

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DERICK CASAGRANDE SANTIAGO

DISCIPLINA ESCOLAR E DISCIPLINA FABRIL
Educação e formação da classe operária nacional nos anos 1930 e 1940

SÃO PAULO

2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DERICK CASAGRANDE SANTIAGO

DISCIPLINA ESCOLAR E DISCIPLINA FABRIL
Educação e formação da classe operária nacional nos anos 1930 e 1940

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

SÃO PAULO

2015

FOLHA DE APROVAÇÃO

Derick Casagrande Santiago

DISCIPLINA ESCOLAR E DISCIPLINA FABRIL - Educação e formação da classe operária nacional nos anos 1930 e 1940

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura** _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura** _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ **Assinatura** _____

*A eles que me deram as mãos em meus primeiros passos,
que leram minhas primeiras palavras escritas e ouviram minhas primeiras leituras.*

A eles que tanto me ensinaram e ainda me ensinam...

AGRADECIMENTOS

O risco de expressar os agradecimentos a todos que, de alguma forma, participaram deste momento da minha vida e dela fazerem parte há mais tempo, consiste na impossibilidade de contemplá-los apenas com essa singela menção.

Inicialmente, aos familiares por todo o apoio, compreensão e paciência. A Marileide e ao Clóvis, meus pais, meu eterno agradecimento, pelo exemplo de serem o que são e por todo o acompanhamento. A Samiry, minha irmã, pelo apoio e por sempre se esforçar para me fazer rir.

A Lúcia, pela oportunidade e pela sempre generosa e atenciosa orientação, pelo incentivo e pela confiança.

A Dóris e ao José Damiro, pela leitura, discussão e apontamentos feitos sobre a pesquisa.

A Biannca, pela amizade sincera desde a infância e pelo compartilhamento de muitos momentos.

Aos amigos para toda a vida que fiz durante os anos da graduação na FESPSP. A Ênin Segurado, a Elzira Caetano, a Juliana Martins, pelo companheirismo, pelo apoio e pelas conversas sempre engraçadas e animadoras. A Carolina Bittar por ser especial - não encontro palavra mais adequada para descrever nossa amizade – e por sempre me contagiar com suas risadas.

Aos amigos mais recentes com os quais sempre tive conversas proveitosas: Elaine Piccolo, a Natacha Pelá, a Sibebe Martins ao Guilherme Casanova; a Natália Negretti; a Alessandra Felix; a Patrícia Sueroz; a Muryel Caravaggio; ao Vinicius Ferreira; ao Gabriel Filleti.

Aos professores, por me ensinarem mais do que conhecimentos acadêmicos, pelo apoio e incentivo constantes e, principalmente, pela amizade: ao Aldo Fornazieri; ao Rafael Araújo; ao Marcos Florindo; a Roseli Coelho; ao Rodrigo

Estramanho, por sempre acreditarem no meu trabalho; a Carla Diéguez, melhor companheira de congresso; a Caroline Cotta de Mello Freitas, com quem tive o enorme prazer de ser monitor de uma de suas turmas; a Rosemary Segurado, pela orientação de meu primeiro trabalho acadêmico, cuja realização muito me influenciou para o desenvolvimento dessa pesquisa, pelos convites para participar das bancas de qualificações dos trabalhos de conclusão de curso; a Eliana Asche, pela confiança e apoio ao me convidar para ministrar o curso Módulo Didático Pedagógico; a Marize Vilela, sempre solícita, pelas conversas, sugestões e apoio.

Aos funcionários da secretaria e da biblioteca e do CEDOC da FESPSP, pelas amizades feitas, pelo tratamento sempre respeito. A Marina pelo auxílio na consulta dos arquivos da instituição.

A Diretoria Executiva da FESPSP, por compreender a necessidade de minha saída da instituição para dedicação exclusiva à pesquisa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida durante o período de um ano (2014-2015).

DISCIPLINA ESCOLAR E DISCIPLINA FABRIL - Educação e formação da classe operária nacional nos anos 1930 e 1940

RESUMO

A presente pesquisa aborda a educação brasileira frente ao processo de modernização da sociedade. Seu objeto de estudo consiste, especificamente, na dimensão ocupada pela educação escolar quanto à formação da classe operária nacional durante o governo Vargas (1930-1945).

Tratando-se de um período que condiz com mudanças observadas nas esferas política, econômica e social do país, faz-se necessária uma abordagem do contexto histórico que enfatize as propostas e ações desempenhadas na esfera educacional. Considera-se, dessa forma, que a educação escolar deve ser analisada conjuntamente com aqueles fatores que implicam em sua organização e dinâmica.

Sua realização está baseada em literatura acerca da relação entre Estado, sociedade e educação, após a proclamação da República e, mais especificamente, nas décadas de 1930 e 1940. Recorreu-se também à análise de documentos oficiais da época concernentes à educação e à criação e regulamentação de instituições, como os textos relativos às reformas educacionais promulgadas em 1931 e em 1942 e às Constituições (1934 e 1937), ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), à Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e à Fundação Getúlio Vargas (1944).

Destaca-se, o papel exercido pelo Estado como agente capaz de promover o projeto de modernização por, além da sua intervenção em diferentes esferas da sociedade, promover outra formação escolar à sociedade para consolidar a ordem social emergente. A adequação do ensino às novas necessidades é apontada pelo esforço para organizá-lo nacionalmente a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e das reformas por ele executadas em seus diferentes níveis. Se, por um lado, exigia-se a formação de uma classe trabalhadora apta à produção sob a lógica racional do trabalho, por outro, havia a preocupação com a formação de uma classe dirigente capacitada para conduzir e coordenar as ações econômicas, além de ocupar altos cargos hierárquicos na burocracia privada e estatal.

Palavras-chave: Educação; Educação escolar; Disciplina; Governo Vargas; Classe operária.

SCHOOL DISCIPLINE AND FACTORY DISCIPLINE - Education and formation of national working class in the 1930s and 1940s.

ABSTRACT

This research deals with the Brazilian education on the process of modernization of society. Its subject matter is specifically in the occupied dimension for school education for the formation of national working class during the Vargas government (1930-1945).

Since this is a period that is consistent with the observed changes in the political, economic and social of the country, an approach that emphasizes the historical context the proposals and actions taken in the educational sphere is required. It is considered therefore that school education should be analyzed together with factors that imply their organization and dynamics.

Its realization is based on literature about the relationship between state, society and education, after the proclamation of the Republic and , more specifically , in the 1930s and 1940s it was also resorted to analysis of official documents of the time pertaining to education and the creation and regulatory institutions such as the texts relating to educational reforms enacted in 1931 and 1942 and the Constitutions (1934 and 1937) , the Manifesto of the Pioneers of the New Education (1932) , the Free School of Sociology and Politics of São Paulo (1933) and the Getúlio Vargas Foundation (1944) .

To highlight the role played by the State as agent capable of promoting the modernization project, as well as their involvement in different spheres of society, promote other school education to society for the emerging social order. Better education adapting to new needs is appointed by the effort to organize it at national level since the creation of the Ministry of Education and Public Health and reforms implemented at different levels. On the one hand, demanded the formation of a working class capable of producing under the rational logic of the work, on the other, there was the concern with the formation of a ruling class able to lead and coordinate the economic actions, and have high hierarchical bureaucracy positions private and state.

Keywords: Education; School education; Discipline; Vargas government; Working class.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CEDOC-FESPSP	Centro de Documentação da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
CFCE	Conselho Federal do Comércio Exterior
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNI	Conselho Nacional das Indústrias
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ECAP	Escola de Comércio Álvares Penteado
ELSP	Escola Livre de Sociologia e Política
EPGE	Escola de Pós-Graduação em Economia
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIESP	Federação das Indústrias de São Paulo

IBRE	Instituto Brasileiro de Economia
IDCP	Instituto de Direito e Ciência Política
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LBHM	Liga Brasileira de Hygiene Mental
LEC	Liga Eleitoral Católica
LSN	Lei de Segurança Nacional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: 2º Grupo Escolar. Barretos. Comemoração de 07 de Setembro. Relatório de 1939.	112
Figura 2: Festa de 07 de setembro em Itupeva. Relatório de 1943.....	113
Figura 3:Grupo Escolar de Bariri. Dia da Pátria. Relatório de 1939.	114
Figura 4: Demonstração física em festa comemorativa ao 07 de setembro. Grupo Escolar Aurélio Arrobas. Jaboticabal. Relatório da Delegacia Regional de Jaboticabal.	114
Figura 5: Educação Física. Grupo Escolar Dr. Rubião Junior. Casa Branca. Relatório da Delegacia Regional de Casa Branca - 1942.....	132
Figura 6: Educação Física. Grupo Escolar Jaborandi. Relatório de 1939.....	133
Figura 7:Uso da folha de instrução pelo aluno ao avaliar o resultado de tarefa executada em escola SENAI-SP.....	180
Figura 8: Aplicação de teste psicotécnico em gabinete do SENAI-SP.....	224

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I) A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA: REGENERAR E CIVILIZAR O BRASILEIRO .	17
II) A ORDEM POLÍTICO-SOCIAL DE 1930: A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E A RECONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE.....	57
III) POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL NOS ANOS DE 1930 E 1940: OS AGENTES DE SUAS FORMULAÇÕES.....	96
III.I) A atuação do Estado a partir das reformas educacionais	96
III.II) As Forças Armadas, a Igreja Católica, o empresariado e os intelectuais. Os diferentes grupos influentes na educação escolar	123
IV) A FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA E DA CLASSE DIRIGENTE NACIONAL	162
IV.I) Da formação da classe operária nacional: a organização do ensino técnico-profissional	162
IV.II) Da formação da classe dirigente nacional: a criação de novos cursos superiores.....	190
III) A RACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO PRODUTIVO E DO PROCESSO EDUCATIVO – VIVER (FORMAS DE PENSAR E AGIR) SOB A LÓGICA CAPITALISTA.....	208
CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	236

INTRODUÇÃO

É inegável a significância que os decênios de 1930 e 1940 representam para a sociedade brasileira. Inúmeros estudos sociológicos e historiográficos já revelaram a notoriedade do período por condizer ao processo de transição de sua estrutura rural, baseada na economia agroexportadora, para uma urbana de cunho industrial.

As transformações desencadeadas por esse processo implicaram em maior dinamização da economia interna e na construção de um novo Estado, o qual foi propulsor da industrialização pela intervenção que passou a exercer na economia; organizador das relações sindicais e de trabalho e de alguns direitos trabalhistas ainda que reduzidos ao trabalhador urbano pela incorporação do trabalho em moldes corporativos; o principal agente na definição de questões burocrático-administrativas, no controle dos procedimentos decisórios e na implementação das políticas sociais pela centralização política.

Naquele contexto em que se tornavam preponderantes a presença e a ação do Estado, bem como soberano o exercício de seu poder, fenômeno este contemporâneo à maioria dos países, tanto da Europa quanto nos Estados Unidos, embora em graus e formas diversas entre si, em decorrência do crescimento da descrença na democracia liberal, seu empreendimento era fundamental para a conformação da modernização, considerando as condições da formação político-social brasileira.

Tratava-se de desenvolver um amplo projeto que, a partir da articulação entre a redefinição das relações de produção e trabalho e a reorganização da estrutura de poder político, consolidasse o capitalismo e o Estado Nacional, reestruturando amplamente a sociedade. Nele estava incorporada também a consolidação da unidade nacional, no sentido de estabelecer uma relação de identidade e pertencimento a nação.

Fazia-se necessário, portanto, promover outra formação à sociedade frente ao novo modo de vida na ordem social que emergia, eram outros os valores e comportamentos que passavam a regular o conjunto das relações sociais.

Nesse sentido, a questão educacional que já era debatida amplamente desde as décadas antecedentes, sobretudo nos anos 1920, adquiriu contornos específicos

a partir da criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública e das ações por ele realizadas, e também pelas propostas de diferentes grupos nela engajados. Além disso, nesse período diferentes instituições, principalmente de ensino superior, foram fundadas.

A presente pesquisa se debruça justamente sobre a educação escolar, seu objeto de investigação é, detidamente, o estatuto a ela conferido – qual o seu papel e qual o seu lugar – quanto à formação da classe operária nacional frente à modernização brasileira.

Embora a educação seja compreendida como um processo amplo de socialização necessário para a integração do indivíduo à sociedade, a escola representa um modelo institucionalizado de sua prática. Justifica-se, portanto, a delimitação do objeto e a necessidade da realização de uma pesquisa para sua compreensão pela dimensão que a educação escolar ocupa na formação do indivíduo e seu entendimento pode elucidar acerca do sentido que se pretende imprimir à formação das novas gerações. Pretende-se, assim, refletir acerca da relação existente entre a esfera política e educacional e averiguar as influências da administração científica sobre o ensino, destacando a articulação entre a disciplina escolar e a disciplina fabril na ordem emergente.

A realização dessa pesquisa se baseou na revisão bibliográfica acerca da relação entre Estado, sociedade e educação, após a proclamação da República e, mais detidamente, no período do governo Vargas (1930-1945). Ao mesmo tempo, foi feita também a revisão bibliográfica do contexto político, econômico e social do período delimitado, com foco nas políticas educacionais. Dessa maneira, buscou-se encontrar, a partir de leituras relativas à história do período, numa perspectiva sociológica, os subsídios necessários para a compreensão do papel designado à educação escolar no contexto assinalado.

Outro recurso metodológico adotado referiu-se a análise de documentos oficiais da época concernentes à educação e à criação e regulamentação de instituições escolares de diferentes níveis. Recorreu-se, dessa forma, aos textos relativos às reformas educacionais promulgadas em 1931 e em 1942 e às Constituições (1934 e 1937), ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932),

à Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), à Universidade de São Paulo (1934) e à Fundação Getúlio Vargas (1944).

Intencionada a responder a seguinte questão “Qual o estatuto atribuído à educação escolar na formação da classe operária nacional durante o governo Vargas (1930-1945)?”, a presente dissertação está estruturada em três capítulos.

Intitulado como “A educação na República: regenerar e civilizar o brasileiro”, o primeiro capítulo se propõe a situar o debate educacional nas primeiras décadas republicanas, sobretudo na década de 1920. Assim, mesmo que precedente, a movimentação em torno da educação naqueles anos manifestada não deve ser ignorada por ter muito contribuído para sua visibilidade e elaboração como, senão o maior, um grande problema nacional e também por ter influenciado na elaboração de um programa de formação que se pretendia imprimir à população que ainda seria perseguido posteriormente. Pretende-se expor o movimento das preocupações e ações relativas ao ensino consoante à intenção de consolidar uma nova ordem política e econômica no país.

O segundo capítulo contextualiza o período delimitado pela pesquisa, ressaltando os desdobramentos políticos e econômicos do movimento político-militar que inaugurou a Era Vargas. “A ordem político-social de 1930: a reestruturação do Estado e a reconstrução da sociedade” expõe as ações adotadas durante o governo Vargas no esforço para a consolidação do projeto de modernização do país.

No terceiro capítulo, “Os agentes da formulação da política e da organização da educação nacional nos anos de 1930 e 1940”, são expostas as ações do próprio Estado, por meio das determinações do Ministério da Educação, das reformas executadas e também da redação das Constituições de 1934 e de 1937, bem como a influência e as propostas dos diferentes grupos engajados no debate educacional - a elite intelectual, a Igreja Católica, as Forças Armadas e o empresariado, para a conformação da educação nacional.

No capítulo seguinte, “A formação da classe operária e da classe dirigente nacional”, são analisados os níveis educacionais que se destinavam para as diferentes classes sociais: o técnico-profissional para a classe operária e o superior para a classe dirigente. São citadas as instituições escolares fundadas para

exercerem essa finalidade – o SENAI, no caso do ensino técnico-profissional; e a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP); a Universidade de São Paulo (USP) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), no caso do ensino superior.

Por fim, o quinto e último capítulo, “A racionalização do processo produtivo e do processo educativo – viver (formas de pensar e agir) sob a lógica capitalista”, discute a introdução dos modelos de gerência científica do trabalho, mesmo que, no momento em questão, condizia apenas com a difusão de seus princípios, e sua influência exercida no processo educativo de forma que promovessem a adaptação da vida à realidade em conformação. São apontadas a reorganização das relações de trabalho e a definição de uma disciplina fabril por meio da abordagem dos modelos de gerência científica do trabalho, sua introdução e difusão na sociedade brasileira, privilegiando a atuação do IDORT. Também sob a influência de tais ideias, demonstra-se a intervenção de saberes científicos sobre o ensino, por meio da introdução de recursos como a psicologia educacional, a orientação e seleção profissional e a psicotécnica, de forma a propiciar direcionamento adequado de trabalhadores aos postos de trabalho. Pretende-se evidenciar que tanto a fábrica como a escola, de forma complementar, constituíram-se como espaços de formação, de imposição de controle e disciplina para consolidar o modo de vida na ordem capitalista.

I) A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA: REGENERAR E CIVILIZAR O BRASILEIRO

Dois fatos históricos significativos preconizaram, no final do século XIX, mudanças na esfera econômica e política do Brasil por se relacionarem a novos padrões de acumulação de capital e de exercício de poder. A abolição da escravidão e a proclamação da República condizentes, respectivamente, com o desuso da mão de obra escrava e a perda da legitimidade política representada e centralizada no Poder Moderador e na figura do Imperador, consistiram na expressão de uma nova ordem (ROCHA, 2004; XAVIER, 1990).

A lógica do trabalho assalariado e da soberania popular, fundamentos da nova perspectiva econômica e política, compuseram uma dinâmica social que, até então desconhecida do conjunto das relações sociais brasileiras, impôs desafios à educação. Era necessário proporcionar uma formação que qualificasse a mão de obra para as exigências da crescente industrialização, que permitisse a participação política do povo pelo exercício do voto, que adequasse os comportamentos ao modo de vida no espaço urbano e, ainda, que conformasse, por meio de valores cívicos, a unidade nacional (CARVALHO, 1989; 2002). Constituída por essas questões, a educação escolar brasileira nas primeiras décadas da República, principalmente, na década de 1920, adquiria grande relevância para o projeto de modernização.

Caracterizada pelo predomínio da atividade agrícola em grandes propriedades de terra, baseada no café como o principal produto, e por uma indústria ainda incipiente, a economia recorreu à mão de obra assalariada imigrante para sua manutenção. Detidamente nesse último ramo, a preferência pelos imigrantes estava sustentada pelo fato de estarem mais preparados para o trabalho em comparação ao homem livre brasileiro, considerando a estrutura industrial existente em seus países de origem e por possuírem experiência e disciplina ao ritmo de trabalho e também uma escolarização mínima, mesmo que precária, para a compreensão de instruções e normas escritas.

Além disso, a imigração era muito incentivada pelo Estado e bem vista pelas elites também sob a influência dos argumentos das teses europeias do racismo

científico. Postulada e cientificamente comprovada que a construção da civilização dependia do fator racial, sobretudo pelo predomínio do branco, acreditava-se que o impasse do progresso brasileiro residia na composição heterogênea do seu povo e que as desigualdades sociais decorriam do mesmo fator, uma vez que a igualdade, mesmo garantida constitucionalmente, não se efetivava dada a consideração da inferioridade dos negros (LENHARO, 1986; MARQUES, 1992).

A solução adviria do aprimoramento racial por meio da miscigenação entre a parcela negra e mestiça da população com o imigrante europeu que promoveria um branqueamento e, com o tempo, prevaleceriam as características raciais do branco de forma a elevar a condição do país. O que correspondia à recolocação da posição subalterna dos negros ou sua manutenção sob outro discurso, conforme evidencia Lenharo (1986).

À medida, pois, que o negro era libertado juridicamente, ficava selada sua exclusão sócio-econômica e novas cadeias eram abertas para enclausurá-lo culturalmente; o novo cerco era armado através de um aparato científico centrado sobre a teoria da mestiçagem à brasileira, resultado igualitário do encontro resolvido das três raças coloniais, cujo acabamento teórico seria mais tarde completado por Gilberto Freyre (LENHARO, 1986, p. 121).

A particularidade racial e cultural brasileira foi forjada, a partir do século XIX, por meio do mito das três raças¹ – da relação entre o branco colonizador (português), o índio nativo e o negro escravo – para assegurar a característica unitária da sociedade nacional, sendo reafirmada e reformulada por diferentes intelectuais no intuito de promoverem explicações da formação do povo e de sua originalidade, e também para indicarem seus posicionamentos quanto às ações a serem seguidas para seu aprimoramento.²

A eugenia, nesse sentido, já se destacava no pensamento social brasileiro por justificar o domínio do branco sobre o negro e o mestiço. Redimensionada para a questão da hierarquia da elite sobre a classe popular, reforçava-se a ideia de que as características raciais configuravam as diferenças sociais. Atribuía-se, dessa forma, à desigualdade uma conotação natural, no sentido de que ela correspondesse a determinações físicas e biológicas, sendo o pobre visto como fonte de contágio

¹ A abordagem relativa ao mito das três raças pode ser encontrada em Da Matta (1981).

