seus receptores em todo o mundo.

As conexões que aqui se formaram pelos fragmentos do tempo histórico confirmam a hipótese desta tese. Foram encontradas, nas fontes analisadas, muitas evidências de que a circulação de ideias de educação rural no Brasil e no México se fez pela atuação da Unesco, Crefal e OEA, na medida em que esses organismos se apropriaram de um “modelo revolucionário” mexicano de educação rural, o qual foi redimensionado e implementado em ambos os países em uma perspectiva liberal, aliado a um plano de governo capitalista.

Deixa-se aqui, então, as últimas palavras, que outras conexões poderão surgir acerca da circulação de modelos para a educação rural envolvendo países latino-americanos e Caribe, como Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Espera-se que esta reflexão possa, portanto, contribuir para estudos posteriores, incluindo os de perspectiva conectada. Assim, almeja-se que este livro possa levantar novos/outros problemas de pesquisa relevantes para pensar a temática e conectar o debate com a historiografia educacional.

Referências

ABRANTES, . C. S; AZEVEDO, . O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e a institucionalização da ciência no Brasil, 1946-1966. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*. Belém, v. 5, n. 2, p. 469-489, maio-ago. 2010.

ASCOLANI, . Prólogo. In: WERLE, . . . *et al..* (orgs.). *Educação Rural na América Latina*. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 07-20.

ÁVILA, V. P. S. Educação rural em perspectiva histórica. *Pensar a Educação em Revista*. Curitiba; Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 1-21, 2018.

AKSENEN, E. Z. *A Unesco e suas relações com a Educação Rural no Brasil, no Paraná e em Prudentópolis (1936-1996)*. 2018. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCRS). Curitiba, 2018.

ARAÚJO, M. M. *et al.* J. L. M, A. GA educação supletiva nas Campanhas de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal (século XX). *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 53, n. 39, p. 12-44, set./dez. 2015.

AZEVEDO, F. V. de. *A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho: mediações entre campanhas locais e o debate transnacional (1944-1949)*. 2019. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Santa Catarina, 2019.

BARREIRO, I. M. F. *Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural*. 1989. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

BELLOTTO, L. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).

CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In: FARIAS FILHO, L. M. et al. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CARVALHO, M. M. C. de. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e Modelo Escolar Paulista. In: CARVALHO, M. M. C.; PINTASSILGO, . (Orgs.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais*. São Paulo: EDUSP, 2011. p. 187-216.

CELESTE FILHO, M. A educação rural brasileira analisada por Lourenço Filho no início da década de 1960. *Revista História da Educação (Online)*, Rio Grande do Sul, v. 23, 2019a, p. 1-27.

CELESTE FILHO, M. A educação rural concebida por organismos internacionais e suas repercussões no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, 2019b, p. 01-29.

CERECEDO, C. Los proyectos educativos piloto de la Unesco y la definición de la educación fundamental, 1945-1951. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. 12. 2013. Guanajuato *Anais...*, 2013. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3hF2ue_aObwJ:www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0772.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=mx&client=firefox-b-d. Acesso em: 20 set. 2019.

CERECEDO, C. Entre lo local y lo global. La Unesco y el proyecto educativo piloto de México 1947-1951. *Annali di storia dell'educazione*, v. 22, p. 166-179, 2015.

CHAMON, . S. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora*. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, (2005).

CHAMON, S.; FARIA FILHO, L. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In: MIGNOT, C. V.; GONDRA, . (Orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-64.

CIVERA, . C. Enseñar la democracia en la escuela: La formación de maestros rurales y técnicos agrícolas en México, 1922-1945. In: PERES, G.; PÉREZ, . L. (Orgs.). *Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroart, 2009. p. 341-376.

CIVERA, C. Notas sobre la historiografía de la educación rural en México. *História da Educação – RHE*, 1 v. 15 n. 35, p. 11-31, set./dez. 2011.

CIVERA, C. *et al.* (coords.) *Campesinos y escolares*. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX, México: El Colegio Mexiquense/Miguel Ángel Porrúa, 2011.

CIVERA, C.; RICO, C. Desde la historia de la educación: educación y mundo. *Historia y Memoria de la Educación*, 2018, p. 9-45.

COSTA, M. V. Civilizar o campo: educação, saúde e iniciação profissional nos cursos de alfabetização da professora Zilma Coelho Pinto, no estado do Espírito Santo (1947-1963). *Comunicações*. Piracicaba, v. 24 n. 3, 2017, p. 279-305.

COSTA, A. da. Estado da arte sobre formação de professores rurais e trabalho de professores rurais em dissertações e teses (2001 – 2018). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*. 10. 2019. Belém do Pará *Anais...*, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ZGwvKMUTmOXUiRfYsFcnLimNAcEM8TTm/view>. Acesso em: 17 jan. 2020, p. 5577-5591.

COSTA, A. da; CHALOPA, F. de . A produção sobre formação e trabalho de professores rurais em dissertações e teses (2001-2018). *In: CHALOPA, F. de . et al. (Orgs.). História e memória da educação rural no século XX*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2020. p. 26-70.

CPDOC. *Ligas Camponesas*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/ligas-camponesas>. Acesso em: 10 de jun. 2019.

CUNHA, T. S. A escrita epistolar e a história da educação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/posteres/mariateresasantoscunhap02.rtf>> Acesso em: 20 set. 2019.

CUNHA, T. S. O arquivo pessoal do professor catarinense Elpídio Barbosa (1909-1966): do traçado manual ao registro digital. *História da Educação*, v. 21, p. 187-206, 2017.

DI PIERRO, C. *et al* Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

DÍAZ, R. ¿A qué llamamos la Escuela de Pátzcuaro? *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, n. 52, Pátzcuaro, enero - abril 2020, p. 22-28.

DROIT, R. P. *Humanity in the making*. Paris, UNESCO, 2005.

ESCALANTE, C. Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 em México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, v. 1, n. 1, p. 155-162, 2013.

FARIA FILHO, M.; CARVALHO, A. de. *A educação nos projetos de Brasil: espaço público, modernização e pensamento histórico e social brasileiro nos séculos XIX e XX*. Programa de Pesquisa apresentado ao CNPq para solicitação de Auxílio à Pesquisa, Belo Horizonte, 2016.

FERNÁNDEZ, . del C. *et al.* La educación rural en la Argentina: propuesta de capacitación de maestros rurales (1958-1972). *In: PERES, . G.; PÈREZ, L. (orgs.). Educación rural en iberoamérica: experiência histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroart, 2009. p. 242-264.

GARCÍA, A. L. La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, v. 1, n. 2, p. 126-149, 2014.

GARCÍA, À. (Coord.). *Posibles dioses*. Antología de Teatro Michoacano Contemporáneo. Vol. 2, México: Silla vacía Editorial, 2019.

GIL, N. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico das estatísticas oficiais da escola brasileira*. 2007. 409 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GIL, N. Os limites das estatísticas educacionais por aqueles que as produziram. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 5., 2008, Aracaju. *Anais: o ensino e a pesquisa em história da educação*. Vitória: SBHE, 2008. Disponível em CD Rom.

GIL, N. Excelência escolar, decisões políticas e as estatísticas de educação. In: GIL, . *et al.*(Org.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1. p. 35-51.

GOMIDE, G. V. *A Unesco e as políticas para formação de professores no Brasil: um estudo histórico (1945-1990)*. 2012. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCRS, 2012.

GOMES. A. Eu e o outro: a Unesco e a educação comparada. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, n. 41, p. 125-138, 2018.

GONDRA, G. Revistas pedagógicas e governo dos professores no Brasil e nos Estados Unidos da América (1855-1881). In: NERY, C. B.; GONDRA, .(org.). *Imprensa pedagógica na ibero-américa: local, nacional e transnacional*. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2018.

GUTIÉRREZ, V. Productivismo vs. Didáctica. Políticas de enseñanza agrícola em la provincia de Buenos Aires, 1967-1992. In: PERES, G.; PÉREZ, L. (orgs.). *Educación rural en iberoamérica: experiência histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroart, p. 263-294, 2009.

GUÍA, P. L Ortiz y el CREFAL Gestiones y acciones como su diretor. *Ethos Educativo*. Mayo-agosto, 2004.

GREAVES, C. *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*. México: El Colegio de México, 2008.

GREIS, S. dos S. *O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter*. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GRUZINSKI, S. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 321-342, set./dez. 2003.

HADDAD, .; DI PIERRO, .C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-194, 2000.

IVASHITA, B. As pesquisas sobre educação rural nos periódicos especializados (1997-2019). In: CHALOPA, F. de S. R. *et al.* (orgs.). *História e memória da educação rural no século XX*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 21-45.

KNAUTH, V. de. *Nacionalismo y Educación en México*. México, El Colegio de México. 1970.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOPÉZ, O. José Vasconcelos y la educación mexicana. *Rhela*. México, v. 7, p. 137-157, 2005.

LÓPEZ, O. *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra en el Valle del Mezquital*. Centro Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Hidalgo, México, 2001.

LOPEZ, . *et al.*; La intervención del Estado, la desigualdad y el deseo en la invención de los espacios escolares rurales en tres regiones de México en el periodo posrevolucionario. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 49, p. 59-82, jul./set. 2013.

LIMA, . C. F. de. Balanço da produção sobre o tema Formação e trabalho de professores rurais nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE): 2000-2017. In: CHALOPA, F. S. *et*

al.(orgs.). *História e memória da educação rural no século XX*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 71-88.