² Lenharo (1986) apresenta resumidamente as perspectivas de diferentes intelectuais quanto suas interpretações acerca da formação racial brasileira, são eles: Silvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Alberto Torres, Oliveira Viana e Gilberto Freyre.

(facilidade de transmitir doenças), de degeneração racial (características físicas comuns de uma raça inferior) e de degradação moral (ausência de compreensão e de atitudes decentes). Colaborava ainda para a posição ocupada pela eugenia, o fato de viabilizar, a partir da sua constatação de que a diversidade racial existente exprimisse degeneração, o aperfeiçoamento racial por meio do branqueamento que aproximaria a população física e culturalmente do branco. Consequentemente, era postulado que a característica racial tornar-se-ia mais homogênea, o que oferecia a perspectiva de constituição de uma raça própria brasileira (MARQUES, 1992).

Nesta perspectiva, a debilidade biológica-racial de grande parcela da população brasileira, tanto em seu aspecto físico como mental, assim como sua inaptidão à integração social seria apenas revertida pelo branqueamento. Assim, a pretensão, com a execução dessa medida, correspondia à conformação da cidadania. Buscava-se por um cidadão que, inexistente, estaria por vir, dotado de aprimoramento necessário para o cumprimento de suas funções, conforme mencionou Carvalho (1989), perseguia-se o cidadão abstrato.

A cidadania, por sua vez, por estar associada à definição de direitos e deveres, preocupava pela legitimidade que conferia ao exercício do poder político republicano. Considerando a República a forma de governo cuja soberania emana do povo e, no sentido de atender aos seus interesses, deve representá-lo, sua legitimidade reclamava o estabelecimento de um conjunto de direitos para a garantia da participação popular nos processos decisórios, além da conformação do próprio povo. O direito ao voto era fundamental para a legalidade do estatuto político, mas sua prática exigia a alfabetização que, por sua vez, estava vinculada a outro direito, aquele à educação.

É o que pode ser verificado com a restrição eleitoral que se manteve no regime republicano conforme as definições estabelecidas no Império pela Reforma Eleitoral de 1881, que exigia para o exercício do voto, além das condições de renda, a alfabetização. A exigência da leitura e da escrita resultou na redução de eleitores, o que indicava que a participação política permaneceu bastante restrita – consideravam-se eleitores os brasileiros maiores de 21 anos de idade, excluídos os analfabetos, mendigos, praças militares e mulheres.

O êxito das mudanças pretendidas implicava, nesse sentido, na educação. Tanto seu aspecto formal, a escolarização, como seu aspecto moralizador, a conformação de caráter e de comportamentos, fortemente relacionados, deviam ser aprimorados. “A escola foi marco a sinalizar a ruptura que pretendiam promover entre um passado sombrio e um futuro luminoso” (CARVALHO, 2002, p. 203), o que já podia ser evidenciado em São Paulo, passados alguns anos da instauração do novo regime, com a inauguração da Escola Normal da Praça³. Construída sob as preocupações arquitetônicas e sanitárias da época, sua estrutura apresentava grandes proporções e funcionalidades relativas à luminosidade, clareza, ventilação e limpeza de seus ambientes. Sua visibilidade representaria a importância da educação naquele novo contexto e a própria dimensão inovadora do regime político vigente.

Fachada grandiosa, interior imponente e transparente – características da arquitetura da época republicana – despertam sentimento de devoção. A escola Normal de São Paulo transforma-se em edifício de culto a um poder que exprime força e vitalidade: a República (MONARCHA, 2006, p. 116).

Tornou-se um modelo não apenas devido a sua estrutura física, mas também pelas questões metodológicas envolvidas. Pretendia-se praticar novos métodos e permitir a observação de suas práticas de forma a formar também os futuros professores, uma vez que estariam submetidos à observação da prática pedagógica exercida na Escola Modelo, tratando-se de um aprendizado sobre o ensinar. A proposta consistia na promoção de um ensino completo de base científica, útil à vida e ao exercício da cidadania plena (CARVALHO, 1989).

No entanto, mesmo com a intenção de reestruturar o ensino paulista, preocupando-se com a organização e expansão da escola primária e normal, a escolarização, assim como a cidadania, ainda eram bastante restritas. O negro e o mestiço, excluídos do processo produtivo e político, não eram incluídos no processo educativo.

³ Escola Normal da Praça era a denominação dada à Escola Normal de São Paulo que, inaugurada em 02 de agosto de 1894 na Praça da República (antigo Largo 7 de Abril), centro de São Paulo, compreendia o Curso Normal, a Escola-Modelo Preliminar “Antonio Caetano de Campos”, a Escola-Modelo Complementar e o Jardim da Infância (MONARCHA, 2006).

A imagem e a dimensão da escola com outra conotação, a partir de sua visibilidade e salubridade, seria apenas problematizada com mais ênfase a partir do final da década de 1910. Preocupação esta decorrente das greves operárias já organizadas, principalmente em São Paulo, e do receio de difusão do anarquismo, pensamento estruturado na Europa, de onde partia o grande fluxo imigratório para o Brasil. A imigração, então, antes vista como solução, passava a ser identificada como um perigo eminente devido à possibilidade de influências de ideias consideradas subversivas ao controle e à ordem republicana.

Até mesmo na perspectiva eugênica a imigração era repensada. Além de impor maior rigor na seleção dos imigrantes, considerando seu aspecto étnico completo e não apenas as suas condições de saúde e de aptidão ao trabalho, estariam submetidos às ações e procedimentos de controle sobre o corpo e sobre o comportamento, uma vez que eram vistos como desordeiros e subversivos. Dessa forma, não bastava ser o imigrante branco e dotado de condições de saúde consideradas adequadas, deveria ainda ser disciplinável facilmente para não prejudicar a organização econômica e política naquele contexto.⁴

Embora a imigração ainda fosse considerada imprescindível para a constituição de uma raça brasileira pura, sua defesa deixava de ser consensual na década de 1920 sob o argumento de que o brasileiro apresentaria, futuramente, mais dificuldades quanto à ocupação profissional dada a concorrência com o imigrante (MARQUES, 1992).

⁴ As determinações do Estado no período republicano quanto à restrição à imigração, expressas por decretos e leis, indicam que houve uma ampliação dos requisitos exigidos para aceitação de imigrantes. O Decreto 528, de 28 de junho de 1890 determinava que a entrada de asiáticos e africanos no país estava sujeita à autorização especial do Congresso. O Decreto 1566 de 1893 impedia a entrada daqueles considerados mendigos, vagabundo, doente e suspeito de atentado contra a vida, a saúde, a propriedade e a fé pública fora do território nacional. Posteriormente, na década de 1920, o Decreto 4247 de 1921, conhecido como a lei dos indesejáveis, acrescentou ao enquadramento definido em 1893 a restrição àqueles que se prostituíam e que apresentassem idade superior a 60 anos, sendo os casos excluídos dessa definição aqueles estrangeiros que comprovassem renda para a própria manutenção de sua vida ou que possuíssem familiares que por eles se responsabilizassem. Em 1924, o Decreto 16761 proibiu integralmente a entrada daqueles que estavam incluídos nesses grupos. Na década de 1930, com a evidente necessidade de formação e ocupação profissional da mão de obra nacional e também com o receio das implicações sociais pelo emprego da mão de obra estrangeira, especificamente por ser considerada subversiva e por influenciar na organização operária que dificultaria o avanço da industrialização, o Decreto 19.482 de 1930, conhecido como a lei dos dois terços, impôs a redução da imigração por meio da obrigatoriedade do preenchimento de dois terços das vagas no comércio e na indústria por operários nacionais. Ainda nessa década a Constituição de 1934 e de 1937 estabeleceram cotas de imigração por nacionalidade estrangeira (LENHARO, 1986).

Não se podia mais negligenciar as camadas marginalizadas, era preciso inseri-las na sociedade de forma disciplinada, tendo em vista garantir a estabilidade e a condução ao progresso almejado. Se o branqueamento era, em um primeiro momento, a fórmula para a adequação e aprimoramento às novas formas de viver, atribuía-se também ao ensino essa eficiência (CARVALHO, 1989). A educação adquiria a primazia quanto ao encaminhamento da solução aos problemas postos.

Rocha (2004), ao propor um resgate do ideário educacional a partir de discursos do pensamento social brasileiro de diferentes gerações de intelectuais, identifica que o paradigma republicano⁵ apresenta como proposição educacional a ideia da exigência da incorporação do povo à nação e a ideia da insuficiência do povo para o exercício da cidadania. A formulação destas ideias resultou do problema da legitimidade do poder frente à mudança do regime político.

A transposição republicana traz uma significação profunda que poderia ser chamada de estrutural. Trata-se da supressão repentina de uma dimensão legitimadora da nação, o soberano, restando à representação do povo, absolutamente fragilizada, ocupar-lhe o lugar de forma única e indefectível. Torna-se assim uma representação abstrata, fundada em mecanismos eleitorais restritivos e incapazes de impedir os *atos de força* que a maculam, totalmente impotente para legitimar o sistema de poder em vigor. Essa circunstância histórica expressa-se bem num ideário que imputa ao povo, razão de ser da nação, uma insuficiência que, na verdade, é própria das instituições representativas (ROCHA, 2004, p. 56) [grifo do autor].

Ainda de acordo com o autor, embora a educação seja problematizada a partir “[...] de uma reflexão política sobre a fragilidade dos processos decisórios sustentados em um povo sem instrução” (ROCHA, 2004, p. 14), sua fundamentação apresentava uma base sociológica por corresponder às imposições feitas pela sociedade e com restritas possibilidades de mudança.

⁵ Termo utilizado pelo autor para se referir a um campo de cultura política abrangente relativo aos significados políticos dos discursos dos intelectuais daquele contexto, identificados como pertencentes à geração dos fundadores da República e à geração dos críticos republicanos. No entanto, tais gerações atualizam esse paradigma de formas distintas; enquanto a primeira o faz no reconhecimento da incapacidade do povo como ator de direito, expresso pela estabilidade política promovida pelo Governo Campos Sales, a geração dos críticos republicanos, representada na obra por Alberto Torres e Oliveira Vianna, indica que aqueles que exercem o poder e as instituições representativas devem expressar a vontade da nação e não os interesses particulares. Para essa última geração, a insuficiência do povo quanto ao exercício de sua cidadania ainda não é solucionada, uma vez que a representação de seus interesses ainda estava apresentada a partir da dependência de outra classe e/ou instituições. O autor ainda aponta que, mesmo com a conceituação das ideias que estruturam o paradigma republicano, apenas os intelectuais envolvidos no Manifesto da Escola Nova estiveram mais próximos de promoverem ações para sua solução.

A questão educacional era recolocada de forma a superar os limites e as inadequações do modelo até então praticado. A ampliação de seu acesso promoveria a transformação da população, tornando-a minimamente alfabetizada, capaz de ser inserida no mercado de trabalho e consciente dos hábitos adequados para sua própria preservação física e moral, além de incutir noções cívicas e de brasilidade, dotando-a de identidade e de pertencimento à Nação.

No despontar do sistema educacional como um problema de ampla magnitude não estiveram dissociadas as ideias nacionalistas⁶ para a corroboração desse panorama. Embora suas manifestações iniciais sejam datadas da década de 1910, sobretudo expressas pela criação da Liga de Defesa Nacional⁷ e Liga Nacionalista de São Paulo⁸, considerando o contexto da Primeira Guerra Mundial e também o medo da propagação de ideias anarquistas e do fortalecimento das mobilizações dos trabalhadores sob tais influências, seus desdobramentos são evidenciados na década seguinte por meio das reformas estaduais da educação como tentativas de aprimorá-la atendendo aos preceitos em voga.

O tom empregado pela campanha nacionalista, detidamente aquela promovida pela Liga de Defesa Nacional, acompanhava a intencionalidade de uma militarização de todos os civis. Esse processo esteve marcado no ensino primário paulista por meio da disciplina Ginástica e Exercícios Militares, da criação dos Batalhões Infantis e também do escotismo escolar. Determinada sua introdução nos programas de ensino pela reforma de 1882, a disciplina Ginástica e Exercícios Militares adequava-se ao princípio da educação integral por contemplar os aspectos físico, intelectual e moral e, a partir de sua prática, em 1904, regulamentaram-se os

⁶ Nagle (2009) identifica diferentes orientações nacionalistas: a militarista da Liga de Defesa Nacional, a liberal das Ligas Nacionalistas (Liga Nacionalista do Brasil e Ligas Nacionalistas estaduais), a autoritária do grupo Brazílea, da Propaganda Nativista e da Ação Social Nacionalista e, por fim, aquela que associava aspirações nacionalistas ao catolicismo; sendo elas conflituosas em decorrência do aspecto contraditório das forças sociais existentes naquele momento de tensões do curso da transformação da sociedade brasileira.

⁷ Fundada em 07 de setembro de 1916 por Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, destinava-se, em sentido amplo, independentemente de qualquer filiação política, religiosa ou filosófica, a congregação dos sentimentos patrióticos dos brasileiros das diferentes classes. Desse objetivo geral foram elaborados os objetivos específicos, dos quais se destacam: a defesa do trabalho nacional; a difusão da instrução militar; a propagação da educação popular e profissional e o combate ao analfabetismo (NAGLE, 2009).

⁸ Fundada em 1917, Sampaio Dória e Oscar Thompson foram seus representantes. Quanto aos seus objetivos, além de perseguirem aqueles relativos ao civismo, a exemplo da Liga da Defesa Nacional, incorporaram-se outros com vistas ao exercício dos direitos políticos. (CARVALHO, 2002; NAGLE, 2009).

batalhões infantis que, semelhante às organizações militares, promoviam celebrações cívicas e reforçavam o imaginário sociopolítico. Posteriormente, em decorrência da decadência de tais práticas, em meados da década de 1910 e início da década de 1920, emergia o escotismo para substituí-las (SOUZA, 2000).

Seria o serviço militar obrigatório que, defendido pela Liga de Defesa Nacional, inculcava a identidade e os valores tão necessários à formação do homem nacional por ser arregimentado em preceitos de ordem e disciplina, da educação primária e cívica e também de cuidados com o corpo e com a mente (HORTA, 1994). De acordo com as próprias palavras de um de seus defensores, atribuía-se ao serviço militar uma função pedagógica.

Que é o serviço militar generalizado? É o triunfo completo da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primária obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e psíquica obrigatória (BILAC apud HORTA, 1994, p. 8-9).

Além de ter sido um dos fundadores da Liga de Defesa Nacional, Olavo Bilac idealizava ainda que essa militarização contribuiria para uma formação específica do cidadão, denominada de cidadão-soldado⁹. Este conceito para ele não significava uma profissionalização dos civis para obrigá-los a ingressar na carreira militar, mas formá-los sob a ordem e a disciplina militar, sob a educação cívica e a conscientização de suas funções e responsabilidades enquanto membros de uma nação que os tornaria integrantes de um exército em prol da defesa nacional (HORTA, 1994).

Considerando que “[...] a educação militar possuía finalidades que incluíam o sentimento de patriotismo, o desenvolvimento das virtudes cívicas, a moralização dos hábitos, a eugenia e a disciplina corporal” (SOUZA, 2000, p. 108-109), os elementos que a compunham não podiam ser desprezados na contribuição à nacionalidade em construção. Adotou-se, então, contando com o forte apoio da Liga

⁹ Contrapôs-se ao conceito de cidadão-soldado o grupo de jovens oficiais que estagiaram na Alemanha, apelidados de jovens turcos, por defender a profissionalização do exército e ser de sua exclusiva competência a garantia da defesa nacional. Defendia ainda que a preparação militar ocorreria no quartel a partir de recrutamento daqueles que, previamente, receberam o preparo físico, intelectual e moral nas escolas. O único ponto de concordância entre o grupo e as ideias de Bilac era a obrigatoriedade do serviço militar (HORTA, 1994).

de Defesa Nacional e Liga Nacionalista de São Paulo, o escotismo¹⁰ como o recurso que fortaleceria o projeto educacional. Seus objetivos reforçavam a ideia de uma formação integral, que incidisse sobre o desenvolvimento das características físicas, intelectuais e morais, relacionando-o com a regeneração que se impunha à população:

1º- Eugenia, na parte referente à educação física, à saúde, ao vigor e à destreza das gerações novas, homens e mulheres;

2º- Civismo, não apenas reduzido a ensinamentos cívicos, mas o hábito de realizar os deveres cívicos, mercê das convicções adquiridas;

3º- Inteligência, isto é, o desenvolvimento de algumas das mais notáveis qualidades intelectuais, a urgência, a logicidade, a divisão pronta;

4º- Caráter, considerado como o hábito adquirido pela prática sistemática da bondade, em casos concretos, dia a dia, como o horror à mentira e correlato amor à verdade, à pontualidade (CAMPOS apud SOUZA, 2000, p. 110).

Ao propor atividades de aprimoramento físico, intelectual e moral conjuntamente à difusão dos valores cívicos, o serviço militar promoveria, por um lado, a preparação para o recrutamento dos futuros soldados do Exército que, em um período de conflitos em decorrência da Primeira Guerra Mundial, combateriam a ameaça externa em caso de ataque às fronteiras e invasões ao território nacional e, por outro lado, promoveria a integração e harmonia entre o povo, fortalecendo a unidade nacional contra a ameaça interna de forças desagregadoras representadas, conforme pensamento do momento, pelas ideias comunistas (CARVALHO, 1989; HORTA, 1994). Assim,

Estabelecidas as duas coordenadas básicas do movimento – o serviço militar, para fazer frente ao perigo externo, e a instrução, para combater o perigo interno – a pregação nacionalista centralizar-se-á na formação da consciência nacional (NAGLE, 2009, p. 59).

Ainda acerca da perspectiva da militarização da educação, estava a ela associada uma concepção de defesa nacional. Conceito esse que surgiu diante do

¹⁰ A Associação Brasileira de Escoteiros era a responsável pela organização técnica e administrativa do escotismo quando implantado como iniciativa em 1917. Em 1920, com a Reforma da Instrução Pública de São Paulo, foi definida a obrigatoriedade de sua introdução nos currículos juntamente com a linha de tiro. Destinava-se àqueles com, no mínimo, dez anos de idade, desde que com a deliberação pessoal espontânea e consentimento dos pais por escrito; quanto à sua prática, ocorreria dentro e fora das escolas – aulas de educação cívica, educação moral, ginástica e evoluções eram ministradas na escola e em horário regulamentar; diferentemente das atividades relativas ao escotismo propriamente dito, ministradas em outros horários (SOUZA, 2000).

contexto da Primeira Guerra Mundial referindo-se estritamente à defesa das fronteiras nacionais. Seu significado sofreu alteração após a contratação da Missão Militar Francesa que, com a finalidade de melhor preparar o Exército e afastá-lo da esfera política, ampliou seu entendimento ao incluir tópicos relativos à mobilização de homens, de recursos técnicos e econômicos de relevância para o país e também sobre a manutenção de uma ordem interna (CARVALHO, 1989; HORTA, 1994).

Muito influenciada pelo fervor patriótico da Liga de Defesa Nacional, foi criada a Liga Nacionalista de São Paulo que, além de manter aqueles propósitos relativos à coesão nacional, incluía em seu programa preocupações quanto ao exercício do direito político: o voto e a representatividade. A diferença estabelecida entre a Liga de Defesa Nacional e a Liga Nacionalista de São Paulo consistia na natureza de suas questões; enquanto a primeira apresentou como foco questões de natureza militar, como a militarização e o serviço militar, a outra se atentou para questões de natureza política, o problema do voto e da representação (NAGLE, 2009).

Tais preocupações recaiam, por sua vez, na questão da educação popular, especificamente, na alfabetização. Ora, se a vontade geral deveria ser expressa por meio do voto, cuja prática estava condicionada a um saber (ler e escrever) de domínio de poucos, a representatividade não estava assegurada e não refletiria os interesses da população. Era o interesse da minoria que estava sobreposto ao interesse da nação. Fazia-se necessário estabelecer as condições para que se possibilitasse a criação de costumes políticos do povo.

Daí decorre o esforço para disseminar a instrução popular – uma das principais atividades da Liga – fundamentado em considerações de natureza política; não se trata tanto, no caso, de combater o analfabetismo por motivos de vaga humanidade ou por razões de patriotismo ferido. Trata-se, isto sim, de alfabetizar a maior parte da população para que entre no gozo de direitos políticos [...] (NAGLE, 2009, p. 61-62).

O paradigma republicano sustentado na ideia de exigência de incorporação do povo à nação e de sua insuficiência para o exercício da cidadania, conforme apontado por Rocha (2004), pode ser aqui evidenciado no momento em que a alfabetização representou a síntese do processo de escolarização, tornando-se a prioridade da política educacional.

Integrante da Liga Nacionalista de São Paulo, engajado e defendendo suas proposições, Sampaio Dória propôs, quando se tornou Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, em 1920, uma reforma do ensino paulista¹¹ com ênfase na erradicação do analfabetismo. Intencionado a generalizar um ensino que propiciasse a formação básica e necessária para o exercício da cidadania, o modelo escolar deveria atender o maior número de pessoas em idade escolar em um ciclo reduzido - a escolaridade primária obrigatória deixaria de ser oferecida em quatro para dois anos – contemplando ainda a educação moral e cívica, e a educação física inicial (CARVALHO, 2002).¹²

A redução para dois anos de ensino primário decorreu, de um lado, do dever do Estado de fornecer educação primária a todos, e não apenas a uma 'minorias' privilegiada, de outro, foi a solução possível de acordo com as condições financeiras (NAGLE, 2009, p. 228).

Acreditava-se que o cidadão, dada a urgência da alfabetização, não seria necessariamente formado por um ensino de extensão enciclopédica de quatro anos, o que era praticado até então, mesmo que para uma parcela reduzida da população. “A importância da escolarização, nesse contexto, é derivada das necessidades políticas [...]” (NAGLE, 2009, p. 118), uma vez que a alfabetização era a exigência para o exercício do voto, tornando-se o mote da escola paulista, conforme a reforma empreendida.¹³

Esse caráter alfabetizante foi fortemente criticado sob a argumentação de que, por corresponder a um ensino primário incompleto e incapaz de promover a adaptação da criança à vida social, estaria mais propenso ao desencadeamento de desequilíbrios e de ascensão de ideias revolucionárias. O puro ensino da leitura e da escrita, dissociado do ensino de seu uso adequado incidiria em um perigo - sendo o modelo implantado pela reforma promovida por Sampaio Dória considerado inviável

¹¹ A Reforma da Instrução Pública de São Paulo foi regulamentada pela Lei 1.750, de 08 de dezembro de 1920 e pelo Decreto 3.356, de 31 de maio de 1921.

¹² A redução do ensino primário obrigatório de quatro para dois anos era viável, segundo justificativa de Sampaio Dória, pelo método que seria empregado: o método de intuição analítica. Para ele, o mérito desse método estava na eficácia para o desenvolvimento da capacidade de conhecer por meio do contato da inteligência com a natureza e também por meio do exercício das faculdades perceptivas (CARVALHO, 2002).

¹³ Nagle (2009) aponta três principais inovações na escola primária paulista a partir da reforma: a idade escolar passa a ser considerada dos sete aos nove anos; o período de escolarização primária, obrigatória e gratuita estabelecido em dois anos e a redução dos programas.

nas reformas educacionais que seriam realizadas nos outros estados, até mesmo por corresponderem a conjunturas distintas (CARVALHO, 2002).¹⁴

A Reforma Sampaio Dória talvez seja uma das mais incompreendidas por que passou o ensino, na década de 1920. O que nela mais impressiona é a capacidade do reformador para quebrar velhos padrões de pensamento e de realização, a fim de manter fidelidade a determinados princípios doutrinários, que formavam o núcleo da pregação da época; isto é, princípios de natureza democrática e republicana – reunidos ao novo ideário das correntes nacionalistas de pensamento – que apresentavam significativa compreensão da natureza política do processo de escolarização primária. Sob esse aspecto, as linhas-mestras da reforma proporcionavam condições de efetivação ao conjunto de aspirações do tempo (NAGLE, 2009, p. 230).

Embora muito criticada, a ruptura de um ensino integral para poucos para a oferta de um ensino mínimo para a maioria fez com que a reforma paulista não fosse ignorada, sua repercussão e influência nas demais reformas estaduais era inevitável. Além de demonstrar radicalidade ao ampliar o acesso ao ensino, sua contribuição também foi notada pela determinação da função que a escola primária exerceria na sociedade, o que explicitava a finalidade política da instituição escolar.

Ainda em relação às reformas estaduais realizadas no decorrer da década de 1920, elas são caracterizadas por Nagle (2009) em dois ciclos, um composto pelas reformas de São Paulo, do Ceará e da Bahia e o outro pelas reformas de Minas Gerais, do Distrito Federal e de Pernambuco. Enquanto o primeiro ciclo apresenta um cunho reformista por conta do processo de estruturação de seus sistemas escolares, o segundo denota, além do tom reformista herdado do ciclo antecedente, um cunho remodelador pelo aperfeiçoamento da instrumentação técnico-pedagógica e administrativa existentes.

Identificou-se ainda que as reformas do primeiro ciclo estavam vinculadas às ideias republicanas, aquelas voltadas à expansão do acesso ao ensino e à redução do analfabetismo e, assim, correspondiam a um ideário propriamente político. Já no segundo ciclo um novo ideário desenvolvia-se, com a presença das ideias da Escola Nova, a escola passava a ser pensada como uma instituição social específica, cuja

¹⁴ Referem-se as reformas empreendidas por Lourenço Filho no Ceará, em 1923; por Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; por Francisco Campos em Minas Gerais, em 1927; por Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1928 e por Carneiro Leão em Pernambuco, em 1928. Nagle (2009) apresenta detalhadamente as aproximações e os distanciamentos dos aspectos normativos e curriculares da escola primária a partir das demais reformas estaduais em comparação à reforma paulista.

função e funcionamento, bem como a abrangência de sua atuação correspondiam a dinâmicas próprias e passavam a não ser mais pensadas simplesmente a partir da consideração dos princípios políticos.

Essa mudança na orientação das questões concernentes à educação, a substituição de um modelo político para um modelo pedagógico para o planejamento e execução das ações na área, expressa que a intervenção passaria por uma legitimação e mediação de um conhecimento específico que seria capaz de garantir a eficiência do ensino e contribuiria para a criação de um campo específico de atuação dos educadores. A tecnificação consistia em uma abordagem que, deslocada do âmbito estritamente político, visasse o aprimoramento da qualidade do sistema educacional sob a veracidade de argumentos respaldados em conhecimentos particulares do processo educativo. A condução das soluções dos problemas sociais não se sustentava mais apenas pela política, exigia-se também a competência técnica.

Todo esse processo de reorganização da escolarização frente aos desdobramentos políticos, econômicos e sociais provocados pela introdução da ordem capitalista, ainda de acordo com Nagle (2009), apresentou como reflexo a emergência do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico. Conceitos esses cunhados pelo próprio autor para indicar que,

[...] de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio da década de 1920, vive uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, posto que é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica (NAGLE, 2009, p. 115-116).

O avanço no campo do ensino partia dos discursos acerca de sua saliência e da mobilização em torno de sua ampliação, identificadas nas organizações da Liga de Defesa Nacional e Liga Nacionalista de São Paulo e pelas reformas estaduais, e somaram-se as inovações dos métodos pedagógicos e a tecnificação da área,

marcadas pela penetração do escolanovismo e pela definição da atuação de agentes que, dotados de conhecimentos específicos, corroborariam eficazmente na identificação de seus problemas e, principalmente, na elaboração de soluções adequadas. Portanto, todo o movimento pela escolarização na referida década atentou-se, em um primeiro momento, ao aprimoramento do aspecto quantitativo e, posteriormente, o aspecto qualitativo tornou-se o cerne da questão.

A relevância do trabalho desenvolvido por Nagle (2009) para a compreensão da dimensão educacional do período e da própria história da educação brasileira é reafirmada por Carvalho (1998). Especificamente acerca dos conceitos por ele elaborados,

O 'entusiasmo pela educação' caracterizar-se-ia pela importância atribuída à educação, constituída como o maior dos problemas nacionais, problema de cuja solução adviria o equacionamento de todos os outros. O 'otimismo pedagógico' manteria, do 'entusiasmo', a crença no poder da educação, mas não de qualquer tipo de educação, enfatizando a importância da 'nova' pedagogia na formação do homem novo. A expressão 'profissionais da educação' designa a emergência do 'técnico', no movimento designado como 'otimismo pedagógico', indicando a crescente dissociação que se produz no movimento entre problemas sociais, políticos e econômicos e problemas pedagógicos (CARVALHO, 1998, p. 32).

Além de comporem uma interpretação impossível de ser ignorada, o interesse na consideração desses conceitos reside no aprofundamento do entendimento da dimensão que a educação escolar daquele decênio passou a ocupar a partir do processo de sobreposição de uma orientação pedagógica à orientação política.

Deve-se ter em mente que o fato do predomínio do conhecimento técnico sobre o político no tratamento das questões educacionais não significou o desaparecimento ou enfraquecimento da função política exercida na e pela escola. Mesmo erigidas por princípios de natureza pedagógica, as modalidades de ensino e suas estruturas curriculares, a quem eram destinadas e quais as suas finalidades específicas – se para a formação da mão de obra ou para a formação da classe dirigente – compreendiam o caráter político da instituição por indicar o tipo e a qualidade da formação que se desejava imprimir à sociedade de forma a adequá-la e controlá-la para a ordem social competitiva em ascensão. A imagem da escola era fortalecida pela sua capacidade de promover as intervenções sociais necessárias

para a preparação de mentalidades e comportamentos adequados às condições daquele contexto.

Nesse sentido, a passagem do entusiasmo para o otimismo identificada pelo deslocamento da descrença na difusão de um ensino marcado pela alfabetização intensiva para a ênfase na qualidade, segundo Carvalho (1998), não representa uma despolitização da educação, mas sim uma politização em outros termos. A pesquisa dessa autora, cujo foco é o projeto político-educacional da Associação Brasileira de Educação (ABE), indica que, para o pensamento social associado à educação daquele contexto, mais do que a ampliação do número de eleitores, importava a organização do eleitorado, o que poderia ser cumprido tanto pela escola como pelo partido político¹⁵, favorecendo a composição de uma opinião pública. Intenção essa que, segundo a autora, também partia de uma motivação política, uma vez que o fracasso da tentativa de posse do poder pelas armas em São Paulo, em 1924, decorria da ausência de uma opinião pública que sustentasse a ação.

Dessa forma, a passagem da primazia do aspecto quantitativo para o aspecto qualitativo do ensino ou “[...] de amplo programa de ação social para restrito programa de formação [...]” (CARVALHO, 1998, p. 136) não foi conduzida como um reflexo da tecnificação do campo pedagógico. A ideia apresentada revela que a motivação política persistia na orientação educacional, sendo a qualidade do ensino defendida e valorizada por sua consistência como um instrumento de controle social.¹⁶

Embora esses dois traços do pensamento educacional do período – o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico – manifestaram-se de forma mais visível no ensino primário, aquele que proporcionaria à população a posse dos

¹⁵ Refere-se especificamente à criação do Partido Democrático do Distrito Federal (Carvalho, 1998).

¹⁶ Carvalho (1998) reconhece que a sequência cronológica na elaboração de Nagle, a antecedência do entusiasmo pela educação em relação ao otimismo pedagógico, não se apresenta como um critério relevante para a análise por ele produzida. Ainda sobre a transição de um momento ao outro, a autora critica a interpretação feita por Vanilda Paiva que, ao definir uma rigidez temporal a esses momentos, indica que o entusiasmo expressa o vínculo estabelecido entre educação e política por estar associado a uma forma de recomposição do poder pela ampliação do número de eleitores e que no otimismo, dada a proeminência do enfoque técnico, esse vínculo não se manteve. A discordância está sustentada no fato de que a Associação Brasileira de Educação (ABE) não pode ser entendida como representante do otimismo pedagógico e que suas ações não estiveram orientadas apenas pelas considerações pedagógicas porque em sua composição predominavam profissionais de diferentes e amplas áreas, porque era mantida a prioridade na educação como recurso para salvaguardar a sociedade e, por fim, porque a ênfase na qualidade da educação decorria de razões políticas.

direitos políticos, não se restringiram apenas a esse nível. O ensino profissional, o ensino secundário e também o ensino superior foram estimulados.¹⁷

O trabalho de Nagle (2009) evidencia ainda que as iniciativas e reformas em cada um dos níveis de ensino se sucederam de forma diferenciada em decorrência do desenvolvimento desigual nas diferentes regiões do país e dos imperativos constitucionais quanto à definição das competências dos estados e da União, o que resultava da própria descentralização política e autonomia dos estados a partir da adoção do sistema federalista com a proclamação da República.¹⁸

A alfabetização, mesmo destacada como o mais urgente problema educacional, não elevaria por si só a condição do país de forma a promover o progresso que se almejava. Fazia-se necessário fornecer um ensino prático capaz de preparar a força produtiva, promover um padrão de ensino e de cultura mais elevado e que estivesse pautado no caráter científico e, por fim, estruturar a organização universitária para os ramos de ensino e pesquisa e também de uma profissionalização superior de modo a preparar o grupo responsável pela direção dos processos políticos e econômicos.

A preocupação para dissociar a limitação da escola primária quanto sua dimensão alfabetizante, por meio da estruturação de um ensino integral, somava-se à intenção de incluir aspectos práticos para que a formação não permanecesse com seu cunho formalista, mas contribuísse para a capacidade produtiva e cultura técnica do povo. O conhecimento difundido deveria apresentar uma utilidade prática, ou seja, que fosse voltado a uma aplicação concreta e imediata ao cumprimento das exigências industriais. Dessa forma,

¹⁷ No âmbito do governo Federal, dada a ausência de uma estrutura administrativa-burocrática que centralizasse todas as ações relativas aos diferentes níveis de escolarização, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores era responsável pelo ensino secundário, ensino superior e também dos assuntos da administração escolar, enquanto que o ensino profissional estava submetido ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Nagle, 2009).

¹⁸ A Constituição de 1891, inspirada na Constituição dos Estados Unidos da América, instituiu o modelo federalista que, caracterizado pela descentralização do poder e concessão de autonomia aos estados, conferiu maior possibilidade de desenvolvimento daqueles que detinham melhores posições políticas e econômicas, além de privilegiar os interesses das oligarquias que os conduziam.

Se por um lado, na escolarização de nível primário se encontra o ponto mais alto do entusiasmo da educação e do otimismo pedagógico – pois nesse nível se encontrava a principal alavanca do progresso brasileiro -, por outro lado, a mesma atitude se encontra no esforço para difundir e repensar a escolarização técnico-profissional (NAGLE, 2009, p. 131).

Destinado ao ensinamento de ofícios àqueles que compunham as camadas populares, sobretudo aos miseráveis, órfãos e considerados como delinquentes, o ensino técnico-profissional proporcionaria o preparo técnico e intelectual capaz de inseri-las no mercado de trabalho, afastando-as de ocupações desmoralizadoras, como a vadiagem, o vício e o crime. Isso demonstra que, seguindo ainda a exposição de Nagle (2009) acerca da influência do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico em toda a escolarização, esse nível estava mais próximo de um programa assistencial do que educacional, uma vez que se tratava de criar as condições aos desfavorecidos para sobreviverem e melhorarem suas condições de vida por meio do trabalho.

Esse caráter assistencial e disciplinar do ensino profissional, presente desde o período imperial, ainda perduraria nas primeiras décadas republicanas mesmo após sua oficialização e a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices para sua realização¹⁹. Ensaiou-se sua reformulação, na década de 1920, com a criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, a partir da contratação do engenheiro João Luderitz, responsável pela sua direção, e composto por outros especialistas nessa modalidade de ensino.

Partindo de inspeções realizadas nas escolas, o trabalho desenvolvido por esse Serviço resultou em um relatório com as críticas ao modo como esse ensino era estruturado e praticado e também com as orientações para sua reestruturação, o que subsidiou a elaboração do Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico. A proposta visava correlacionar adequadamente a aprendizagem manual e a alfabetização, de forma que, ao contrário do que era praticado, a frequência do aluno à oficina especializada e a oportunidade de trabalho a ele direcionada não representassem apenas uma complementariedade à sua aprendizagem técnica.

Assim, a intenção era a oferta do ensino em dois cursos, ambos de três anos de duração: o primeiro de adaptação por compreender o estudo primário, os

¹⁹ Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.

trabalhos e habilidades manuais, o que prepara o aluno para a escolha de sua profissão; o outro destinado à especialização da profissão pelo aprofundamento técnico, abrangendo os trabalhos de oficina conjuntamente com noções científicas, de desenho industrial e tecnologia. Embora o projeto não tenha sido aprovado, a proposta por ele elaborada influenciou nas disposições sobre as Escolas de Aprendiz e Artífices estabelecidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1926, sendo definido que o ensino apresentaria subdivisão em elementar, de quatro anos, e complementar, de dois anos.

Mesmo com a tentativa de reorganização curricular que conferisse ao ensino profissional aspectos pedagógicos para o melhor cumprimento de sua finalidade, seu cunho assistencialista ainda era mantido e expressava-se, principalmente, pela preferência no atendimento aos desfavorecidos. O fato dessa modalidade de ensino ser destinada, fundamentalmente, às camadas baixas e ter ocupado também as preocupações educacionais do período revela outro eixo pelo qual se pretendia promover a regeneração da população, a moralização pelo trabalho com o devido cunho disciplinar.

O conhecimento técnico e a habilidade produtiva que seriam disseminadas cumpririam não apenas com o objetivo de oferecer novas ocupações aos sujeitos, capacitá-los-ia como força de trabalho para que o prosseguimento da industrialização não fosse afetado com a crescente substituição da mão de obra estrangeira. Assim, a necessidade de uma cultura técnica para formar o operariado nacional que, conseqüentemente, promoveria o progresso econômico, reforçava os valores da educação profissional. Nagle (2009) indica outras duas intenções do governo federal que expressam o pensamento de que, mediado pelo ensino profissional, o trabalho promoveria a regeneração: a determinação presente no regulamento da Escola João Luís Alves²⁰ de que, associado ao Código de Menores, os menores destinados à internação seriam regenerados por esta instituição por meio da educação, instrução e do trabalho; e a Consolidação das leis de assistência e proteção a menores²¹ que, resultado do trabalho do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, este subordinado ao Ministério da Justiça, definia a oferta da educação física, moral, profissional e literária aos menores.

²⁰ Aprovado pelo Decreto 17.508, de 04 de novembro de 1926.

²¹ Aprovada pelo Decreto 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.

À medida que o ensino profissional adquiriu espaço na agenda educacional brasileira, o ensino secundário passou a ser repensado no sentido de condizer a humanidades científicas para se adequar aos tempos de predomínio do ensino prático e científico. Do embate entre a formação científica e a formação literária, que até então se praticava, decorria também a necessidade de articulá-lo com os demais níveis e destituir sua finalidade e estrutura apenas para atender a seleção e o preparo das elites e sua oferta deixaria de estar concentrada pela iniciativa privada. No entanto, as intenções para sua democratização não se traduziram em ações efetivas, indicando que,

As funções da escola secundária tendem a continuar as mesmas, pois essa instituição se mantinha isolada dos outros tipos de escola de nível médio; permanecia como o núcleo que sustentava a dualidade do sistema escolar brasileiro. E à medida que essa dualidade era determinada pela dualidade que caracterizava a sociedade, tenderia a ser mantida com a perpetuação das forças sociais que lhe serviam de sustentáculo (NAGLE, 2009, p. 173).

O ensino secundário demandava a criação de faculdades de filosofia e letras para, além de oferecerem continuidade aos estudos iniciados em seu nível, promoverem a formação de seus quadros docentes. Além da qualificação de docentes, destinava-se à formação de uma elite capacitada, evidentemente, também sob os conhecimentos científicos e técnicos. O debate acerca do ensino superior se intensificava e passava a ser planejado como uma organização universitária que não representasse apenas o agrupamento de diferentes unidades profissionais, a exemplo do modelo vigente com a criação da Universidade do Rio de Janeiro²², em 1920, que reunia a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito.²³

²² Embora criada apenas em 1920, com regimento aprovado pelo Decreto 14.572, de 23 de dezembro de 1920, a Universidade do Rio de Janeiro já apresentava a formalização de seu projeto de criação no Decreto 11.530, de 18 de março de 1915 (Nagle, 2009).

²³ O Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que estabeleceu a Reforma João Luís Alves, também denominada como Reforma Rocha Vaz, permitiu a incorporação das recentes Faculdades de Farmácia e de Odontologia à Universidade do Rio de Janeiro, além também de autorizar, desde que esse modelo universitário fosse seguido, a criação de universidades em Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Além de versar sobre o ensino superior, a referida reforma é considerada a mais ampla do período, de âmbito federal sobre a escolarização, por fazer menção aos outros diferentes níveis de ensino – primário e secundário – e também à administração escolar (Nagle, 2009).

A manifestação mais evidente do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico esteve nos níveis primário e profissional que, conferindo a eles maior destaque, resultou das ações do nível de governo por eles responsável – esfera estadual - nas preocupações e tentativas de difundi-los e reformulá-los. Já nos níveis secundário e superior, regidos pela União, ao contrário, havia uma resistência a mudanças.