MARTINS, . M. A Política Cultural da Secretaria de Educação Pública (SEP) e a “Educação Socialista” no México na década de 1930. *Faces da História*, Assis-SP, v.5, nº2, p. 283-296, jul.-dez., 2018.

MÁXIMO, G. *Años contra el tiempo: bibliografía comentada de las tesis de los alumnos del CREFAL (1952-1978)*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Pátzcuaro, Mich. (México), 2006.

MENDONÇA, . R. de. *Ruralismo: agricultura, poder e Estado na Primeira República*. 1990. Tese (Doutorado em História Econômica) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Dissertação, São Paulo, 1990.

MENDONÇA, . de. Capitalismo, estado y enseñanza agrícola en Brasil: rumbos y redefiniciones (1940-1961). *In: PERES, G.; PÉREZ, L. (Orgs.). Educación rural en iberoamérica: experiência histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroart, 2009. p. 183-214.

MIRANDA, L. México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951. *Signos Históricos*, núm. 31, ene.-jun., 2014, 88-115.

MIGNOT, C. V.; SILVA, L. da. Tão longe, tão perto: escrita de si em relatórios de viagens. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 435-458, abr. 2011.

MONARCHA, .; LOURENÇO FILHO, R. (Orgs.). *Por Lourenço Filho: uma bibliografia*. Brasília: INEP, 2001.

MONARCHA, C. “Testes ABC”: Origem e Desenvolvimento. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. São Paulo, v. XXVIII, n. 1, p. 7-17, jan.-jun. 2008.

MONARCHA, C. *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

MONARCHA, C. Lourenço Filho: a obra de uma vida, a vida numa obra. In: BATISTA, . . et al.(Org.). *Os intelectuais e a defesa da educação brasileira*. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. v. 1. p. 13-26.

MORAES, I. D. *A circulação das ideias do movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)*. 272f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

MORALES, M. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1998. p. 395-396.

MÓLGORA, A. C. *Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933*. Zamora, Michioacán: El Colegio de Michioacán, 2018.

MONSIVÁIS, C. *El género epistolar: un homenaje a manera de carta abierta*. D. F. México: CONACULTA; MAPorrúa, 2014.

NERY, C. B. Do Projeto Editorial à Reforma Educacional: revistas de e para professores (São Paulo, 1916-1923). In: NERY, C. B.; GONDRA, . (org.). *Imprensa pedagógica na ibero-américa: local, nacional e transnacional*. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2018.

NERY, C. B. *Difusão da biblioteca escolar no espaço latino-americano: circulação e apropriação de modelos culturais*. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília, 2019.

NERY, C. B. *Em busca do elo perdido: a ação reformadora de Oscar Thompson e a formação de professores (1911-1923)* 2009. Marília. Tese (Livre docência) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

NERY, C. B. Biblioteca da Escola Normal de Piracicaba: constituição do acervo e cultura pedagógica (1911-1920). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 5. 2008. Aracaju, *Anais...*, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/438.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, . A. (Org.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.

OROZCO, S. Reseña de Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala de Elsie Rockwell. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 13, n. 38, p. 973-980, jul.-sept. 2008.

PAIVA, P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola; Ibrades, 1987.

PEREIRA, A. M. F. *et al.* Processo de nucleação na EMREF Idrolino Guimarães no município de Rio Verde – GO: cenários históricos e recentes. In: FALEIRO, .; CARDOSO, C. F.; ALMEIDA, Z. M. de. (Orgs.). *Nucleação ou exclusão escolar? Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo*. Goiás, Kelps, 2020, p. 63-92.

PERES, G.; PÉREZ, O. L. *Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroart, 2009.

PÉREZ, L. Cartas Sororales entre de dos mujeres intelectuales: Palma Guillen y Gabriela Mistral. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 28. n. 67, p. 151-168, jan./abr. 2019.

PEIXOTO, . . . ; ANDRADE, T. A utopia que brota do campo: a Educação Rural em Minas Gerais (1949-1971). *In: WERLE, . . . C. (Org.). Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

PINHO, A. A pesquisa sobre educação rural em Congressos de História da Educação. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 5., 2008, Aracaju. *Anais: o ensino e a pesquisa em história da educação*. Vitória: SBHE, 2008. p. 1-15. Disponível em CD Rom.

RODRÍGUEZ, A. Educación Fundamental: antecedentes y pertinencia de la educación para el desarrollo comunitario. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*. Pátzcuaro, n. 52, p. 8-15, ene.- abr. 2020.

ROCKWELL, E. *Hacer escuela, hacer Estado*. La educación posrevolucionaria desde Tlaxcala, México: El Colegio de Michoacán/ CIESAS/ CINVESTAV, 2007.

SANZ, . ; TEJADA, C. *México y la UNESCO/La UNESCO y México: Historia de una relación*. Oficina de la UNESCO en México, 2016.

SALGUERO, V. La Escuela Rural Mexicana como antecedente de la Educación Fundamental. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*. Pátzcuaro, n. 52, p. 16-21, ene.-abr. 2020.

SCHRIEWER, J. Estados-modelo e sociedade de referência: externalização em processos de modernização. *In: NÓVOA, .;* SCHRIEWER, J. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000, p. 103-120. (Educa História, 4).

SCHELBAUER, R. *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 2003.

SCHVARZMAN, S. A educação rural e a participação norte-americana no cinema educativo brasileiro (1954-1959). *In: SCHVARZMAN, .;* RAMOS, . . (Orgs.). *Nova história do cinema brasileiro*. São Paulo: Edições SESC, 2018. v. 1. p. 508-525.

SILVA, . R.; COSTA, . A. Historiografia das escolas normais regionais rurais do Brasil: estado da arte. *Revista eletrônica documento/monumento*. Cuiabá, v. 24, p. 45-66, 2018.

SILVA, . L. G. *Sentidos da Profissão Docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, . R. do N. *Memórias caleidoscópicas: configurações das escolas rurais no estado de Sergipe (1947-1951)*. 2016. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.

SILVA, . R. do N.; MESQUITA, . M. de. Das casas de “taipa” às escolas de alvenaria: instalações e arquitetura da escola primária tipicamente rural no estado de Sergipe (1947-1951). *In: Panorama da Instrução Primária no Brasil*. AMORIM, . S.; NASCIMENTO, . F. V. C. do. (orgs.). Jundiá, Paco Editorial: p. 245-271, 2016a.

SILVA, . R. do N.; MESQUITA, . M. de. Por uma mentalidade agrícola: o fazer-se professor rural pelos cursos de treinamento e aperfeiçoamento no estado de Sergipe - Brasil (1947-1951). *Revista del IICE*. Buenos Aires, nº. 40. p. 133-148, 2016b.

SILVA, . R. do N.; MESQUITA, . M. de. O ensino tipicamente rural no estado de Sergipe (1947-1951): entre o prescrito e o vivido. *Revista Latino-Americana de História*. Pelotas, v. 5, nº. 15, p. 26-45, 2016c.

SILVA, . R. do N.; MESQUITA, . M. de. A apropriação do ruralismo pedagógico e a materialidade da escola rural no estado de Sergipe (1947 - 1951). *Educação em revista (Unesp. Marília)*, Marília, p. 6-32, 2018a.

SILVA, . R. do N.; MESQUITA, . M. de. Mulheres com enxadas e lápis na mão: histórias de professoras primárias no meio rural sergipano (1930-1950). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1344-1370, 2018b.

SILVA, . R. do N. *et al.* Robert King Hall e a expansão da escola rural no estado de Sergipe (1947-1951). *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 19, n. 61, p. 662-687, abr./jun. 2019.

SILVA, . R. do N.; ORIANI, . P. Pesquisas sobre a história da educação primária rural no Brasil: apontamentos iniciais (1989-2018). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*. 10. 2019. Belém do Pará *Anais...*, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ZGwvKMUTmOXUiRfYsFcnLimNacEM8TTm/view>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SILVA, . R. do N. A produção de pesquisas sobre educação rural em Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHEs) - (2008-2017). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*. 10. 2019. Belém do Pará *Anais...*, 2019. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1ZGwvKMUTmOXUiRfYsFcnLimNacEM8TTm/view>. Acesso em: 17 jan. 2020, p. 5669-4680.

SILVA, . R. do N.; GUIMARÃES, . F. S. “Para ensinar a ler rapidamente”: a *Cartilha do Povo* e os seus leitores no meio rural sergipano (1940-1950). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 9. 2017. João Pessoa *Anais...*, 2017. Disponível em:
<https://drive.google.com/drive/folders/1vVImmMHMKniTKJWj36SyEONLM5MADJv0>. Acesso em 16 mar. 2020, p. 4380- 4393.

SILVA, . R. do N. “El CREFAL como ejemplo”: la contribución de Lourenço Filho a la Educación Fundamental en Brasil (1947-1951). *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*. Pátzcuaro, n. 52, p. 29-34, ene.-abr. 2020a.

SILVA, . R. do N. “O homem do campo é antes de tudo um sujo”: as recomendações da Unesco para a educação rural no Brasil e México (1936 - 1958). In: FALEIRO, . (et al. Orgs.). *Nucleação ou exclusão escolar? Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo*. Goiás, Kelps, 2020b, p. 12-27.

SILVA, . R. do N.; MESQUITA, . M. de. “Educación rural con un espíritu social más que pedagógico”? O Crefal e as experiências de Educação Fundamental no México e Brasil (1950-1960). In: CHALOPA, . F. de S.et al.orgs.). *História e memória da educação rural no século XX*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 191-230.