Enquanto a associação do ensino primário integral e do ensino profissional permitia uma formação de cunho prático, em contrapartida, restringia àquela de caráter humanista, o que, por sua vez, mantinha a clivagem entre as camadas populares e as elites. Apontou-se, então, que os entraves do desenvolvimento dos padrões de ensino e de cultura e do sistema escolar residiam na ausência de um órgão administrativo central capaz de integrar as ações nos diferentes níveis da esfera educacional.

Portanto, mesmo com os avanços e os limites destacados nos diferentes níveis educacionais, era a escolarização como um todo que era repensada para uma reconstrução nacional nos moldes da estruturação pela qual a sociedade passava.

As dificuldades econômico-financeiras – afirma-se – são fruto da falta de patriotismo, de um lado, e da falta de cultura ‘prática’ ou de formação técnica, de outro. Também neste caso, **as virtudes da escolarização parecem insubstituíveis**, pois esta é a formadora do espírito nacional, isto é, do caráter e do civismo do cidadão brasileiro, bem como é a inigualável matriz que transforma simples indivíduos em força produtiva. Por sua vez, os empecilhos à formação de uma sociedade aberta se encontram, basicamente, na grande massa analfabeta da população brasileira – em primeiro lugar – e no pequeno grau de disseminação da instrução secundária e superior, que impede o alargamento na composição das ‘elites’ e o necessário processo de sua circulação (NAGLE, 2009, p. 125-126) [grifo nosso].

A preocupação, nesses termos, compreendia tanto a formação destinada às camadas menos favorecidas para, minimamente, torná-las integrantes do regime político e dotá-las de conhecimentos práticos relativos à produção, como também a formação das camadas privilegiadas no que tange sua profissionalização para ocupar os postos de decisões e controles dos processos gerais. Era imprescindível para a consolidação do projeto capitalista brasileiro, assim como essa é uma exigência para o êxito da ordem social cuja lógica se fundamenta na produção a

partir da mão de obra assalariada, a formação de uma classe operária nacional e, concomitantemente, de uma classe dirigente também nacional.

Logo, mesmo com o destaque conferido aos níveis educacionais destinados às classes populares - o ensino primário e técnico-profissional que, respectivamente, apresentavam como principais objetivos a alfabetização²⁴ e o desenvolvimento de habilidades para o trabalho – o preparo das elites era também preocupante. Acreditava-se que, para efetivar a República e a industrialização, pouco efeito teria o aumento do número de eleitores e a capacitação da força de trabalho se aqueles que os representassem e os dirigissem, as elites, mantivessem a mesma mentalidade quanto às ações e orientações que desempenhavam em relação à população.

A questão era, de acordo com a constatação de Lourenço Filho, mais complexa por exigir uma reforma dos costumes (CARVALHO, 2002). A intenção consistia em uma proposta ampla de ação que deveria ser dirigida pela elite, desde que convencida de que a transformação adviria por meio da educação destinada às classes populares, recebendo um ensino que, ultrapassasse o exclusivo ensino da leitura e da escrita para assimilação da moral vigente no meio urbano e industrial e se adaptaria às formas de nele viver. Tratava-se de

Regenerar as populações brasileiras, núcleos da nacionalidade, **tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas**, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional (CARVALHO, 1989, p. 10) [grifo nosso].

Explicita-se, então, que a educação traduzia um projeto de regeneração que estava sustentado na articulação entre os valores cívico-patrióticos, a organização racional do trabalho nacional e o controle e a disciplina de comportamentos. A confluência desses elementos permitiria a estruturação da organização nacional, no sentido de sua constituição enquanto nação, desde que fosse guiado pela camada mais esclarecida, ou seja, a viabilidade do projeto estava condicionada à suposição da capacidade exclusiva da elite em promovê-lo.

²⁴ Menciona-se aqui apenas a alfabetização por ser o elemento essencial do nível primário, mas a referência aqui pretendida é à proposta da educação primária integral, que se opõe a uma instrução unicamente pautada no ensino da leitura e da escrita.

Nesses termos, Carvalho (1989) aponta que essa função da escola – regenerar o brasileiro - consistia na dívida republicana. Tratava-se agora de integrar efetivamente a população, retificando a incoerência de erigir uma estrutura política e econômica que antecederesse, respectivamente, a composição de seu elemento legitimador, o eleitor, e o preparo de seu elemento fundamental, a mão de obra.

Foi com o intuito de perseguir essa regeneração e contribuir, a partir de debates e estudos específicos, com elaborações de propostas de intervenções, que diferentes instituições estavam sendo organizadas, tanto em âmbito estadual como em âmbito nacional, por iniciativas de intelectuais²⁵ de diferentes formações acadêmicas e ocupações profissionais: médicos, engenheiros, jornalistas, educadores.

Além da Liga de Defesa Nacional e da Liga Nacionalista de São Paulo, podem ser citadas a Sociedade Eugênica de São Paulo, a Liga Pró-Saneamento²⁶, a Liga de Higiene Mental²⁷, a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM)²⁸, a Liga Paulista de Higiene Mental e a Associação Brasileira de Educação (ABE).²⁹

Embora haja particularidades em cada uma delas que não podem ser desconsideradas por denotar as características que as diferem quanto aos seus princípios e suas formas de organização e de promover ações, é perceptível que, além permear por todos os discursos, o civismo era o elemento que as unificavam no sentido de que se propunham a conformação de uma unidade nacional. Mesmo a ênfase concentrada à educação, à higiene ou à eugenia, sem que os vínculos entre elas fossem desarticulados, sobressaia a pretensão das diferentes instituições

²⁵ Embora seja reconhecido que esse conceito – intelectual - implique em uma discussão ampla quanto ao seu significado e seu adequado emprego e, ainda mais, se a categoria social por ele definida pode ser identificada na sociedade brasileira daquele período; seu emprego objetiva-se aqui a mencionar aqueles que se destacavam, pelo conhecimento específico que dominavam e/ou pela atuação que exerciam, fossem capazes de propor e promover intervenções na sociedade. No capítulo seguinte seu uso se refere ao grupo específico de educadores e demais profissionais que, mesmo integrando a elite, destacaram-se pelo engajamento ao movimento de renovação da educação brasileira no período. Identificados também como renovadores ou pioneiros, esse grupo esteve unido no movimento da educação nova no Brasil, representado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

²⁶ Fundada em 1917 e dela participaram Renato Kehl e Arthur Neiva (MARQUES, 1992).

²⁷ Fundada no Rio de Janeiro, em 1922, por Gustavo Reidel, e dela também participou Renato Kehl, Afrânio Peixoto, Carlos Chagas, Miguel Couto e Roquette-Pinto (MARQUES, 1992).

²⁸ Seguindo a influência da Liga Brasileira de Higiene Mental, a Liga Paulista de Higiene Mental foi fundada em 1926, em São Paulo, por Pacheco e Silva (MARQUES, 1992).

²⁹ Diante do número de instituições fundadas no período, além da Liga de Defesa Nacional e da Liga Nacionalista de São Paulo, serão destacadas a Sociedade Eugênica de São Paulo e a ABE.

quanto à organização de uma nação caracterizada pelas qualidades idealizadas para adequação à modernização.

Além disso, muitos dos intelectuais envolvidos, se não compunham o grupo fundador e/ou corpo diretivo de mais de uma dessas instituições, por muitas delas circulavam. O expressivo número de instituições relacionadas aos preceitos médicos é indicativo de que,

A eugenia sintonizava-se com os ideais republicanos defendidos pelas sucessivas ligas nacionalistas como a 'sciencia do aperfeiçoamento physico e moral' num contexto, no qual o adestramento do corpo e o disciplinamento do caráter vinham de encontro às propostas dos reformadores liberais de constituir o cidadão ordeiro. Tarefa essa de espíritos superiores incumbidos de constituir a consciência nacional, para a qual os eugenistas consideravam-se indubitavelmente aptos. A participação deles em movimentos amplos e também em outras associações denotaria estarem a passo com aquelas elites (MARQUES, 1992, p.43).

Ao analisar o discurso médico-pedagógico na sociedade paulista da década de 1920, Marques (1992) não só destaca como esse saber específico, estava estruturado com os demais saberes em voga naquele período, como forjaram diferentes mecanismos para conformar o cidadão que idealizavam para a sociedade a partir da imposição de um controle e de uma disciplina.

A eugenia aliara-se, assim, também, ao esforço de 'recuperar' o homem brasileiro enquanto força de trabalho tentando reverter aquela antiga percepção forjada, ainda durante a colônia na qual os homens livres eram vistos como indolentes, ociosos e inúteis. A necessária arregimentação de contingentes cada vez maiores de mão de obra nacional (o braço imigrante tornara-se escasso, a partir de 1914) colocara para as elites brasileiras a emergência de novas estratégias de regulamentação do social que atendessem aos desígnios de uma ordem social competitiva que vinha sofrendo desgastes políticos e econômicos desde sua instauração (MARQUES, 1992, p.47).

A Sociedade Eugênica de São Paulo, fundada em 15 de janeiro de 1918 por Renato Kehl e Arnaldo Vieira de Carvalho, apresentava como objetivo discutir a nacionalidade a partir de questões biológicas e sociais, considerando os estudos acerca das leis da hereditariedade, das questões da evolução e da descendência quanto à preservação e ao aprimoramento da espécie humana.³⁰

³⁰ A Sociedade Eugênica de São Paulo, além de seus fundadores, foi integrada por Oscar Freire, José Carlos de Macedo Soares, Fernando de Azevedo, Rubião Meira, Bernardo de Magalhães e Arthur Neiva. Seu corpo diretivo era composto por pelo presidente, Arnaldo Vieira de Carvalho; vice-

A regeneração que pretendiam promover se concretizaria pela remodelação completa, física e moralmente, do cidadão nacional; pela propaganda cívica (associação às ideias de conformação da unidade nacional); por uma política higiênica e eugênica e, por fim, pela analogia entre a militarização do país e a eugenia-saneamento (criação de um exército de eugenizados em guerra contra os males físicos e degenerados biologicamente) (MARQUES, 1992). Suas atividades estavam pautadas pelos estudos de hereditariedade, pela educação moral, higiênica e sexual, pela regulamentação de casamentos e da imigração e também pela sujeição às normas disciplinadoras daqueles considerados indesejáveis e degenerados por suas condições físicas, mentais e de suas ocupações (tuberculosos, sífilíticos, loucos, dementes, viciados, prostitutas).

A propagação de todo esse conhecimento eugênico se realizou pelas conferências públicas nas escolas que, ao mesmo tempo em que preveniria a futura geração de operários dos perigos da vida urbana, era uma medida que a moralizava. Outra realização dessa instituição foi o I Congresso Brasileiro de Eugenia em 1929 que apresentou a defesa, ao contrário do modelo europeu, da miscigenação como possibilidade do aprimoramento racial brasileiro e não como uma representação do atraso do país,

“[...] portanto, indivíduos eugenizados, adestrados biologicamente; conformados racialmente, seriam homens potencialmente aptos para ingressarem no processo social da construção civilizatória do país, moldados por um disciplinamento que do biológico estender-se-ia ao social e cuja matriz biológica deveria ser o sexo disciplinado” (MARQUES, 1992, p. 47).

Reunindo um expressivo grupo de intelectuais, a ABE ³¹ organizou diferentes ações para discutir as possíveis soluções para as questões do ensino brasileiro, o que muito contribuiu para a proeminência da educação como problema nacional. A partir de iniciativa de Heitor Lyra da Silva com o envolvimento de Everaldo Backeuser, Edgar Sússekind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho, a instituição

presidente, Olegário de Moura; secretário geral, Renato Kehl; segundos-secretários, T. H. de Alvarenga e Xavier da Silveira; tesoureiro-arquivista, Argemiro Siqueira e uma comissão consultiva composta por Arthur Neiva, Franco da Rocha e Rubião Meira (MARQUES, 1992).

³¹ Datada de 16 de outubro de 1924, a ata de fundação da ABE foi assinada por Heitor Lyra da Silva, Mário Paulo de Brito, Delgado de Carvalho, Mello Leitão, Ferdinando Labouriau, Levi Carneiro, Branca Fialho, Othon Leonardos, Armanda Álvaro Alberto, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça e Benevenuto Ribeiro (Carvalho, 1998).

foi fundada em 1924, no Rio de Janeiro, objetivando-se a difusão e ao aperfeiçoamento da educação em todos seus níveis e também a apoiar as iniciativas que tivessem esse comprometimento.

Das ações promovidas pela ABE, destacaram-se as Conferências Nacionais de Educação³² que foram, conforme seu primeiro Regimento, eventos anuais com a finalidade de aprimorar o ensino nos seus diferentes níveis e garantir a unidade nacional. Divididas em comissões – três voltadas a teses gerais, duas ao ensino primário, uma ao ensino secundário, uma ao ensino profissional e superior e uma também a educação higiênica - as propostas para a educação nelas debatidas apresentavam como centralidade a formulação e implantação de uma política nacional para a área que enfatizasse a formação cívica (CARVALHO, 1998).

Mesmo com objetivos pedagógicos definidos, seu surgimento decorreu do projeto de organização de um partido político, a Acção Nacional, cuja intencionalidade consistia em um programa de reordenação político-jurídica da sociedade, no qual as mudanças educacionais estariam submetidas. O abandono da organização de um partido pela opção do grupo de criar uma associação cívica resultou da inviabilidade da condução de uma reforma educacional pela via político-partidária, dado o fracasso na tentativa de tomada de poder pelas armas, em 1924, em São Paulo e a consequente repressão praticada no Rio de Janeiro pelo governo para que fossem evitadas movimentações similares.

Além dessa alteração no tipo de organização e na forma como o grupo conduziria suas reivindicações, sob a justificativa de que a educação consistia em fator de indução das reformas políticas e não resultar delas, Carvalho (1998) indica o esforço da ABE na omissão de seu próprio vínculo originário com um projeto de partido político. Pretendia-se estabelecer uma imagem apolítica da Associação e desconsiderar os recursos estritamente políticos que não incidissem sobre o ensino para a superação da situação do país.

Embora a intenção fosse o distanciamento da esfera do poder político institucional em relação à campanha educacional, não apenas o próprio caráter

³² As Conferências Nacionais da Educação foram realizadas a partir do ano de 1927, sendo essa primeira em Curitiba, em 1928 em Belo Horizonte, em 1929 em São Paulo, em 1931 no Rio de Janeiro, em 1932 em Niterói, em 1934 em Fortaleza e em 1935 no Rio de Janeiro (Carvalho, 1998; Hilsdorf, 2003).

civilizador atribuído à escola em sua proposta expressava uma dimensão política bem definida, como os membros da ABE apresentavam posições e participações político-partidárias que, muitas vezes, por serem divergentes, geravam conflitos internos. A educação como causa nacional era o ponto de convergência e de sustentação da Associação, era o civismo que deveria sobressair sobre os fatores que culminariam em sua desagregação.

A imagem apolítica que a ABE construiu de si mesma na década de 20 choca-se com a intensa atividade política dos seus principais integrantes. Os desentendimentos que polarizaram o Conselho Diretor da ABE nos anos de 1927 e 1928 são elucidativos. Eles estiveram permeados por disputas que se tornar visíveis com o recurso a documentos relativos ao envolvimento dos conselheiros com organizações como o Partido Democrático do Distrito Federal e o Club dos Bandeirantes do Brasil. O exame dessas disputas evidencia que a insistência no caráter apolítico da Associação era decorrência do nítido posicionamento político de seus integrantes que, concordando na valorização genérica da educação, estrategicamente a esvaziaram de significado político que conferiam a ela (CARVALHO, 1998, p. 72).

Se, conforme mencionamos anteriormente, a prevalência da dimensão técnico-pedagógica sobre a política na condução das questões educacionais não denota o enfraquecimento de seu caráter político, expresso na função a ser cumprida pela educação escolar quanto à regulação do conjunto das relações sociais e da manutenção de sua lógica; a postura de neutralidade político-partidária pretendida pela ABE também não indica a ausência de significados políticos e anulação do exercício de poder nas ações promovidas. O distanciamento de seu envolvimento com a esfera institucionalizada do poder apenas ocultaria as posições a ela relacionadas, mas não a destituiria de sua intrínseca natureza e finalidade política.

Cabe reiterar a tese de Carvalho (1998) de que a Associação não pode ser caracterizada como pertencente do otimismo pedagógico, principalmente, porque sua motivação em prol da ampliação da escolaridade partia, mesmo que ocultada intencionalmente, do âmbito político-partidário. Além disso, foi mantida do entusiasmo pela educação a ideia da educação como síntese dos problemas nacionais, e mesmo com a incidência sobre o aspecto qualitativo do ensino contido na sua proposta de remodelação e reestruturação escolar, uma vez que abrangeria os elementos que compunham a fórmula regeneradora, as ações não se

sustentavam apenas sob as argumentações puramente pedagógicas, tampouco havia se conformado ainda um campo específico de atuação profissional dos educadores.

Outro ponto por ela mencionado refere-se à composição da ABE que, considerando as áreas do saber em que estavam vinculados seus integrantes, não representava um grupo homogêneo, o que reforçava a ideia de que a tecnificação da educação e a profissionalização dos educadores não havia se consolidado com a criação dessa instituição. No entanto, os conhecimentos técnico-específicos dominados pelos intelectuais nela congregados não apenas lhes permitiriam intervir socialmente de forma a colaborar eficientemente para a concretização do projeto proposto, mas também possibilitava que requisitassem para si a incumbência de dirigir todo esse processo. Era, sobretudo, um espaço de ação política do técnico que se forjava.

Nesse sentido, a regeneração revela seu caráter elitista e autoritário como um particular projeto de sociedade, cuja efetivação adviria de intervenções sociais prescritas por discursos e métodos científicos que definiam claramente os papéis dos agentes envolvidos. Àqueles que pertenciam ao grupo de intelectuais autorepresentados como os responsáveis pela organização nacional, dotados de incontestáveis conhecimentos técnico-científicos, não ocupariam outra função senão a de agentes promotores das ações para a mudança da realidade representada como degenerada – insalubre, ignorante, improdutiva e amoral.

Ao contrário destes, àqueles que, pelas formas que conduziam suas vidas, fossem considerados uma ameaça ou resistência ao projeto e à ordem nele contida, caberia à imposição das intervenções. Vistos como aliados dos requisitos necessários à integração na sociedade nos moldes modernos, eram dotados apenas de passividade quanto à formação e adaptação para nela serem inseridos e, portanto, os agentes passivos são os objetos das ações e figuravam a população.

A imagem construída da população brasileira era marcada, então, pela amorfia, doença, resistência ao trabalho e propensão à vadiagem que poderia ser transformada eficientemente pelo ensino. Partia-se da consideração de que a regeneração do homem promovida pela escola formaria o cidadão brasileiro,

diferentemente da pretensão anterior em formá-lo por meio do branqueamento (CARVALHO, 1989).

Além do próprio caráter impositivo e interventor contido nesse projeto, o seu teor autoritário também fica expresso na ênfase conotada à educação como um dever do indivíduo e não como seu direito. A intenção na difusão e no aprimoramento das escolas consistia na ampliação do acesso ao ensino de forma que, não sendo preciso recorrer a recursos (multas, trabalhos forçados ou prisões) que tornassem obrigatória sua frequência, atraíssem a população para uma formação homogênea que, conseqüentemente, contribuiria ao progresso almejado. A formação, por corresponder a uma exigência do padrão civilizatório da sociedade que se definia urbana e industrial, deveria ser extensiva a todos que nesse estrato social pertencessem – referia-se, assim, detidamente ao nível primário, desde que abrangesse a educação cívica, enquanto que o ingresso ao ensino secundário e superior mantinha-se restrito por corresponder a uma hierarquia das capacidades e a uma formação destinadas às elites, dada sua responsabilidade quanto à direção do povo e consolidação da nação. Cabia ao cidadão o dever de educar-se e não o direito de decidir fazê-lo ou não pela forma escolar. Eram, dessa forma, primados os propósitos coletivos em detrimento da liberdade individual.

A ação transformadora, por sua vez, além de ser o foco do discurso pedagógico³³, médico e engenheiro, não se restringia apenas ao ambiente escolar, ela deveria se fazer presente nas fábricas, lares, nos momentos de lazer e nos espaços onde mais as pessoas exerciam suas atividades. Dessa maneira, elementos de diferentes ordens do saber estavam associados no discurso da Sociedade Eugênica de São Paulo e da ABE no sentido de imprimir à causa nacional a relevância e confluência de forças para sua realização.³⁴

A eficácia da operação depende do funcionamento do discurso em que se articula, articulando-se ele próprio como espécie de máquina que põe a funcionar, no seu campo retórico, fragmentos de outros campos discursivos,

³³ Refere-se à área da educação e das questões a ela concernentes, uma vez que o campo da pedagogia enquanto uma especificidade ainda estava em elaboração.