SILVA, . R. do N.; MESQUITA, . M. de.; NERY, . C. B. ‘Homens que ensinaram a América ler’: a educação de adultos no Brasil e México (1947-1956). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 21, p. 1 – 28, Maringá, 2021.

SILVA, . L. G. da. Estar aqui, estar lá. In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ,. A. (Orgs.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 317 - 333.

SILVA, . C. da. *As apropriações e representações de Édouard Claparède no Brasil (1928-1973)* 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2013.

SIQUEIRA, . S. *Revver a terra, semear a memória e regar a história: o campo de formação do professor primário rural em Sergipe (1946-1963)*. 2019. 297f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tiradentes (Unit), Aracaju, 2019.

SIRINELLI, J. Os intelectuais. In: RÉMOND, . (org.). *Por uma história política*. 2. ed. Trad. Dora Rocha. São Paulo: FGV. 2003. p. 231-269.

SOUZA, . F. de. *História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961)*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, julho 2010.

SOUZA, . F. de. A “Educação Rural no México” como referência para o Brasil. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan./abr. 2013.

SOUZA, . F. de. *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: RS, PR, SP, MG, RJ, MS, MT, MA, PE, PI, SE, PB, RO* (décadas de 40 a 70 do século XX). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2017.

SUÁREZ, . N. R. El currículo en la educación rural colombiana. In: PERES, T. G.; PÈREZ, O. L. (orgs.). *Educación rural en iberoamérica:*

experiência histórica y construcción de sentido. Madrid: Anroart, p. 215-240, 2009.

VASCONCELOS, . S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VELARDE, . L. Introduccion. *In: VELARDE, .. L. (Ed.), Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. Mexico: Plaza y Valdes. 2000, p. 11-26.

VIDAL, . G. *Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. *Leer y Escribir*. Historia de dos prácticas culturales. México. Fundación Voces y Vuelos, 1999.

VINÃO FRAGO, A. “Viajes que educan”. *In: MIGNOT, A. C.; GONDRA, J. (Orgs). Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-38.

WARDE, . J. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 5, p. 125-167, jan./jun. 2003.

WERLE, . O. C.; METZLER, . M. C. A educação para a zona rural no sul do Brasil: sentidos e perspectivas a partir das conferências brasileiras de educação. *In: PERES, . ; PÉREZ, . L. (orgs.). Educación rural en iberoamérica: experiência histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroart, 2009. p. 79-108.

WERLE, . O. C. O rádio e a educação rural no Rio Grande do Sul (1940-1960). *Revista História da Educação – RHE*. Porto Alegre, v. 15, n. 35, p. 127-154, set./dez. 2011.

WERLE, . O. C. *et al.*. Introducción - Entre la resistência y la criatividade pedagógica: Diálogos sobre la educación rural em América Latina. *In: WERLE, . O. C. et al. orgs.). Educação Rural na América Latima*. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.

Documentos

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Saudação à presença de Jaime Torres Bodet no Brasil*. 2f. 1947.

BECENE. *Un poco de Historia*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México, 2020. Disponível em: <http://beceneslp.edu.mx/sitio/un-poco-de-historia>. Acesso em: 06 set. 2020.

BENÍTEZ, . O. *Exhortos y rememoraciones*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, México, 1. ed., 2004.

BODET, . T. *Discurso pronunciado en la Conferencia Preparatoria de la UNESCO, el 2 de noviembre de 1945, y publicado en Obras escogidas, Jaime Torres Bodet, Fondo de Cultura Económica, 1961*

BODET, . T. *Años contra el tiempo*. México, Porrúa, 1969.

BODET, J. T. Presentación. *In: LORENZO FILHO, M. B. Educación comparada*. Secretatia de Educacion Publica, México, v. 1, n. 21. 1963.

BODET, . T. *El desierto internacional*. México: Porrúa. 1971.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde – Departamento Nacional de Educação. Campanha de educação de Adultos. *Documentos Iniciais da Campanha*. Publicação n. 04, jan. 1947. Rio de Janeiro: Arquivo Lourenço Filho, CPDOC, LF (40f).

BRASIL, *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, (DF): Campanha Nacional de Educação Rural, 1955, v. 2, 82.

BRASIL. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*. Brasília (DF): Campanha Nacional de Educação Rural, 1959. Ano 6, n. 8.

CABRAL, . I. *Missões Rurais de Educação: a experiência de Itaperuna*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1952.

CELADE. *Boletín Demográfico*. Centro Latinoamericano de Demografía. Año VII, n. 13. Santiago do Chile, enero, 1974.

CREFAL. Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. *Educación Fundamental: Ideario, Principios, Orientaciones Metodológicas*. Pátzcuaro, Michoacán. México, 1952.

GUERRA, . A. *El pensamiento de Jaime Torres Bodet. Una visión humanista de la educación de adultos*. Primera ed. Michoacán: Crefal, 2002.