³⁴ Carvalho (1998) identifica o discurso cívico da ABE composto por: explicitação de pressupostos e da particularidade dos procedimentos discursivos; encenação metafórica de utopias como positividade desejável e de perigos que ameaçam o presente como negatividade execrável; vazio mitológico da referencia do discurso e generalidade decorrente; signos emotivos de apelo ao ouvinte; e, por fim, redundância e ênfase na apropriação assistemática de vários códigos.

operado por alusões que constituem tais fragmentos em significações consensuais de validação da campanha educacional. Nesta operação, o discurso se move na pressuposição e como produção de um campo consensual que lhe permite avançar. Se isto consiste numa estratégia discursiva de tipo persuasivo que constitui a campanha justificando-a, atraindo-lhe adeptos, dando-lhe coesão etc., é, ao mesmo tempo, uma operação que fazê-lo, mistura signos de razões e crenças, resíduos teóricos, linguagens de temores ou esperanças, imagens, exemplos, prescrições, amalgamando tais formações discursivas na constituição da 'causa nacional' (CARVALHO, 1998, p.139-140).

Não é ao acaso que, recorrentemente, empregaram-se os termos mais comuns da medicina e da engenharia para fazer menção às questões sobre as quais se debruçavam: a educação enquanto o principal recurso para a construção da nação (a obra nacional) equivalia ao saneamento social ou a profilaxia social; não só preveniria a degradação da sociedade, como a conduziria para um desenvolvimento saudável. Tais palavras - construção, obra, saneamento, profilaxia, entre outros – ultrapassavam o sentido de seu emprego como exercício de estilo de linguagem, conotavam também os propósitos políticos imbuídos no projeto.

Dos eixos que compunham a regeneração proposta, a questão da organização do trabalho³⁵ foi promovida predominantemente pelos engenheiros que, além de defenderem a implantação de métodos de gerência científica do trabalho, seriam eles próprios os executores. A ênfase estava estabelecida, nesse ponto, às formas de controle e de ampliação do processo produtivo de forma também a conter os conflitos das classes antagônicas nele envolvidas, embora não fossem totalmente desprezadas a importância das condições físicas e morais dos trabalhadores, das quais a produção também muito dependia.

A garantia da eficiência do trabalho executado pela redução dos esforços nele empregado em um tempo reduzido – pressuposto das teorias da racionalização do trabalho – logo não seriam pensadas apenas às fábricas. Sua influência no ambiente

³⁵ O significado que se tinha atribuído, no projeto da ABE, à palavra organização nessa expressão – organização racional do trabalho – era de mecanismo, no sentido de expressar um conjunto de dispositivos, o que recaía em uma pluralidade de referenciais. Assim, se empregado em relação à escola, referia-se às medidas da racionalização do trabalho escolar (tecnificação do ensino, orientação profissional, testes de aptidões, hierarquização dos papéis sociais – formação de elites condutoras e de povo dirigido); em relação ao país, referia-se a integração nacional (mesmo com a composição de agentes sociais cujas funções são distintas, pertenciam a uma mesma nação) e ao controle da distribuição populacional (equilíbrio do contingente entre cidade e campo) e, por fim, em relação ao povo, referia-se a transformação de toda potencialidade produtiva da qual era dotado em mão de obra efetiva (disciplinarização e adequação quanto à ocupação de postos de trabalho conforme as habilidades individuais) (CARVALHO, 1998).

escolar tornou-se visível na valorização da pedagogia moderna que, analogamente, proporcionaria resultados mais eficientes se comparada à pedagogia tradicional. Seriam as inovações com vistas ao aprimoramento do rendimento escolar e a redefinição da relação entre professor e aluno que, estabelecendo uma rotina de atividades e uma hierarquização das relações, já preparava as futuras gerações de trabalhadores para o enquadramento de suas vidas sob as normas disciplinadoras fabris.

A presença da lógica da organização racional do trabalho também na escola decorria da preocupação com o desenvolvimento econômico, uma vez que a ausência do principal elemento da produção, a mão de obra, afetá-lo-ia. A formação de uma mão de obra nacional, sobretudo qualificada, negligenciada quando estimada a substituição da mão de obra escrava pela imigrante, colocava-se como providência viável para evitar a estagnação econômica.

Outro problema associado à organização do trabalho, que também se pretendia ser solucionado por meio de recursos educacionais se referia ao controle do fluxo populacional entre a cidade e o campo, ou seja, agiria sobre a distribuição racional da população quanto às atividades urbanas e rurais.

A recente expansão industrial e a escassez de oportunidades de trabalho no campo ao homem livre, esta em consequência da abolição da escravidão, atraíam cada vez mais a população para as cidades. A contenção desse êxodo e do agravamento dos problemas urbanos dele decorrentes seria estabelecida pela oferta de educação e trabalho no meio rural.

Seria a Escola Regional³⁶, valorizada pela ABE, capaz de manter os homens no campo por socializá-los para o aproveitamento dos benefícios que esse modo de

³⁶ Pode-se indicar a iniciativa desenvolvida pela professora e militante política carioca, Armanda Álvaro Alberto, que apresentava uma proposta de escola para atender o meio rural e para auxiliar o desenvolvimento da região e das famílias que ali viviam. Embora fundado em 1921 com o nome de Escola Proletária de Meriti, o projeto foi renomeado, em 1923, para Escola Regional de Meriti e consistiu em uma educação que privilegiasse os interesses dos habitantes da região onde a escola estava localizada e associada a ações de cunho assistencialista (oferta de merenda, vestuário e assistência médica), o que evidencia a associação estabelecida entre instrução, alfabetização e estabelecimento de hábitos de higiene. Além disso, a escola contava com o suporte de uma biblioteca e de um museu. Outra preocupação presente referia-se ao envolvimento com as famílias e o auxílio na sua fixação na região por meio de atividades que valorizassem e preservassem a cultura e o trabalho local e também pela percepção de que a escola seria uma continuidade do lar. Em relação a sua organização curricular, era dividida em quatro graus, sendo três anos fundamentais e um ano de aperfeiçoamento em desenho, trabalhos manuais, economia doméstica, jardinagem e criação. Essa organização curricular não se baseou na aplicação de testes psicológicos por ser considerado que a

vida proporcionava: o estímulo ao trabalho na terra; a proximidade com os recursos naturais; a harmonia entre seus habitantes; o fortalecimento da família; o distanciamento de doenças e de vícios. Motivos pelos quais a Eugenia também considerava aqueles que, nascidos e habituados à vida no campo, apresentavam melhores condições físicas, mentais e morais. Assim, ao contrário do urbano, a representação construída do rural correspondia à vitalidade e moralidade.

A crítica à vida urbana e a idealização do espaço rural como aquele mais propenso à moralização dos costumes, no entanto, não significavam uma resistência ao progresso industrial. Carvalho (1998), nesse ponto, defende que o aspecto modernizador, mesmo presente na ideia de ruralização do ensino, consistia na sua intenção de racionalizar a distribuição populacional de forma que não seria relevante a abordagem da divergência interna na ABE quanto ao maior ou menor grau de enaltecimento de valores ao modo de vida agrário, representados pelos tradicionalistas e modernizadores, uma vez que concordavam com a moralização dos costumes citadinos. O que, por sua vez, muito contribuía para a o exercício de controle social pela escola e a disciplina necessária à vida no modo de produção capitalista.

O crescimento desordenado da cidade e a aglomeração populacional nela concentrada eram alvos de outro eixo da regeneração que se impunha, da medicina, que, especificamente, por meio de dois ramos de sua área - a higiene e a eugenia – associavam-se ao poder disciplinador da educação.

Embora a higiene e a eugenia sejam bastante próximas por promoverem, a partir de preocupações de natureza médica, intervenções nos comportamentos individuais – o gerenciamento da vida - cujos desdobramentos incidem no conjunto das relações sociais, devem-se considerar as diferenças existentes entre elas. Enquanto que a higiene pode ser entendida como o ramo da medicina destinado aos objetos sociais, conformando uma medicina do social (GONDRA, 2011), por eugenia entende-se como “[...] uma nova forma de intervenção da higiene [...]” (MARQUES,

classificação de cada aluno pela idade mental não era válida no local em que a Escola exercia sua função, cuja realidade se fazia pelas dificuldades sociais e desigualdades impostas à população. O método de ensino adotado permitia que as crianças não fossem interrompidas durante o tempo em que nelas estivessem envolvidos, sendo os recursos pedagógicos oriundos da própria natureza, o que, então, caracterizava a diretriz metodológica fundamentada na pedagogia de Montessori (MORAES, 2007).

1992, p. 04), na qual o foco é o aprimoramento da raça humana, especificamente em suas questões fisiológicas, físicas e mentais. Comparada à amplitude estabelecida pela higiene, a eugenia estaria nela enquadrada, diferenciando-se por uma delimitação mais específica de seu objeto.

A eugenia vinha assim qualificar a higiene como impositora de normas para regular a vida social das populações urbanas, ampliando consideravelmente aquele campo de atuação. Isto porque a eugenia se utilizaria de todos os dispositivos já experimentados pela higiene, desde ordenação do meio ambiente até os padrões de habitação das diferentes classes sociais, atingindo finalmente o que ainda restaria disciplinar: a espécie (MARQUES, 1992, p. 03).

O controle sobre a população não consistia apenas em seu aspecto quantitativo, demográfico, fazia-se necessário complementá-lo com um aspecto qualitativo, a intervenção sobre o corpo, desde a composição racial aos hábitos de higiene, cujo intento era o prolongamento da vida e sua submissão ao exercício de todo seu potencial. Tratava-se de um domínio biológico sobre o indivíduo.

Embora seja aqui destacada a prática do saber médico durante a República, detidamente a sua intersecção com a educação durante as primeiras décadas do século XX, a influência exercida pela medicina nas questões sociais é datada desde o período imperial, quando era definida a Higiene como ramo específico para essa nova abordagem. Nesse movimento de ampliação de sua atuação em que o urbano era objeto de sua reflexão e de sua prática, e também pela sua constituição como apoio ao exercício do poder do Estado, a questão da infância e de sua condução e preservação, incluindo a educação escolar, não só passaram a ser enfatizados, como foram deslocados da esfera privada à esfera pública. Deixava-se de ser um cuidado familiar-religioso para ser abordado pelo Estado (GONDRA, 2002).

Antes do discurso médico atingir a força e a conotação identificada no apelo à regeneração do homem, os argumentos favoráveis à consolidação de sua intervenção à infância também passaram por redimensionamentos. Inicialmente, em meados do século XIX, ainda estava a ela associados os preceitos da fé cristã quanto aos cuidados a serem destinados aos menores pobres e abandonados, os enjeitados, que fragilizados e alijados de cuidados adequados muito influenciavam na elevada taxa de mortalidade infantil. Argumentação essa que se manteve até o início da década de 1920, quando o viés econômico passava a atuar sobre a

infância, sendo seu cuidado um investimento pela possibilidade de tornar a criança a futura mão de obra. Junto a essa explicação, a proteção a ela destinada significava uma defesa da própria sociedade, uma vez que sob um tratamento adequado e formação digna, não buscariam as vias ilícitas, como o crime, para sobreviverem, permitindo que a perspectiva do direito penal também passasse a ser considerada. Por fim, ao lado dessas últimas, aparecia a eugenia como o elemento que, contribuindo para o aperfeiçoamento da espécie, agindo especificamente sobre a criança, garantiria uma geração futura mais apta e saudável (GONDRA, 2002).

A Higiene colaborava, assim, para a definição de um modelo institucional, o modelo escolar, capaz de modelar a criança, proporcionando os cuidados e os ensinamentos que julgava ser a ela indispensáveis. Eram definidos o espaço e a estrutura física para o exercício da prática escolar, seu conteúdo e a forma pela qual seria transmitido de forma que pudessem ser articuladamente desenvolvidas as características físicas, intelectuais e morais em um momento em que se pretendia dotar a população de uma mesma formação, dotar o brasileiro de tais características em consonância com o intento de regenerá-lo. Embora fosse também considerada a importância do lar e das relações familiares para a formação do indivíduo, a intenção consistia na elaboração e adoção de um mecanismo que não apenas uniformizasse os hábitos, mas que seu alcance fosse ampliado, o que seria atingido por meio da escola. Portanto,

A educação escolar representada no interior da ordem médica pode ser compreendida em uma grade que defende tanto a necessidade de escolas como um modo moderno ou iluminista de instalação desse modelo de formação de homens e mulheres. Necessidade, por sua vez, produzida pelo discurso identificador da barbárie, desordem, dispersão e degeneração dos homens e da sociedade como inimigos de um novo mundo que se desejava instaurar, fundado na razão em novas formas de produção e trabalho; isto é, um mundo concebido e desejado pelos Estados burgueses (GONDRA, 2011, p. 526).

À escola era atribuída a função de, eficazmente, homogeneizar a sociedade de forma que todos, aperfeiçoados em seu tríptico aspecto (física, intelectual e moralmente), apresentassem aptidão para colaborar com a nação. Nesse sentido, por incidir à condução ao bem e ao que era considerado virtuoso, tratava-se de uma ação positiva ou constitutiva do eugenismo, sendo essa a atuação possível para o

cumprimento do objetivo de aprimoramento racial, dada a ausência de permissão legal de agirem conforme a ação negativa ou restritiva.³⁷

A educação higiênica seria aquela que inculcava os hábitos saudáveis e relativos à higiene pessoal do aluno, como a escovação dos dentes, o banho, a higiene das mãos, o horário de dormir, a alimentação, de forma a reger seu cotidiano pelo estabelecimento da regularidade de tais atitudes e das formas de exercê-las. Sendo ainda, além das próprias condições de limpeza e conservação das instalações escolares, esse ensinamento repercutido no lar, era uma forma de estendê-lo à família (COSTA, 1981; MARQUES, 1992).³⁸

Somou-se à educação higiênica a educação mental, que consistiu na aplicação de testes para identificar nos alunos a existência de predisposições ou de características relativas a comportamentos ameaçadores para, em caso afirmativo, encaminhá-los às instituições que melhor tratariam do problema diagnosticado. Sendo esse um recurso também aplicado à classe operária, atentando-se às suas doenças, à sua constituição física e também às suas mobilizações reivindicatórias para submetê-la à seleção psicológica e à orientação profissional, que a favor das indústrias, resultaria em um melhor rendimento do trabalho.

Também sob a abordagem da higiene mental, mas com foco na questão do sexo, a educação sexual permeou o pensamento e as preocupações de médicos e professores. Embora não tenha resultado em ações concretas, sua defesa consistia no intento de afastar da degradação e desmoralização aquelas crianças que, por meio de discursos diferenciados, tanto pertencentes às elites como às classes populares, pela ausência de conhecimento sobre o assunto no espaço privado, nada sabiam e só aprendê-lo-iam na rua.

Outro recurso de caráter higiênico associado à educação higiênica e à higiene mental era a vigilância, cuja finalidade era composta pela vigilância sanitária, responsável pela manutenção dos aspectos físicos e higiênicos do prédio, e pela

³⁷ Segundo Fontenelle, reconhecido higienista, há duas formas das ações eugenistas, a ação negativa ou restritiva, que compreende a regulamentação do casamento, a segregação e a esterilização, e a ação positiva ou constitutiva, que compreende a educação higiênica e a propaganda dos princípios da eugenia e da hereditariedade (COSTA, 1981; MARQUES, 1992).

³⁸ Marques (1992) cita a criação dos Pelotões de Saúde, criado por Carlos Sá, médico e inspetor sanitário do Departamento Nacional de Saúde Pública, como medida para despertar o interesse e fortalecer os hábitos de saúde nas crianças. Havia ainda concursos de eugenia, nos quais elas eram avaliadas conforme suas condições físicas e psicológicas (mentais), sendo a classificação estabelecida pela constituição da própria criança e de seus antepassados.

vigilância dos alunos. Este último segmento, agindo diretamente sobre os alunos, consistia na realização periódica de exames para conhecer detalhadamente suas características físicas e preveni-los dos perigos da coletividade. Os exames contemplavam um exame geral, o grau de desenvolvimento físico, a avaliação visual e auditiva, sinais de vícios ou propensões a doenças, sendo todas as anotações feitas em cadernetas sanitárias individuais, cujas informações nelas contidas serviriam para formulações de conhecimentos que, de forma comparativa, classificatória e categórica, subsidiariam o estabelecimento de normas e permitiriam o discernimento do que seria entendido como normal e anormal e a classificação dos alunos em uma dessas categorias.

O poder normativo se estendia de forma sutil e insidiosa comparando, classificando, hierarquizando os 'melhores', delineando comportamentos disciplinados e produtivos, tão necessários às cidades que se viam invadidas pelas fabricas com escassa força de trabalho apta para o processo produtivo que o capital engendrava (MARQUES, 1992, p.96).

Era justamente nessa lógica de seleção e preservação daqueles biologicamente considerados superiores e da segregação e submissão às medidas corretivas daqueles que não se enquadrassem a essa classificação, que a eugenia pretendia regular uma sociedade moderna. Para tanto, não bastava a educação higiênica, faziam-se necessárias medidas mais incisivas para conter a degeneração, o que significaria intervir sobre as condutas sexuais, que se referiam desde a determinação da idade adequada para os matrimônios à obrigatoriedade de exames pré-nupciais, e a criação e regulamentação de instituições para o tratamento e alocação dos inferiores, como manicômios, reformatórios, hospitais.

O caráter técnico-científico desfrutado pela eugenia como ciência do aperfeiçoamento da raça, portanto capaz de intervir sobre a população para constituí-la, excluí-la ou conformá-la, conferia-lhe o poder de costurar instâncias constitutivas do social as quais nem a higiene, nem a filantropia, nem a educação, isoladamente, tinham sido capazes de articular. Tratava-se de um discurso integrador das estratégias de controle sobre o sexo que não se impunham através da lei mas por meio do poder político de gerar e gerir a vida da população e da cidade, decorrendo daí a possibilidade de progresso biológico e social (MARQUES, 1992, p. 20).

Se o discurso médico referiu-se ao poder político de gerenciamento da vida, em sua dimensão físico-biológica; o discurso pedagógico, ou melhor, o discurso educacional, dado o processo ainda em andamento de consolidação da pedagogia

como campo específico do saber, referiu-se também ao poder político de gerenciamento da vida, mas em uma dimensão diferente, a da formação. Muito associado um com o outro, ambos compunham um discurso mais abrangente que, não só fortaleciam cada discurso específico, também atrelado à organização racional do trabalho, estava voltado à integração social do indivíduo ao contexto urbano-industrial.

Logo, a proeminência de um discurso – da educação ou da saúde ou do trabalho - sobre os demais, se é que pode ser apontada, tem sua identificação dificultada em decorrência do vínculo associativo e dependente entre eles. Embora fossem discursos orientados por distintos conhecimentos técnico-científicos que, convergindo e complementando o projeto civilizatório destinado ao povo brasileiro, intensificaram-se na década de 1920 e perduraram nas décadas seguintes sob as ações do próprio Estado frente às mudanças que se anunciavam.

A construção da nação e a modernização da sociedade brasileira compunham o projeto que pretendia superar aquelas características identificadas como responsáveis pelo impedimento de sua realização. Assim, os diferentes problemas levantados correspondiam para uma solução específica: para a falta de patriotismo, o serviço militar obrigatório; para a desorganização do Estado, a reforma constitucional; para a indiferença das elites, a reforma moral; para as doenças, a campanha pró-saneamento; para o analfabetismo, a educação; para a mestiçagem, o branqueamento pela política de imigração (OLIVEIRA, 1997).

Especificamente em relação à educação escolar, mesmo que o referido decênio seja apontado como o momento em que ela se destaca dentre os demais problemas existentes, essa sua condição resultou dos desdobramentos das alterações nos âmbitos políticos, econômicos, sociais e culturais. Conforme a própria estrutura de seu trabalho, no qual a primeira parte se dedica à abordagem política, econômica e social da sociedade brasileira no início do século XX e a segunda parte se detém ao sistema educacional, Nagle (2009) atesta que,

[...] a escolarização é tida como um dos elementos do subsistema cultural; portanto, um elemento que deve ser analisado e julgado em combinação com os demais elementos da cultura brasileira, e com as condições da existência social [...] (NAGLE, 2009, p. 115).

O fato da pouca exigência de uma formação complexa para o trabalho não significava que não houvesse reivindicações pelo ensino e organizações para ofertá-lo por parte dos próprios trabalhadores. É o que revela o movimento anarquista, desencadeado no país no início do século XX, cuja pretensão não era apenas promover a transformação dos valores tradicionais da sociedade, mas a própria consciência do homem e, conseqüentemente, o conjunto das relações sociais para a construção de uma sociedade igualitária, fraterna e democrática (MARTINS, 2006).

A preocupação com a formação era fundamental na proposta anarquista. Essa prática contemplava, nessa perspectiva, ampla ação composta por atividades culturais, como teatro social e confraternizações, e atividades educacionais propriamente ditas, como periódicos, ateneus, bibliotecas, centros de cultura, grupos de estudo e escolas, que de forma complementar difundiam seus ideais, auxiliavam e fortaleciam suas organizações e promoviam a alfabetização dos trabalhadores. (MORAES, 2006).

Detidamente à sua prática escolar, destacaram-se a fundação das Escolas Modernas nº 01 e nº 02, ambas fundadas em 1912 em bairros operários de São Paulo, sendo a primeira localizada no bairro Belenzinho, sob a direção de João de Camargo Penteado, e a outra, dirigida por Adelino de Pinho, no Brás. Iniciativas essas que, influenciadas fortemente pelas ideias do anarquista catalão Francisco Ferrer y Guardia e pela experiência por ele desenvolvida com a criação da Escola Moderna de Barcelona, estavam sustentadas em um ensino racionalista que favorecesse os sentimentos e as faculdades, a espontaneidade e a liberdade das crianças, ofertado concomitantemente aos diferentes sexos e classes sociais.

Tratava-se de uma prática pedagógica que se contrapunha a pedagogia tradicional, aquela orientada por dogmas religiosos e sociais que permitia a manutenção da obediência e subordinação a valores e regras relativas a uma ordem hierarquizada e desigual. Deveria partir de experiências e demonstrações racionais para promover o afastamento das limitações e dos dogmatismos até então postulados pela educação praticada. Era a fundamentação curricular nas ciências naturais que possibilitaria o conhecimento efetivo acerca dos estudos e, posteriormente, da própria realidade (MARTINS, 2006; MORAES, 2006; MORAES, 2013).

Assim, seus princípios fundamentais consistiam na racionalidade e na liberdade de forma a propiciar uma formação integral no sentido de desenvolver a inteligência, o físico e o caráter para a ação em diferentes segmentos, artístico, produtivo e social, conjugando ainda o exercício produtivo – o trabalho – e a militância política – a resistência contra um sistema opressor e a luta por sua transformação (MARTINS, 2006; MORAES, 2006; MORAES, 2013).

Embora emergisse uma força contra o poder do Estado, o elemento que reforçava o caráter classista e que favorecia a orientação para uma educação ilustrada referia-se ao tratamento desigual para os diferentes níveis do ensino, o que perpetuava os privilégios destinados às distintas classes sociais. A dualidade do ensino consagrada pelo sistema federalista republicano era um reflexo da dualidade da estrutura social.

Mesmo com o início dos avanços do processo de industrialização e de urbanização, bem como as mudanças na sociabilidade por eles implicadas, que acarretariam na expansão do sistema educacional, a elite era a classe social cuja demanda era atendida prioritariamente.

A educação escolar brasileira durante a República, especificamente, até os anos de 1920, apresenta um percurso que, marcado por diferentes argumentações, elevou sua significância no quadro das preocupações com o intento de adequar sua prática às exigências da realidade que se construía. Do primado de sua visibilidade ao civismo e à pregação da alfabetização até, por fim, o ímpeto da promoção da regeneração, as discussões acerca da escola passavam a incluir desde suas estruturas arquitetônicas à expansão de seu acesso e à qualidade do seu ensino.

As produções historiográficas referenciadas evidenciam esse trajeto da escola e a dimensão por ela ocupada nas primeiras décadas republicanas, além de reforçarem o imbricamento dos fatores políticos, econômicos e culturais para a sua estruturação. As contribuições por elas prestadas não consistem apenas nas convergências que apresentam, mas suas discordâncias permitem um aprofundamento da questão.

Dessa forma, se para o atendimento da demanda educacional, a expansão do acesso ao ensino, por um lado, pode expressar um caráter democratizante, por outro, indica o caráter autoritário ao ser imposto a quantos fossem possíveis, senão

a todos, um mesmo ensino regulamentado por um currículo intencionalmente voltado para o disciplinamento e controle daqueles que sob sua prática seriam formados. Mesmo que as interpretações elaboradas se distingam nesse aspecto, concordam com o apontamento de que havia uma compreensão compartilhada dos elementos tidos como indispensáveis para o processo civilizatório brasileiro.

Evidentemente que, além disso, perpetuava-se a dualidade do ensino justificada na formação diferenciada para as classes sociais por estarem destinadas ao cumprimento de funções distintas na sociedade. Determinavam-se os tipos e níveis de ensino para as classes populares, que comporiam a mão de obra, e para as elites que, com embasamento técnico-científico, não só conduziram sua classe antagônica, mas seriam as responsáveis pela direção dos processos políticos e econômicos.

Seja pela ideia da necessidade de incorporação do povo à nação e de sua insuficiência para o exercício da cidadania ou pela ideia da regeneração como dívida republicana a ser reparada, as motivações para o aprimoramento do sistema educacional, tanto em seu âmbito quantitativo como em seu âmbito qualitativo, partiram de motivações estritamente políticas. Ora para garantir a legitimidade do poder político republicano, ora para forjar uma opinião pública e, ainda, para consolidar um eficiente mecanismo de controle e disciplina, a movimentação favorável ao aprimoramento do ensino partia de considerações políticas, sendo sua importância para o desenvolvimento intelectual do indivíduo subsequente, embora as ideias de natureza pedagógica começassem a se apresentar.

Era nesse movimento que se firmou a valorização do homem como a finalidade da educação, pretendia-se regenerá-lo para também regenerar a sociedade. Seria sob uma formação específica a ele destinada que, voltada ao aprimoramento de suas características físicas, intelectuais e morais, torná-lo-ia saudável e apto ao trabalho, conformando-o ainda como o tipicamente nacional de forma a consolidar uma nação. Importante ressaltar a força e atuação exercida pela sociedade civil, sobretudo pelas diferentes Ligas e Associações fundadas nesse período, na movimentação favorável ao desenvolvimento do ensino. Mesmo com as reformas executadas em âmbito federal e estadual, eram os grupos que,

mobilizados fora do âmbito do exercício do poder político do Estado, instigaram com mais veemência a formulação de políticas sociais relativas à educação.

Se foi na década de 1920 que, considerando o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, “[...] pela primeira vez na história da educação brasileira, se verifica, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma discussão doutrinária e também a realização de novos padrões de cultura e de ensino” (NAGLE, 2009, p. 210), nela ainda persistiam os entraves para a efetivação de uma nacionalização do ensino, o que se pretendia solucionar na década seguinte a partir do fortalecimento e centralização do Estado.

II) A ORDEM POLÍTICO-SOCIAL DE 1930: A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E A RECONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE

O problema educacional brasileiro, associado a outras questões como a saúde e higiene, o estabelecimento e a manutenção de uma ordem e harmonia social para a produção e crescimento econômico, a conformação da cidadania, de valores nacionais e de um sentimento de pertencimento a nação, revelava sua notoriedade por ser identificado como obstáculo para a execução do projeto de capitalismo pretendido. Expressão disso foram as propostas para sua solução, integrando um programa político, pelas principais plataformas de governo dos candidatos à presidência para a eleição de 1930.

Tanto a candidatura da oposição, representada pela Aliança Liberal com a indicação de Getúlio Vargas, como a candidatura da situação, representada por Júlio Prestes, abordaram a necessidade de ampliação do sistema de ensino e de criação de um Ministério capaz de coordenar as questões relativas à educação e à saúde, acompanhando as ações propostas e executadas nessas áreas (NAGLE, 2009).

As ações desempenhadas no âmbito educacional a partir da década de 1930, por sua vez, podem ser melhor compreendidas se considerado o panorama contextual da dinamização pela qual passava a sociedade frente à estagnação do modelo que a regulava até então. As inquietações do período correspondiam à emergência de novos atores sociais cujas reivindicações deveriam ser conduzidas de outras formas e consideradas as suas possibilidades de participação política; às alterações nas relações entre o Estado e os diferentes estratos da sociedade; à reorientação da política econômica e à reestruturação nas relações de trabalho. Esse conjunto de mudanças que se anunciava teve sua manifestação mais acentuada em um específico episódio que, interpretado por inúmeros estudos historiográficos e sociológicos, indica o início de uma nova fase da história brasileira.

A Revolução de 1930 é considerada o fato emblemático no processo de transição de uma orientação agroexportadora da sociedade para outra baseada no desenvolvimento urbano-industrial por meio de um particular rearranjo político. Sua condução e os desdobramentos dela decorrentes implicaram em um amplo redimensionamento das relações sociais, destacando-se a centralização do Estado

quanto às decisões políticas e econômicas, a regulação das relações de trabalho por meio da organização sindical corporativista e, evidentemente, a intensificação da redefinição do papel da educação escolar.

Além da indicação dos fatores que culminaram para sua eclosão, sua compreensão exige também o esclarecimento acerca do envolvimento das classes sociais, uma vez que o acordo entre elas firmado não apenas alterava o cenário político e econômico, mas conduziria os problemas sociais sob outra perspectiva.

Desses fatores, aquele que favoreceu o acirramento da disputa das elites em torno do poder político expresso no Estado e do controle econômico do país foi a ruptura com o pacto político que até aquele momento vigorava. A denominada política do café-com-leite consistia em uma aliança estabelecida entre os estados de São Paulo e Minas Gerais que, respectivamente, detinham a maior força econômica e o maior contingente eleitoral, para estabelecer uma alternância de seus representantes na presidência da República, de forma que fosse conferida certa estabilidade política e seus interesses econômicos assegurados.¹

O prosseguimento do acordo dependia da sucessão do governo do paulista Washington Luís por um mineiro na eleição de 1930, o que teve como impasse a insistência do próprio presidente em exercício na indicação de outro paulista, Júlio Prestes Estremecida a política do café-com-leite, as oligarquias insatisfeitas se uniram e compuseram outro acordo para lançarem uma candidatura de oposição. Assim, os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba formaram a Aliança Liberal cujo programa, de forma geral,

[...] refletia as aspirações das classes dominantes regionais não associadas ao núcleo cafeeiro e tinha por objetivo sensibilizar a classe média. Defendia

¹ Embora a alternância entre paulistas e mineiros prevista pelo acordo firmado tenha predominado durante a Primeira República, ela não ocorreu de forma ininterrupta. O primeiro presidente mineiro, sucessor do paulista Rodrigues Alves, Afonso Pena, cujo mandato de 1906 a 1910 não foi concluído devido seu falecimento, permitiu que seu vice Nilo Peçanha, fluminense, assumisse até a próxima eleição. O seguinte presidente, durante os anos de 1910 a 1914, foi o militar gaúcho Hermes da Fonseca e, após seu mandato, foi retomado o revezamento entre Minas Gerais e São Paulo a partir da eleição do mineiro Venceslau Brás e, posteriormente, do paulista Rodrigues Alves. A morte antes da posse desse último provocou, mais uma vez, a descontinuidade da sequência da política do café-com-leite, pois mesmo com a posse de seu vice, o mineiro Delfim Moreira, era determinada por lei a realização de outra eleição caso o eleito não cumprisse a metade de seu mandato. Nessa circunstância, foi eleito em 1919 o paraibano Eptácio Pessoa que, com o término de seu mandato em 1922, passava a posse da presidência de volta aos mineiros, representado por Artur Bernardes, e, em seguida, aos paulistas, representado por Washington Luís.

a necessidade de se incentivar a produção nacional em geral e não apenas o café; combatia os esquemas de valorização do produto em nome da ortodoxia financeira e por isso mesmo não discordava nesse ponto da política de Washington Luís. Propunha algumas medidas de proteção aos trabalhadores, como a extensão do direito à aposentadoria a setores ainda não beneficiados por ela, a regulamentação do trabalho do menor e das mulheres e aplicação da lei de férias. Em evidente resposta ao presidente Washington Luís, que afirmava ser a questão social no Brasil 'uma questão de polícia', a plataforma da oposição dizia não poder negar sua existência, 'como um dos problemas que teriam de ser encarados com seriedade pelos poderes públicos' (FAUSTO, 2008, p. 319-320).

Associado a conjuntura política, o fator econômico também favoreceu o agravamento da situação. Em 1929, com a crise econômica mundial, era inviável a manutenção da defesa do café pelo governo federal, o que, por sua vez, assegurava os lucros de sua oligarquia produtora. A retração do consumo do produto e a conseqüente queda de seus preços impediam que a ampliação do volume de vendas resultasse em uma ação compensatória exitosa, ou seja, a política monetária e cambial adotada pelo Estado deixava de ser satisfatória para os negócios cafeeiros.

Considerando que a base econômica brasileira consistia na agroexportação, sobretudo na cafeicultura desde, aproximadamente, meados do século XIX, a intervenção estatal deveria favorecer seu desenvolvimento, o que foi efetivado por meio de uma política de valorização traçada, após outras tentativas, em 1906, com o Convênio de Taubaté². Tratava-se de um mecanismo para equilibrar a oferta e a procura do café a partir da aquisição do excedente por parte do Estado, financiado por empréstimos com bancos estrangeiros e, concomitantemente, deveriam ser adotadas medidas que dificultassem a expansão da produção por meio da criação de imposto a ser aplicado aos novos cafeeiros.

Assim, o Estado contraía uma dívida externa para comprar o produto dos cafeicultores por preços a eles convenientes, os quais eram estipulados em moeda estrangeira e pagos em moeda nacional, criando um estoque de café e revendendo-o no mercado externo quando fosse oportuno. Se para os cafeicultores era vantajosa a desvalorização da moeda nacional, por aumentar seus rendimentos, para o Estado, interessava a valorização da moeda nacional para facilitar o pagamento da dívida. O abandono desse ajuste, visando uma estabilidade cambial e

² O acordo recebeu esse nome por ter sido assinado nessa cidade entre os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

evitar o aumento do custo de vida, provocava o descontentamento da burguesia cafeeira.

O Estado se definiu como articulador de uma integração nacional que, mesmo frágil, nem por isso era inexistente. Tinha de garantir uma certa estabilidade no país, conciliar interesses diversos, atrair investimentos, cuidar da questão da dívida externa. Isso não quer dizer que os negócios do café - nos quais os fazendeiros representavam apenas um elo de uma cadeia que ia até os consumidores externos passando pelos exportadores - tivessem importância secundária. Pelo contrário, eles foram o eixo da economia no período (FAUSTO, 2008, p. 273).

Embora o café representasse o principal eixo econômico do país no período, o favorecimento de sua produção e o atendimento dos interesses de sua classe tendia a perder sua primazia. A expansão de sua produção subsidiava, até certo ponto, o desenvolvimento industrial, o que indica a relação de dependência entre os setores (GORENDER, 2004).

Mesmo com uma candidatura de oposição, apoiada por uma parcela dos paulistas, representada pelo Partido Democrático, e com a desconfiança do setor cafeeiro com o governo federal, Júlio Prestes venceu a eleição de 1930. Para assumir o governo federal, restaria à Aliança Liberal associar-se aos tenentes (oficiais de nível intermediário do Exército) e fazê-lo por meio de conflitos armados.

Mobilizado desde a década antecedente, esse grupo articulou um movimento, denominado de tenentismo composto por rebeliões³, cuja pretensão era promover, tendencialmente pelo viés autoritário, uma reforma constitucional que acabaria com a autonomia estadual de forma a reduzir o controle político das oligarquias (FAUSTO, 2008). A intenção revelava ainda um caráter salvacionista, capaz de restaurar as instituições republicanas, sendo uma incumbência destinada aos próprios tenentes em nome do povo.

Embora a adoção dessa alternativa não fosse consensual para ambos os lados – por parte da Aliança Liberal, pelas diferentes gerações que congregava, eram favoráveis aqueles políticos mais jovens que ainda não haviam se destacado por nenhuma ação e/ou posicionamento contundente contra a oligarquia no poder que disso muito dependiam para a ascensão de suas carreiras; por parte dos

³ Os confrontos que integraram o movimento são A revolta dos 18 do Forte de Copacabana, em 1922; a Revolta paulista de 1924; a Comuna de Manaus, também em 1924 e, por fim, a Coluna Prestes entre 1925 e 1927.

tenentes, a resistência consistia na ideia de compactuar com aqueles que, além de terem sido contrários as suas insurreições, em um primeiro momento, eram também integrantes da oligarquia, classe que combatiam - a união foi estabelecida e fortaleceu-se diante do assassinato de João Pessoa, candidato a vice-presidente pela Aliança Liberal.

O movimento político-militar, reconhecido como o fato que ilustra o encerramento de uma fase da história republicana brasileira e o início daquela que a sucedeu, demonstrava sua complexidade pelos fatores que o suscitou e, principalmente, a eles associados, pela articulação que se estabelecia entre os distintos grupos nele envolvidos. Setores da sociedade que antes apresentavam discordâncias ideológicas, e até mesmo se combatiam – a oligarquia dissidente e os tenentes – uniram-se ao definirem a oligarquia cafeeira como inimigo comum.

Nesse sentido, compreender a participação das diferentes classes sociais e as relações entre elas estabelecidas revela, além da própria composição da sociedade e as forças que cada uma delas detinha naquele contexto, o que caracteriza o movimento como Revolução e qual é sua natureza. Além disso, permite ainda identificar o grupo que, de fato, mais foi favorecido ao ascender ao poder e exercer a dominação política.

Fausto (1997), ao propor uma revisão da interpretação da Revolução de 1930, aponta que ela não correspondeu à ascensão social da burguesia industrial e tampouco considera que tenha correspondido a um movimento das classes médias⁴ representadas pelo tenentismo. Sua tese consiste na demonstração de que havia uma complementariedade entre o setor industrial e a burguesia cafeeira, relação essa de dependência que, naquele momento, inviabilizaria a ascensão política dos industriais por meio da Revolução.

Nega-se, portanto, a explicação de que a Revolução resultou do antagonismo entre tais setores sociais que representavam uma polarização da estrutura social em

⁴ Considerando a dificuldade de identificar um comportamento político significativo de setores intermediários do campo e também quais são as suas diferenciações como classe, o autor emprega o termo classe média para designar a população civil urbana cujo trabalho seja exercido por conta própria ou de forma remunerada pelas atividades não manuais, referindo-se aos pequenos empresários e comerciantes, funcionários públicos, empregados no comércio e profissionais liberais. Ademais, por apresentar uma composição heterogênea, a representação política da classe média era bastante fragilizada, sendo sua ascensão viável por meio dos quadros políticos da própria classe ou por meio do Estado, seja pela integração à burocracia estatal ou às Forças Armadas.

que, de um lado, o arcaico predominava pela manutenção do modelo pré-capitalista e das relações de produção feudais e, de outro, o moderno emergia pelo modelo capitalista e urbano a partir da presença das relações de produção fabril.

A argumentação do autor está sustentada na ausência de cisão entre os interesses industriais e agrícolas nos principais estados. Em São Paulo, os industriais apoiaram a candidatura de Júlio Prestes sob a justificativa de que sua vitória garantiria a continuidade do plano financeiro do governo federal. Além disso, ainda em relação a esse estado, embora manifestasse sua aversão à manutenção do governo em curso e seu apoio à Aliança Liberal, o Partido Democrático persistiu na reforma política e no antiindustrialismo, dois eixos de sua ideologia, o que significa que seu surgimento não adveio da finalidade de representação dos novos setores, incluindo os industriais. Esse partido expressava a aliança entre as classes médias e as frações descontentes do setor agrário.

No Rio Grande do Sul e em Minas Gerais os interesses industriais eram marcados pela indiferença de suas elites, respectivamente, pela composição do quadro político, integrada por gerações de velhos oligarcas e jovens ainda muito influenciados pelos valores culturais de suas origens familiares, e pelo predomínio econômico baseado no latifúndio, sendo a fonte do poder político das famílias tradicionais do local.

Ademais, outra prova apresentada por Fausto (1997) de que o embate político não resultava de interesses contraditórios entre industriais e agroexportadores está expressa no programa de governo da Aliança Liberal. Ao contrário da proposta de Júlio Prestes que pretendia atender diretamente os interesses agrários, a Aliança Liberal não definia claramente as medidas destinadas a industrialização, embora mencionasse a necessidade de resolução do problema siderúrgico e a aplicação de direitos aos trabalhadores e, ao mesmo tempo, não priorizava a agroexportação. O que era indicativo de uma convergência parcial entre tais segmentos e seus interesses, uma vez que a política financeira, direcionada para impedir a melhoria da taxa de câmbio com a finalidade de garantir a valorização do café, por um lado, favorecia o mercado interno, por outro, dificultava a importação de matérias-primas e instrumentos de produção necessários à indústria.

Convêm mencionar que a própria formação da burguesia industrial brasileira, assim como o próprio desenvolvimento do capitalismo no país, decorreu das atividades agrícolas. Foi a exportação de produtos primários, eixo econômico desde o escravismo colonial ao início da difusão das relações salariais, que garantiu a acumulação primitiva capaz de subsidiar, por meio de mecanismo bancário e comercial, o investimento na criação de fábricas.