HALL, . K. Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*. Inep: Rio de Janeiro, janeiro-abril. 1950.

HOWES, H. *Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe*. París, UNESCO, 1955.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar*, 2018. Brasília: MEC, 2018.

LOURENÇO FILHO, . B. A Campanha de Educação de Adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 5-14, jul./ago. 1947.

LOURENÇO FILHO. . B. Educação de base para adolescentes e adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 122-140, set./dez. 1949.

LOURENÇO FILHO. B. Eco del Seminario del Río. *Educación Fundamental*. Boletim Trimestral, v. 2, n. 1, ene. 1950b.

LOURENÇO FILHO, . B. *Missão Rural de Educação de Adultos (um ensaio de educação integral)*. Rio de Janeiro: Serviço de Educação de Adultos – Serviço de Informação Agrícola, 1950c.

LOURENÇO FILHO, . B. A educação rural no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 17, n. 45, p. 108-198, jan./mar. 1952.

LOURENÇO FILHO, . B. *Cartilha do povo: para ensinar a ler rapidamente*. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

LOURENÇO FILHO, . B. *Educação Rural*: documento preparado para a IV Reunião do Conselho Interamericano Cultural. Organização dos Estados Americanos. Rio de Janeiro: mimeo, 1962.

LOURENÇO FILHO, . B. *Juazeiro do Padre Cícero*. 4. ed. aum. Brasília: MEC/Inep, 2002.

LOURENÇO FILHO, . B. *A formação de professores*: da escola normal à escola de educação. Organização Ruy Lourenço Filho. Brasília-DF: Inep/MEC, 2001. (Coleção Lourenço Filho 4).

LOURENÇO FILHO, . B. O ensino no México. *In*: LOURENÇO FILHO, ; MONARCHA, C. (Orgs.). *Educação comparada*. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004.

LOURENÇO FILHO, . B. *et al. The training of rural school teachers* (Problems in education, VII). UNESCO, 1953a.

LOURENÇO FILHO, . B. *et al. La formation des maîtres ruraux* (Problèmes d'éducation, VII). UNESCO, 1953b.

LOURENÇO FILHO, . B. *Tests ABC – de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura*, Buenos Aires: Kapelusz, 19??

LOURENÇO FILHO, . B. *Educación comparada*. Secretaría de Educación Pública, México, v. 1, n. 21. 1963.

O ENSINO RURAL, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XIV, n. 38, p. 190-192, jan./abr. 1950.

CLUB AMIGOS DE LA UNESCO. Disponível em:
<http://www.caum.es/CARPETAS/cuadernos/cuadernospdf/libro10/>

unescopueblos.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

RAMÍREZ, . rocedo de su obra *La escuela rural mexicana*. 2. ed. SEP (edición fuera de comercio), México, 1982, p.167-173.

SÁENZ, M. Visión de una escuela rural. In: LÓPEZ, Ignacio Ramírez, *Génesis de la Escuela Rural Mexicana*. México, 1947. p. 39-40.

SEGURA, . B. As missões culturais no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XIV, n. 38, p. 54-58, jan./abr. 1950.

TEJADA, C. *The Interamerican Seminar on Literacy and Adult Education* – Rio de Janeiro. Pan American Union (Division of Educacion – Department of Culturals Affairs), Washington, 1950.

UNESCO. *Actas de la Primera Conferencia General*. París, UNESCO, 1946.

UNESCO. *Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2002*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf%202002>. Acesso em: 01 jan. 2020.

UNESCO. Recommendation n.º 8. Concerning the organization of rural education (1936). In: *Recommandations 1934-1977*. Conférenceinternationale de l'éducation. UNESCO. p. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/34_77_E.PDF. Acesso em: 29 mar. 2018.

UNESCO. Recommendation n.º 47 To the ministries of education concerning facilities for education in ruralareas (1958). In: *Recommandations 1934-1977*. Conférenceinternationale de l'éducation.

UNESCO. p. 191-198. Disponível em:
http://www.unesco.org/education/pdf/34_77_E.PDF. Acesso em: 29
mar. 2018.

UNESCO. Seminário de educação para a América Latina. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. v. 13, n. 35, p. 115- 118, jan./abr. 1949.

UNESCO. *A Educação Rural*. Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBEEC). Rio de Janeiro, 1965.

UNESCO. *UNESCO Brasil*. Brasília, 1998.

UNESCO, Comité México. *Estudio acerca de la educación fundamental en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1947, Biblioteca Enciclopédica Popular, 183.

UNESCO. La sesión de apertura de la III Reunión del Comité Consultivo del Proyecto Principal. In: *Proyecto Principal de Educación Unesco – America Latina*. Boletín trimestral. Enero-Marzo, v. 2 n. 5, 1960a.