Assim, verifica-se o movimento financeiro que permitiu a realocação do excedente advindo da produção cafeeira, nas primeiras décadas do século XX, por meio de medidas de valorização do produto.

Considerando as cotações internacionais satisfatórias, verifica-se, portanto, que a cafeicultura paulista gerou vultosos excedentes líquidos cuja maior parte, ao invés de reaplicar na própria expansão, desviou, por meio dos bancos, para o financiamento da indústria. Nas circunstâncias da época, os investimentos industriais em capital fixo não eram grandes, nem exigiam prolongada maturação. Os industriais careciam com maior premência de crédito para capital de giro (despesas com matérias-primas e salários), o que o sistema bancário existente se mostrou capaz de atender, cumprindo o papel de mecanismo de transmissão entre a acumulação originária de capital na cafeicultura e a acumulação propriamente capitalista na indústria (GORENDER, 2004, p. 36).

Independentemente das vias de formação da burguesia industrial - se por meio do comércio importador, em que o industrial deixava de importar determinado produto ou suas peças para produzi-lo completamente, ou por meio do comércio interno, em que o industrial adquiriu capital necessário para sua fábrica a partir de pequenas atividades comerciais e/ou produções em pequena escala - o fato de sua origem ter iniciado da atividade exercida pela oligarquia cafeeira não significa que estivesse à frente de outra via econômica diferente daquela representada pelo setor ao qual estava submetido. Se a política econômica adotada pela oligarquia desagradava, em partes, a burguesia industrial, o mesmo posicionamento não se verificava quanto à manutenção da posse de grandes propriedades de terra (GORENDER, 2004).

Dessa forma, dado os interesses em questão e as medidas econômicas que mais favoreceriam cada uma das classes, a complementariedade básica entre elas defendida por Fausto (1997) pode ser questionada. De fato, a dependência da industrialização em relação à agroexportação denotava que a burguesia industrial não detinha força para sozinha propor outro projeto de estruturação do país e

prossegui-lo, o que não permite desmentir a complementariedade, mas as divergências existentes não podem ser ignoradas. Convêm afirmar, então, conforme evidenciado por Gorender (2004), que se tratava de uma complementariedade contraditória.

Quanto às classes médias, embora sua associação com o tenentismo não possa ser negada devido à intenção de uma parcela desse movimento em promover um programa de reformas pequeno-burguesas, segundo Fausto (1997), ela não se confirma como um movimento que representasse diretamente os interesses dessa categoria social. Além disso, a negação de que ela tenha promovido prioritariamente a Revolução de 1930, mesmo que sua intervenção tenha sido fundamental para o êxito da destituição oligarquia no poder, consiste na dependência social e ideológica que este setor apresentava em relação ao setor agrário-exportador, uma vez que, suas atividades estavam subordinadas à estrutura social baseada na grande propriedade de terra, as ações políticas eram insuficientes para reivindicar uma autonomia.

Coincidiam os interesses da pequena burguesia e os interesses da classe média urbana, pois a realização de uma democracia formal proporcionaria, representando a reforma política pretendida junto à manutenção das relações fundamentais de propriedade, uma ampliação do acesso às atividades relativas ao Estado. O fato da classe média e dos tenentes ocuparem posições semelhantes na hierarquia social a qual pertencem, a intermediária, poderia explicar a analogia entre eles estabelecida, mas não significa que o movimento tenentista representasse o outro setor em questão. Conforme esclarece Fausto (2008), eram distintas a origem e a formação dos tenentes em relação à classe média:

[...] provinham em sua maioria de famílias militares ou de ramos empobrecidos de famílias de elite do Nordeste. Muito poucos foram os recrutados entre a população urbana do Rio ou de São Paulo. Acima de tudo, devemos lembrar que os 'tenentes' eram tenentes, ou seja, integrantes do Exército. Sua visão de mundo formou-se sobretudo por sua socialização no interior das Forças Armadas (FAUSTO, 2008, p.315).

A Igreja Católica foi outro setor favorável ao êxito do novo governo resultante do movimento político-militar de 1930 e com ele contribuiria para a reestruturação social, mesmo sem anuência unanime e imediata. Embora dissociada do poder

político desde a proclamação da República, a reaproximação da Igreja Católica com o Estado era ensaiada, a partir de meados da década de 1910, por meio de uma relação em que haveria auxílio mútuo. Caberia a Igreja fornecer o apoio político-ideológico necessário para a manutenção da ordem, diante das ameaças de desintegração social por parte da mobilização dos trabalhadores e ascensão das ideologias consideradas subversivas e, em contrapartida, o Estado abandonaria seu caráter laico.

Na defesa dessa relação entre Estado e Igreja Católica, importantes atuações foram do político Antônio Carlos Ribeiro de Andrada; dos arcebispos Sebastião Leme, Helvécio Gomes, Aquino Corrêa, Antônio Cabral e também do jornalista Jackson de Figueiredo. A expressão mais forte desse acordo foi verificada inicialmente no estado de Minas Gerais, devido a força da reforma interna da Igreja, pela influencia religiosa exercida em colégio, Colégio Caraça, onde estudaram muitos políticos mineiros e também a penetração do catolicismo em todas as classes (CUNHA, 2007).

Das ações promovidas para difusão dos interesses e princípios católicos, destacou-se a publicação, em 1916, da Carta Pastoral redigida por D. Sebastião Leme para conclamar os católicos a adotarem uma postura mais ativa e ofensiva em relação ao Estado e as questões políticas, considerando a expressividade do catolicismo no país. A partir de sua participação também foi criada a revista “A Ordem”⁵, em 1921, e fundado o Centro Dom Vital, em 1922, ambas com a finalidade de fortalecer o pensamento associado aos valores cristãos (CUNHA, 2007; CURY 1986).

Outra ação que merece ser destacada refere-se a criação da Legião de Outubro, organização política de inspiração fascista que, composta por Francisco Campos, Gustavo Capanema, Amaro Lanari e Monsenhor Arthur de Oliveira, oferecia apoio ao governo instaurado após a Revolução de 1930. Estava incluso em seu programa as reivindicações da Igreja Católica, principalmente após a intermediação de um arcebispo, D. Sebastião Leme, no convencimento da rendição de Washington Luís e das tropas oficiais às tropas revolucionárias por ter a confirmação de Vargas de que o movimento estava restrito ao âmbito político.

⁵ Com a morte de Jackson de Figueiredo em 1928, Alceu Amoroso de Lima passou a dirigir a revista.

O acordo adquiria sua forma mais concreta a partir da ascensão de Vargas ao poder. Quando já intensificadas as reivindicações católicas, além do incentivo aos adeptos de sua causa para apoiar o recente governo, foi fundada, em 1932, a Liga Eleitoral Católica (LEC) para pressionar os candidatos à Assembleia Constituinte a defenderem publicamente seus interesses. Com isso, sem formar um novo partido político e mantendo os princípios doutrinários católicos, a Igreja Católica recomendaria esses candidatos que, em contrapartida, votariam a favor da aprovação dos pontos de seu programa na redação da nova Constituição.

A aproximação entre Estado e Igreja expressasse fortaleceu com a Constituição de 1934 pelas seguintes determinações: possibilidade de transferência de recursos financeiros públicos para instituições religiosas no sentido de atender os interesses da coletividade; membros da ordem religiosa passavam a ter direito ao voto; permissão de assistência religiosa nos estabelecimentos oficiais; reconhecimento do casamento religioso; autorização do Estado a subvencionar as escolas católicas; permissão do ensino religioso facultativo nas escolas públicas (CUNHA, 2007; HORTA, 1994).

Posteriormente, no curso do Estado Novo e auge da fase autoritária do governo Vargas, dada a ascensão dos regimes totalitários europeus e a Segunda Guerra Mundial, acentuou-se uma divisão interna na Igreja Católica entre conservadores, simpatizantes da vertente autoritária que pretendiam manter o combate contra o comunismo por meio de qualquer ação, e progressistas, que não apenas combateriam o comunismo, mas também qualquer expressão do totalitarismo. Diante desse cenário a aliança entre Estado e Igreja seria reposta em outros termos, envolvendo principalmente a educação conforme propuseram os ministros brasileiros daquele período (HORTA, 1994).

Enquanto Francisco Campos, em 1931, havia prometido a Vargas 'a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do Governo' em troca da introdução do ensino religioso nas escolas oficiais, Capanema, em 1944, promete a Vargas a 'simpatia' das 'correntes militantes do catolicismo brasileiro' em troca de uma tomada de posição do Presidente 'na defesa dos objetivos católicos essenciais'. Segundo Capanema, estes objetivos seriam: combater o totalitarismo, assegurar o primado do direito e manter diretriz segura e constante com relação às políticas da família, do trabalho e da educação.

A política da família, partindo 'de uma concepção jurídica e econômica da existência familiar' deveria 'ser ampla, abrangendo um sistema completo de

medidas protetoras'; à política do trabalho caberia 'assegurar ao trabalhador justiça social plena'; a política de educação deveria 'excluir as influências materialistas de todas as denominações', garantir à escola 'a liberdade de ensinar a religião dos alunos e dos pais' e fazer com que o ensino, de um modo geral, estivesse 'baseado e orientado numa concepção espiritualista da vida' (HORTA, 1994, p. 25-126).

Falta ainda mencionar o envolvimento do proletariado no episódio revolucionário. Para Fausto (1997), além de limitada intervenção, essa classe, ao contrário de parte da pequena burguesia, não dispunha de um apoio conveniente por seu posicionamento ideológico relacionado ao anarquismo. No entanto, as lutas por eles promovidas na década antecedente indicam que, além de estarem organizados, sua força não era desprezível, uma vez que suas mobilizações em torno da garantia e ampliação de seus direitos foram reprimidas (TRONCA, 2004).

Nesse sentido, como expressão de um necessário reajustamento da estrutura do país, a Revolução de 1930 foi conduzida por uma articulação firmada entre as oligarquias dissidentes, as classes médias urbanas e os tenentes, considerando que apenas as oligarquias apresentavam as condições para promover a reformulação pretendida cujo apoio da fração das Forças Armadas foi imprescindível.

Tronca (2004) ressalta que essa versão oculta, ao alegar a ausência de tensão entre a burguesia e o proletariado ou da luta de classes, a lógica da dominação exercida sobre a classe operária pela classe que julgava representá-la e pela classe dirigente, o que remete à defesa de outra leitura da história. O que suscita o questionamento se a Revolução de 1930 pode ser, de fato, compreendida como uma revolução.⁶

Ao não assumir que essas realidades são construídas pelos diversos agentes sociais em luta através de suas representações – representações dos vencedores dessa luta – a historiografia encampa a 'revolução de 30' como resultante final de um embate reduzido basicamente a dois grandes agentes: oligarquias *versus* 'tenentes'. Ora, essa é a visão do processo construído precisamente a partir da ótica dos vencedores, da sua memória. Consequentemente, tal movimento de memorização dos vencedores, reduzindo todo o processo de luta entre 1928 e 1929 à ideia de revolução de 30, simplesmente suprime o lugar onde essa luta se verifica: o lugar da luta de classes, que é também o lugar da história. Com a supressão da luta de classes, suprime-se a própria história, substituída pela memória dos vencedores, que, com a ideia de revolução de 30, visa precisamente a encobrir que houve luta de classes (TRONCA, 2004, p.59-60).

⁶ Essa problematização da Revolução de 1930 pode ser vista em De Decca (2004), que integra a argumentação elaborada por Tronca (2004).

Portanto, ao menos na perspectiva historiográfica que favorece “os vencedores”, aquela que predomina na interpretação do fato em questão, verifica-se uma manutenção das relações de produção e de uma mesma classe no poder. Permanecia inalterada, de imediato, a ordem que até então estava estabelecida tanto da esfera econômica como da política.⁷

Decorre daí a caracterização elaborada por Vianna (1997), partindo do conceito gramsciano, de revolução passiva à brasileira. Indicou-se a Revolução de 1930, a exemplo de outros momentos de transformações estruturais da sociedade⁸, como um processo cuja lógica consiste na promoção de uma modernização conservadora, ou seja, aquele movimento favorável à mudança da natureza das relações ocorreu com o intuito de mantê-la sob as formas que vigoravam anteriormente. Anuncia-se a nova organização que se estabelece em compromisso com seu passado.

Com o movimento político-militar de 1930, a Ibéria se reconstrói, sem se desprender, contudo, de suas bases agrárias de onde as elites tradicionais extraem recursos políticos e sociais para sua conversão ao papel de elites modernas, vindo a dirigir o processo de industrialização. Porque, em sua história brasileira, o liberalismo não encontrou quem assumisse com radicalidade sua representação, a sociedade de massas emergente, com a urbanização e a industrialização, seria indiferente a ele. Em sua nova configuração, a revolução passiva terá como ‘fermento revolucionário’ a questão social, a incorporação das massas urbanas ao mundo dos direitos e a modernização econômica como estratégia de criar novas oportunidades de vida para a grande maioria ainda retida, e sob relações de dependência pessoal, nos latifúndios (VIANNA, 1997, p. 48).

Dessa forma, sustenta-se que a passagem para a ordem burguesa não coincidia, necessariamente, com a ascensão de sua categoria social ao poder e também com rupturas no controle do Estado. Para o autor, as revoluções ou as fases de possíveis mudanças estruturais brasileiras são realizadas com a intenção

⁷ Quanto as diferentes abordagens relativas à interpretação da Revolução de 1930, Lahuerta (1998) afirma que: “[...] há algum consenso sobre o caráter de ruptura presente nele e não são poucos os autores que colocam-no como ‘marco histórico’ no processo de constituição tanto do Estado brasileiro, enquanto Estado nacional, como da própria cultura, principalmente por ter gerado um movimento de ‘unificação cultural, projetando na escala da nação fatos que antes ocorriam no âmbito das regiões’” (p.102).

⁸ O autor aponta que, não apenas na Revolução de 1930, faz-se presente em outros momentos da história do Brasil, como na Independência (Revolução da Independência) e no golpe militar (Revolução de 1964) a promoção de mudanças e a instauração de uma nova ordem com a persistência de valores e relações predominantes nos regimes antecedentes.

de serem evitadas, o que pode significar como “revolução sem revolução” o momento em que se renovava a forma de domínio já praticada. Além disso, dada a fragilidade da organização das classes, da formação de suas associações representativas e de partido, partiria do próprio Estado a articulação necessária para a organização e desenvolvimento da nação conforme os contornos da ordem por ele definidos, ou seja, seriam impostas “de cima para baixo” .

Importa-nos aqui, acima de tudo, chamar atenção para a dimensão dúplice – de ruptura e continuidade, de revolução e restauração – inscrita no movimento de 30. Ou seja, um processo de revolução-passiva, diferentemente de uma revolução popular, contém dois momentos antagônicos e simultâneos: o da ‘restauração’ (já que é uma reação à possibilidade de uma efetiva e radical transformação ‘de baixo para cima’) e o da ‘renovação’ (na medida em que muitas demandas populares são assimiladas e postas em prática pelas velhas camadas dominantes). O aspecto restaurador não chega a anular o fato de que ocorrem alterações efetivas [...] (LAHUERTA, 1998, p. 102).

Em consequência do ato promovido por uma oposição composta por diferentes estratos que alijou a oligarquia cafeeira do poder político, em que nenhum deles garantiria por si só a legitimidade do exercício político, o Estado adquiriu outra forma na qual nenhum grupo que exercesse sua hegemonia sobre setores da economia e da sociedade fosse diretamente representado por aqueles que passaram a deter o controle das funções de governo.

O Estado assumia, então, por meio de maior centralização e intervencionismo, o compromisso com as diferentes frações, procurando atender seus interesses, incluindo os interesses cafeeiros que ainda consistiam na base econômica, assim sendo identificado como o Estado de compromisso. Além disso, estabeleceu novas relações com a classe trabalhadora na tentativa de enfraquecê-la e desorganizá-la politicamente, reprimindo sua vanguarda e suas organizações partidárias.

Embora seu exercício fosse garantido pelas Forças Armadas, que possibilitava a unificação dos segmentos da classe dominante, o êxito do novo governo dependia da homogeneização dos militares e da dissolução do tenentismo como força autônoma. O controle oligárquico sobre os governos estaduais findou com a instituição de interventores que, nomeados até mesmo militares, estavam subordinados ao poder central (FAUSTO, 1997).

Um novo tipo de Estado nasceu após 1930, distinguindo-se do Estado oligárquico não apenas pela centralização e pelo maior grau de autonomia como também por outros elementos. Devemos acentuar pelo menos três dentre eles: 1. A atuação econômica, voltada gradativamente para os objetivos de promover a industrialização; 2. A atuação social, tendente a dar algum tipo de proteção aos trabalhadores urbanos, incorporando-os, a seguir, a uma aliança de classes promovida pelo poder estatal; 3. O papel central atribuído às Forças Armadas – em especial o Exército – como suporte da criação de uma indústria de base e sobretudo como fator de garantia da ordem interna (FAUSTO, 2008, p. 327).

O início da Era Vargas (1930-1945), considerando-a como o período em que Getúlio Vargas exerceu a função de chefe do Executivo ininterruptamente, foi marcado pelo Governo Provisório que, seguindo medidas centralizadoras e intervencionistas na economia e na sociedade, além da nomeação de interventores estaduais, dissolveu o Congresso Nacional, criou o Conselho Nacional do Café⁹ e também dois novos Ministérios, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio¹⁰ e o Ministério da Educação e Saúde Pública¹¹.

Diante do governo instaurado nos primeiros anos após o ato promovido contra a oligarquia cafeeira, cuja prática foi estabelecida por meio da suspensão da Constituição e do fortalecimento do Executivo, manteve-se a tensão entre o governo federal e as oligarquias estaduais, principalmente a paulista. A reivindicação da elite de São Paulo pela retomada de autonomia e pela a constitucionalização do país por meio dos princípios da democracia liberal, exigindo ainda, até a concretização desse fato, a nomeação de um interventor civil e paulista para o estado.

O descontentamento acarretou na Revolução Constitucionalista de 1932¹² que resultou no encaminhamento da constitucionalização a partir da realização da eleição para Assembleia Nacional Constituinte em 1933 sendo, no ano seguinte,

⁹ Criado em maio de 1931, o Conselho passaria a ser responsável pela política econômica cafeeira, antes sob a responsabilidade do Instituto do Café do Estado de São Paulo. Em 1933 o Conselho Nacional do Café foi extinto e substituído pelo Departamento Nacional do Café.

¹⁰ Criado pelo Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930 e organizado pelo Decreto nº 19.667, de 04 de fevereiro.

¹¹ Criado pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930 e regulamentado pelo Decreto nº 19.560, de 05 de janeiro de 1931.

¹² O receio do prolongamento do governo provisório e as pressões para seu fim não partiram apenas de São Paulo, mas também dos estados de Minas Gerais e de Rio Grande do Sul. No entanto, o apoio esperado dos outros dois estados não ocorreu, ficando o estado paulista sozinho na luta contra o governo federal. A Revolução eclodiu em 09 de julho de 1932 em decorrência da morte de quatro jovens paulistas, Martins, Miraguaia, Dráusio e Camargo, durante um ato de manifestação de repúdio ao governo Vargas.

Vargas eleito presidente por voto indireto e também promulgada uma nova Constituição.

Mesmo com o advento de outra configuração do Estado, fortemente embasado pela vertente autoritária, e seu conseqüente esforço para a mudança na condução das questões sociais, as agitações e acirramentos ideológicos ainda se faziam presentes até mesmo por influência das ideias que sustentavam os regimes políticos do período. Dessa forma, além das greves e reivindicações operárias, surgiram também associações¹³ que, respectivamente vinculadas à direita e à esquerda, ao fascismo e ao comunismo, suscitaram embates em torno dos princípios e valores que norteariam o Estado e regulariam a sociedade. A existência de associações cujas ideias divergiam daquelas que subsidiavam o próprio Estado e suas práticas motivava a adoção de medidas repressivas, contundentemente, exercidas contra a índole comunista.

Diante de toda essa mobilização, o Estado pretendia instaurar a Lei de Segurança Nacional (LSN) que, não aprovada, resultou na aprovação pelo Congresso de um substitutivo desse projeto que enquadrava como crime toda ação considerada subversiva à ordem política e social, como, por exemplo, a greve de funcionários públicos; a organização de associações ou partidos com o intuito de subverter a ordem; a incitação de ódio entre as classes sociais. Com o crescimento da Aliança Nacional Libertadora (ANL), ampliavam-se as prisões e perseguições aos seus membros, incidindo em seu próprio fechamento. Mesmo na ilegalidade, não apenas suas atividades foram mantidas, como foi organizado um levante armado em 1935 que não logrou seu objetivo.