UNESCO. Informe sobre el desarrollo del Proyecto Principal n. 1 (1957-1960). In: *Proyecto Principal de Educación Unesco – America Latina*. Boletín trimestral. Enero-Marzo, v. 2 n. 5, 1960b.

UNESCO; CEPAL; PNUD. *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

UNESCO, Educación fundamental Descripción y Programa. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, n. 52, Pátzcuaro, enero - abril 2020, p. 40-69.

VASCONCELOS, J. *De Robinsón a Odiseo: Pedagogía estructuraliva*, Constanca, México, 1952.

Cartas

BODET, . T. [*Carta*] 3 nov. de 1947, México [para], LEÃO, . C. Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1947.

BODET, . T. [*Carta*] 20 dez. de 1948, Paris [para], CARNEIRO, L. Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1948.

BODET, . T. [*Carta*] 20 jun. de 1949, Paris [para], RAMOS, . Rio de Janeiro. Biblioteca Nacional Digital (BND). 01f. 1949.

BODET, . T. [*Carta*] 3 out de 1950, Paris [para] LOURENÇO FILHO, . . Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1950.

BODET, . T. [*Carta*] 16 ago. de 1951, Paris [para], ORTIZ, . México. Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal). 02f. 1951.

BODET, . T. [*Carta*] 22 jul de 1952, Paris [para] LOURENÇO FILHO, M. B. Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1952a.

BODET, . T. [*Carta*] 9 jun. 1952, Paris [para] LOURENÇO FILHO, M. B. Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1952b.

BODET, J. T. [*Carta*] 28 mai. de 1952, Paris [para] LOURENÇO FILHO, M. B. Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1952c.

BOWERS, . B. [*Carta*] 20 jan. de 1951, México [para] LOURENÇO FILHO, M. B. Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1951a.

BOWERS,J. B. [*Carta*] 3 ago. de 1951 [para] NANNETTI, . W. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1951b.

BOWERS, . B. [*Carta*] 6 ago. de 1951 [para] LOURENÇO FILHO, M. B. Brasil. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1951c.

NANNETTI, . [*Carta*] 16 jun. de 1951, Washington [para] LOURENÇO FILHO, M. B. Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01 f. 1951a.

NANNETTI, G. [*Carta*] 3 ago. de 1951, Paris [para] LOURENÇO FILHO, M. B. Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1951b.

ORTIZ, L. [*Carta*] 20 jan. de 1951, México [para] LOURENÇO FILHO, M. B. Rio de Janeiro. Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal). 01f. 1951.

LOURENÇO FILHO, M. B. [*Carta*] 3 ago. de 1950, Rio de Janeiro [para]. CARNEIRO, L. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1950a.

LOURENÇO FILHO, M. B. [*Carta*] 4 out. de 1951, Washington [para]. BRAGA, M. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 1951a.

LOURENÇO FILHO, M. B. [*Carta*] 20 de ago. de 1951, Rio de Janeiro [para]. ORTIZ, L. México. Biblioteca “Lucas Ortiz” do Centro de Información, Investigación y Cultura (Cediic) do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal). 01f. 1951b.

LOURENÇO FILHO, M. B. [*Carta*] 3 de out. de 1951, Washington [para]. MONTOJOS, . Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). 01f. 195c.

Jornais

EL CORREO DE LA UNESCO. Educación Fundamental por Jonh Bowers. *El Correo de la UNESCO*, v. I, n. 1, 1948a, p. 04.

EL CORREO DE LA UNESCO. Se aprobó el programa de 1948 Delegados de todo el mundo reunidos en la capital mexicana. *El Correo de la UNESCO*, v. I, n. 1, 1948b, p. 01.

EL CORREO DE LA UNESCO. Huxley Rinde Homenaje a México. *El Correo de la UNESCO*, v. I, n. 1, 1948c, p. 08.

EL CORREO DE LA UNESCO. En Quitandinha los educadores fijan sus planes para la campaña latinoamericana de “alfabetización”. *El Correo de la UNESCO*, v. II, n. 9, 1949a, p. 02.

EL CORREO DE LA UNESCO. Un problema mundial. *El Correo de la UNESCO*, v. II, n. 6, 1949b, p. 01.

EL CORREO DE LA UNESCO. “Las serie: los hombres y su alimento”. *El Correo de la UNESCO*, v. II, n. 6, 1949c, p. 12.

EL CORREO DE LA UNESCO. El plan en favor de los países menos desarrollados. *El Correo de la UNESCO*, V. II, No. 6, 1949d, p. 02.

EL CORREO DE LA UNESCO. Educacion de Adultos. *El Correo de la UNESCO*, v. II, n. 6, 1949e, p. 08.

EL CORREO DE LA UNESCO, El hombre para la función. *EL CORREO DE LA UNESCO*. v. 2. n. 5, 1949f. p. 05.

EL CORREO DE LA UNESCO, Seminario de enseñanza primaria em Montevideu. *EL CORREO DE LA UNESCO*. v. 3. n. 10, 1950a. p. 02.

EL CORREO DE LA UNESCO, La “loca de la escuela”: campaña contra el analfabetismo en el Brasil. *EL CORREO DE LA UNESCO*. v. 3. n. 8, 1950b. p. 12.

EL NACIONAL. La Reunión Pedagógica de Montevideo. *EL NACIONAL*, México, 3 dez. 1950, p. 03.

EL NACIONAL. LA IX CONFERENCIA INTERAMERICANA. *EL NACIONAL*, México, 30 de ago. 1951, p. 12.

JORNAL DO BRASIL, Hombres de hechos. *Jornal do Brasil*, v. 2. n. 5, 1946, p. 02.

NOVIDADES. América se alfabetizará – aportación quedará nuestro país. *NOVIDADES*, México, 1949, p. 01.

THE UNESCO COURIER. Brazil to Prepare Films on World Co-operation. *THE UNESCO COURIER*, v. I, n. 8, 1948a, p. 08.

THE UNESCO COURIER. Brazil Campaign for Literacy. *COURIER*, v. I, n. 1, 1948b, p. 04.

THE UNESCO COURIER. The Latin American Struggle Against Illiteracy. *THE UNESCO COURIER*, v. I, n. 1, 1949a, p. 11.

THE UNESCO COURIER. School Broadcasting. *THE UNESCO COURIER*, v. II, n. 06, 1949b, p. 4.

THE UNESCO COURIER. Postage stamps help to fight illiteracy. *THE UNESCO COURIER*, March. 1958a, p. 29.

THE UNESCO COURIER. Guides and leaders for the villagers of Latin América. *THE UNESCO COURIER*, March. 1958b, p. 24.

THE UNESCO COURIER. Fighters for literacy. *THE UNESCO COURIER*, March. 1958c, p. 22-23.

Sobre o autor

Rony Rei do Nascimento Silva é Professor Assistente I e Coordenador Pedagógico da Universidade Tiradentes (Unit) – Aracaju/SE. Professor da EMEF Nossa Senhora de Aparecida. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”- Unesp, Campus Marília (2021), com bolsa CNPq, com estágio pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) (CapesPrInt), junto ao El Colegio San Luis (COLSAN), San Luis Potosi, México. Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes - Unit (2016) com Bolsa Capes/FAPITEC/SE. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”- Unesp, Campus Marília (2021) e graduação em Serviço Social pela Universidade Tiradentes – Unit (2014). É membro dos Grupos de Pesquisas Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação e Formação de Educadores (GEPAEFE); El Laboratorio de Investigaciones - Género, Interculturalidad y Derechos Humanos (LIGIDH) e Grupo de Pesquisa História, Memória, Educação e Identidade (GPHMEI).

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Cláudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforini
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamila Gonçalves

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro



Rony Rei do Nascimento Silva é professor Assistente I do curso de Serviço Social e coordenador pedagógico da Universidade Tiradentes (Unit). Professor do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Aracaju. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”- Unesp, Campus Marília (2021), com bolsa CNPq, com estágio pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) (CapesPrInt), junto ao El Colegio San Luis (COLSAN), San Luis Potosi, México. Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes - Unit (2016) com Bolsa Capes/FAPITEC/SE. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”- Unesp, Campus Marília (2021) e graduação em Serviço Social pela Universidade Tiradentes - Unit (2014). É membro dos Grupos de Pesquisas Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação e Formação de Educadores (GEPAEFE); El Laboratorio de Investigaciones - Género, Interculturalidad y Derechos Humanos (LIGIDH) e Grupo de Pesquisa História, Memória, Educação e Identidade (GPHMEI). É sócio da Comparative and International Education Society (CIES) e Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

Para escrever este livro vivi a experiência de um ano em um país em que todos os dias me ensinava algo sobre meu tema de pesquisa. No México, reconheci minha latinidade em uma viagem por seus sabores, sua história, a rotina de seu povo e, sobretudo, pelas desigualdades sociais que irmanam nossos países. Não vou esquecer o deserto potosino, as curvas arquitetônicas do El Colsan, a mulher indígena que vendia tortillas, os organilleros da Cidade do México, dos murais de Diego Rivera na SEP, a viagem de bicicleta até chegar a Unam... Para conhecer o México, comi de sua comida e bebi de sua bebida. Provei da Rosca de Reyes servida pela professora Oresta e da sopa Tarasca às margens do lago de Pátzcuaro, também da experiência tragicômica ao comer uma pimenta habanera que acompanhava uma ordem de tacos no carnaval de Vera Cruz. Por fim, dirijo-me aos leitores deste livro enquanto um jovem pesquisador que busca sua autoria nas próprias experiências vividas e no contato com seus pares.

O AUTOR



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

ISBN 978-655954186-7



9 786559 541867