Nesse contexto, o conceito de defesa nacional, difundido em meados da década de 1910, por deixar de abranger em seu significado todas as situações em que a ordem e a unidade nacional estariam ameaçadas, foi substituído pelo conceito de segurança nacional. Enquanto o primeiro previa um perigo externo, oriundo de outros Estados e de seus exércitos, cuja reação adviria apenas em alguma situação

¹³ Indicam-se a Ação Integralista Brasileira (AIB) e a Aliança Nacional Libertadora (ANL) que, respectivamente, foram compostas por adeptos à organização social aos moldes fascistas com uma forte doutrina nacionalista e por comunistas, tenentes de esquerda e desiludidos com o governo Vargas. Embora integralistas e comunistas convergissem em alguns pontos, como a crítica ao liberalismo, a valorização do partido único e culto à personalidade do líder, os conflitos entre resultavam de suas bases ideológicas, enquanto os primeiros estavam vinculados a vertentes mais conservadoras, os comunistas apresentavam um teor mais revolucionário.

de ataque iniciado por elemento exterior às fronteiras nacionais; o outro compreende uma ação e preparação permanente para qualquer situação, tanto de um perigo externo como de um perigo interno (HORTA, 1994).

Reforçou-se, dessa forma, a repressão sob a justificativa de uma constante e iminente ameaça contra o Estado. A tensão daquele momento acirrava a insegurança e o receio de um possível avanço do comunismo, subsidiando que, das medidas excepcionais aprovadas pelo Congresso, o poder Executivo passasse a exercer seu poder por meio de decretação de estado de sítio ¹⁴ sucessivamente até o ano de 1937, quando foi decretado o Estado Novo¹⁵, o período declaradamente autoritário da Era Vargas.

O Estado Novo foi arquitetado por meio de todo o conjunto de instituições e práticas arregimentadas desde o início da década, expressando adequação com a vertente do pensamento social brasileiro de que a via autoritária se fazia necessária para o desenvolvimento e avanço do país. A centralização política e a concentração de poder no Estado se consolidaram com a Constituição de 1937 que mesmo sua aprovação condicionada a um plebiscito¹⁶, entrou em vigor a partir da dissolução do Congresso, das Assembleias estaduais e das Câmaras municipais; do exercício de governo do presidente por meio de decretos-lei; da indicação e do controle de interventores para os governos estaduais.

No âmbito econômico, as medidas exercidas favoreceram a industrialização por meio de substituição de importações pela produção interna e criação de uma

¹⁴ A ideia de estado de sítio ou estado de exceção advém do constitucionalismo antiliberal elaborado por Carl Schmitt (1888-1985), jurista alemão, que se fundamenta na existência de legitimidade constitucional para que o chefe de Estado, por meio de decretos-lei, em momentos em que a ordem social estivesse sob a ameaça de fatores externos e internos, suspendesse os direitos com a finalidade de assegurar a própria Constituição e seu exercício de poder. A influência desse pensamento no Brasil esteve visivelmente expressa na Constituição de 1937, aquela que instituiu o Estado Novo, redigida por Francisco Campos. O aprofundamento da inspiração de Campos no modelo sistematizado por Schmitt pode ser verificado no artigo de Santos (2007).

¹⁵ O início do Estado Novo é datado de 10 de novembro de 1937, quando tropas da polícia militar impediram o acesso ao Congresso e Getúlio Vargas anunciou a nova fase política e a vigência de outra Constituição, cancelando, assim, a disputa eleitoral prevista para ocorrer no início do ano seguinte. A defesa da implantação do regime autoritário partiu do forjamento de um documento que continha um plano de insurreição comunista, denominado de Plano Cohen. Tratava-se de uma publicação encontrada com o oficial integralista Olímpio Mourão Filho, cuja autoria pertencia ao desconhecido Cohen, em que era conjecturada a organização de uma insurreição comunista e, perante sua execução, a reação dos integralistas.

¹⁶ É característico do pensamento antiliberal recorrer à legitimação plebiscitária para o exercício de sua representação política (SANTOS, 2007). No caso do Estado Novo, esse recurso apenas constou como um cumprimento legal, pois não foi consumado até o término de regime autoritário.

indústria de base. Processo esse explorado por Nascimento (2002) que, ao se debruçar sobre a política desenvolvimentista brasileira no período, dado o crescimento atrasado e a subordinação ao capitalismo internacional presente até a década precedente, aponta que as dificuldades a serem superadas nessa reorganização econômica consistiam,

[...] além da carência de conhecimento científico e técnico, à organização e aos equipamentos disponíveis, à instrução da mão-de-obra e mesmo a quadros administrativos para empresas e para o Governo. Ocorria dependência de importação de insumos, matérias-primas, combustíveis, peças e partes, máquinas e ferramentas, que se tornava, com a evolução do processo de industrialização, maior e mais rígida (NASCIMENTO, 2002, p.72).

O desenvolvimento pretendido exigia uma ampla política econômica que, sob a intervenção estatal, adotada a partir de 1930, pôde ser prosseguida, de forma mais intensa, durante o Estado Novo. Os primeiros anos dessa década foram marcados pela breve recuperação da crise permitida pela ruptura com a deflação que promoveu o aumento da emissão da moeda e a expansão do crédito para suplantar os gastos do Estado, conseqüentemente, proporcionando ainda a manutenção do nível de emprego e a obstrução à queda do poder de compra da população.

Um primeiro esforço para a coordenação da atividade econômica foi conferido à criação, em 1934, do Conselho Federal do Comércio Exterior (CFCE) cuja finalidade inicial era promover o desenvolvimento das exportações e do consumo interno na produção nacional. Sua atuação, no entanto, foi alterada ao longo da década de 1930, agregando novas funções. A partir de 1937 assumiu a produção, comércio e interesses econômicos do país e, finalmente, em 1939, com encargo ainda maior, passou a coordenar e fomentar toda a produção nacional.

Seu exercício destacou-se pela unificação e regulação praticada quanto à necessidade de suprimento de materiais estratégicos, expansão das exportações e produção interna. Em sua última fase, compreendendo o período de intensificação da intervenção estatal, foram instituídos planejamentos como o Plano Especial de Obras Públicas e Aparelhamento da Defesa Nacional, em 1939, para prover recursos orçamentários destinados à criação de indústrias básicas e execução de

obras públicas, e o Plano de Obras e Equipamentos, em 1944, voltado para a infraestrutura e criação de indústrias básicas (NASCIMENTO, 2002).

Ainda com a intenção de promover a recuperação de determinadas áreas de produção, aquelas mais afetadas pelos abalos da crise, foram estabelecidos controles setoriais que se referiram à implantação de Institutos¹⁷ no modelo de autarquias, para fomentar, controlar e dirigir a produção e alguns também para o estudo e coordenação em diferentes áreas. Dessa forma, a partir dos desdobramentos da crise associados ao estágio da produção industrial do país, o cenário era propício para o surgimento de um nacionalismo econômico que fortalecesse e diversificasse as forças produtivas brasileiras, tanto no setor agrícola como no setor industrial.

Com a substituição de importações de produtos agrícolas ocorrendo há mais tempo, desde as primeiras décadas do século XX, verificou-se que a diversificação de sua produção para o mercado interno, na década de 1930, ultrapassou aquela destinada à exportação, resultado do estímulo recebido pelas dificuldades do predomínio da produção do café. Já a substituição de produtos industrializados se intensificou a partir da queda da capacidade de importações, dos surtos de proteção tarifária e cambial e ainda, pela falta de divisas, com as interrupções do comércio com países altamente industrializados, o que conformava barreiras protetoras e incentivadoras da implantação e crescimento das indústrias, embora tendesse, pela própria natureza da produção e de sua estrutura necessária, a uma maior rapidez na nacionalização da fabricação de bens de consumo comparada à fabricação de bens de capital.

Buscava-se suprir a ausência de uma política que garantisse uma industrialização contínua expressa em um conjunto de medidas de proteção e de incentivo direto para a implantação, crescimento de indústrias, nacionalização dos insumos, geração de padrões locais e defesa da nação.

As dificuldades de importação geradas pela escassez de divisas e também pela redução da oferta de produtos por parte dos países altamente industrializados

¹⁷ São indicados os seguintes institutos: Instituto do Cacau da Bahia (1931); Conselho Nacional do Café (1931); Instituto do Açúcar e do Alcool (1933); Instituto de Biologia Animal (1934); Instituto Nacional do Mate (1938); Conselho Nacional do Petróleo (1938); Instituto Nacional do Sal (1940); Instituto Nacional do Pinho (1941) e Comissão Executiva Têxtil (1944) (NASCIMENTO, 2002).

favoreceram, ainda conforme Nascimento (2002), o aprofundamento da industrialização nacional. Dessa forma, promovia-se, basicamente, uma mudança qualitativa na produção nacional em que surgiram novas mercadorias e novas utilidades àquelas já existentes.

A orientação econômica, definida pela intencionalidade na redução da dependência de importações e desenvolvimento da indústria nacional, seria prosseguida, assim como a condução dada às questões de outras naturezas, por uma via mais direta e impositiva que se expressava pela composição de Autarquias e, posteriormente, com a Fundação de Direito Público ou Sociedade de Economia Mista.

Esse era o recurso encontrado para abordar os problemas de produção e até mesmo de ensino e pesquisa de forma ágil e eficiente, em que o Estado, tornando-se o proprietário e empresário, garantia não só o controle, mas o exercício de atividades que exigiam, para seu desenvolvimento, maiores investimentos comparados àqueles que o setor privado era capaz e/ou estava disposto a realizar. Tratavam-se de formas de constituição de empresas, paraestatais, com a adoção de modos indiretos de administração pública. A autarquia ¹⁸ representava

[...] uma figura de direito público, constituída num fenômeno de descentralização técnica e funcional para a execução de tarefas típicas de administração pública. Ela aparecia quando a gestão passava a carecer de descentralização tanto administrativa, isto é, da deliberação sobre a própria atividade, quanto financeira, quer dizer, do uso de recursos próprios.

A autarquia, ainda, trazia do Estado parcela de um poder de coação e de mando regulado, permanecendo, todavia, subordinada a um Ministério ou mesmo diretamente à própria Presidência da República. Ela teria, assim, uma personalidade jurídica que abrangeria patrimônio, receita, poder de organizar-se e gerenciar-se com vistas ao seu objetivo legal e, ainda, capacidade de regular e exigir obediência através de deliberações autônomas, mas nos limites da lei (NASCIMENTO, 2002, p. 96).

Já a Sociedade de Economia Mista estava voltada para

[...] atividades de natureza mercantil ou empresarial, sendo por isso mesmo figura de direito privado, destituída do poder de regular e exigir obediência, gozando, todavia, das liberdades de manobra e ação típicas de qualquer sociedade anônima privada, enquanto operava sob a guarda e, muitas

¹⁸ De acordo com suas finalidades, as autarquias estavam agrupadas em quatro categorias: 1) Reguladoras da Economia; 2) Exploradoras de Serviços Industriais; 3) Previdenciárias e de assistência social e 4) Corporativas ou de fiscalização profissional (NASCIMENTO, 2002).

vezes, com ajuda de seu poderoso acionista majoritário. Ela agia com mais graus de liberdade que a outra paraestatal, a autarquia, da qual muitas vezes se originou ou ocupou o espaço deixado vazio (NASCIMENTO, 2002, p. 97).

Ambas compunham um quadro necessário para o desenvolvimento industrial brasileiro.

Juntamente com as autarquias exploradoras de serviços industriais, as sociedades de economia mista deveriam construir e oferecer a infraestrutura necessária à operação dos agentes econômicos. Além disso, elas constituíram o núcleo da indústria de base e do próprio desenvolvimento brasileiro. Essas entidades paraestatais, promovidas pelo único organismo com condições para isso, o Poder Público, seriam ainda, geradoras de economias externas para todos os setores produtivos nacionais.

Ao mesmo tempo, elas criariam e operariam indústrias essenciais e de ponta, inacessíveis ou de pouco interesse para o investidor particular atuando no país. O Governo cumpria assim a sua proposta de preencher o vazio deixado por aquele capital, mantendo aberta ao setor privado a possibilidade de participação no empreendimento, através da 'colocação de suas ações junto ao público' (NASCIMENTO, 2002, p. 106).

O avanço da economia, marcado a partir da diminuição da dependência de importações e pelo desenvolvimento do mercado interno, era acompanhado também de uma nova perspectiva na organização e administração que, além da consideração da abordagem técnica, caracterizava-se pela busca de eficiência em seus processos.

A análise de Nascimento (2002) acentua o caráter nacionalista presente nas medidas econômicas que apenas poderia ser viabilizado, associado à orientação geral para a promoção da unidade nacional, a partir do fortalecimento do Executivo, em que

Tudo ocorre dentro de um **processo de permanente recolonização do país** e de discriminação contra sua população, considerada indisciplinada, pouco inteligente e incapaz de, por seu próprio esforço, alcançar o mesmo nível dos povos ricos do planeta, por isso mesmo sendo deixada de ser preparada para ascender socialmente e para a liberdade (NASCIMENTO, 2002, p. 67-68) [grifo nosso].

A primazia dos interesses industriais expressava naquele momento a convergência entre a burocracia civil e militar e a burguesia nacional sob as perspectivas de que, sendo a intervenção estatal seria necessária para o crescimento do setor o desenvolvimento industrial proporcionasse a dependência

econômica nacional e a instalação de uma indústria de base fortaleceria a economia, que seria um importante fator para uma sólida segurança nacional (FAUSTO, 2008).

O Estado Novo enfatizaria ainda, considerando que o êxito do capitalismo nacional seria proveniente de sua ação direta, a articulação entre as classes fundamentais nesse processo de produção de forma que o inerente conflito entre elas cedesse lugar a uma colaboração conjunta favorável a toda nação. O Estado construía, dessa forma, uma imagem de portador das aspirações de todas as classes sociais, direcionava-se à toda sociedade enquanto uma unidade sem que demonstrasse claramente a prevalência de interesses particulares.

Detidamente em relação à classe operária, promovia-se uma legislação trabalhista que, inspirada na Carta del Lavoro ¹⁹, além de reprimir a organização política dos trabalhadores, regulamentasse as relações de trabalho de forma que a eles fossem garantidas proteções, mesmo combatidas inicialmente pela burguesia industrial, como a regulamentação do trabalho de mulheres e crianças; a concessão de férias e o estabelecimento de uma jornada diária de trabalho de oito horas.

Sua principal definição, no entanto, consistia na adoção do princípio da unidade sindical cuja finalidade era, conforme Decreto nº 19.770, de 19 de março de 1931, enquadrar as diferentes categorias profissionais em sindicatos que, sendo reconhecido apenas um sindicato para a representação de cada categoria, seriam os órgãos consultivos e colaborativos do governo. Posteriormente, com o Decreto nº 24.694, de 12 de julho de 1934, reconheceu-se a pluralidade de sindicatos representativos de uma mesma categoria profissional. Os sindicatos, por sua vez, estariam submetidos ao controle do Estado que, por meio de seu Ministério responsável, realizaria constantes fiscalizações e conferências quanto suas assembleias e ao cumprimento das normas definidas para sua legalidade.

O financiamento das organizações sindicais e de sua subordinação ao Estado adviria de um imposto criado em 1940. O imposto sindical era composto por uma contribuição anual obrigatória, correspondendo a um dia de trabalho, extraído de todo empregado, independentemente de ser sindicalizado. Sua arrecadação seguia a seguinte distribuição: 60% destinado ao sindicato; 15% à federação (composta por, no mínimo, cinco sindicatos em âmbito estadual); 5% à confederação (composta

¹⁹ Refere-se à Carta do Trabalho, datada de 1927, em vigor no regime fascista para a regulamentação das relações de trabalho na sociedade italiana.

por, no mínimo, três federações em âmbito nacional) e 20% ao Fundo Social Sindical.

Outra medida considerável referiu-se ao estabelecimento do salário mínimo, um valor mínimo fixo de salário a ser pago ao trabalhador, mediante as condições de vida de sua região, para que fosse garantida a condição de atendimento de suas necessidades essenciais. Previsto desde 1934 pela Constituição elaborada naquele ano, sua adoção prática ocorreu apenas a partir de 1940.

A legislação trabalhista, de forma geral, embora praticada desde o início da década de 1930, foi apenas sistematizada e ampliada, em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Anterior a essa consolidação, as questões concernentes à área, sobretudo para mediar os conflitos entre os operários e os patrões, eram acompanhadas pelas Juntas de Conciliação e Julgamento que, a partir de 1939, deu origem à Justiça do Trabalho.²⁰

Por um lado a política trabalhista era, não apenas com o advento do Estado Novo, mas desde o início da referida década, formulada para controlar a organização dos trabalhadores e estabelecer leis que regulamentassem sua prática profissional e seus direitos, o que também era usado para aproximar Getúlio Vargas da camada popular e torná-lo seu benfeitor e protetor – “o pai dos pobres” - e contribuía para a personificação do Estado na imagem de seu representante. Com isso eram assegurados o apoio e o compromisso a favor do governo. Do outro lado, concomitantemente, privilegiava-se a burguesia industrial não apenas com medidas econômicas favoráveis ao setor que representava, mas pelo esforço na promoção de uma harmonia social que, reduzindo os conflitos de classes, garantia a continuidade da produção.

É dessa relação entre Estado e sociedade que, juntamente com a coerção praticada, emanava a legitimidade do poder político e expressava um novo estilo de

²⁰ Associado à formulação da legislação trabalhista, assim como às garantias de acesso a outros serviços sociais (educação, saúde, entre outros), estava a própria construção da cidadania brasileira. Questão essa é analisada por Santos (1994), que evidencia a regulamentação dos direitos condicionada à regulamentação das profissões e, portanto, pelo próprio Estado, conceituando-a como cidadania regulada por entende-la fundamentada “não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e estabelecidas por lei” (p.68).

governo. Denominou-se por populismo o fenômeno político em que, presente em outros países da América Latina, há uma imposição do Estado sobre a sociedade; a personificação do poder e a necessidade de incorporar a participação popular à política (WEFFORT, 1978). Essas suas características já se definiam desde o início da década, embora seus contornos tornaram-se mais visíveis com o regime instaurado em 1937.

Nessa nova estrutura o chefe do Estado assume a posição de árbitro e está aí uma das raízes de sua força pessoal. Por outro lado, nessa condição de árbitro sua pessoa tenderá a confundir-se com o próprio Estado como instituição, pois ambos tendem a distanciar-se da determinação dos interesses imediatos que, em última instância, representam. Contudo, uma situação deste tipo não poderia ser durável e a manifesta instabilidade dos primeiros anos do novo regime denunciava claramente a precariedade desse equilíbrio entre interesses diferentes e algumas vezes contrários. A ditadura foi uma solução para a consolidação do poder pessoal de Vargas e para a instauração do Estado como soberano perante as forças sociais em presença. A alternativa à ditadura consistiria no ensaio de ampliação das bases sociais do poder. (WEFFORT, 1978, p.69).

Há ainda outra ação bastante significativa que, além de reforçar a caracterização daquela estrutura de poder como autoritária, consolidava sua relação com a sociedade, principalmente com os trabalhadores, nos moldes favoráveis à ordem almejada. Fazia-se imprescindível a formação de uma opinião pública e seu controle, função essa ocupada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)²¹ por meio do cinema, rádio, teatro, imprensa e literatura.

Portanto, durante esses anos, de 1930 e 1945, nos diferentes momentos da Era Vargas, no governo provisório, no governo constitucional e, principalmente, no Estado Novo, o Estado assumia o protagonismo e a direção do projeto de modernização e de desenvolvimento do capitalismo nacional. Entendida como indispensável para sua viabilidade, a corrente ideológica autoritária fortaleceu-se e reafirmava o aspecto antiliberal e organicista da cultura política do país.

²¹ A criação do DIP, em 1939, não foi a primeira iniciativa destinada à organização da opinião pública a favor do Estado. Antecederam sua criação o Departamento Oficial de Publicidade, em 1931, e o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, em 1934. Dentre os dispositivos utilizados pelo departamento (DIP), destacou-se o rádio pelo alcance de sua transmissão que, atingindo, sobretudo a população trabalhadora, fomentava a criação de um imaginário homogêneo de comunidade nacional, sendo importante, até mais que o conteúdo, a forma como era transmitido por explorar as sensações e emoções para o envolvimento dos ouvintes. Para Vargas, o rádio apresentava importância por exercer também as funções de promover uma educação cívica e de informar as diretrizes do governo (LENHARO, 1986).

Inegável também era a influência exercida pelo positivismo ²² para toda essa perspectiva de atuação do Estado, cujas expressões se traduziram na autoridade do Estado para tutelar a sociedade, principalmente, no sentido moral, sem desconsiderar a relevância do bem-estar material; na pretensão do conhecimento técnico-científico para a abordagem dos problemas sociais, correspondendo o tratamento dado pelo governo às questões político-sociais, além da capacidade retórica de seu quadro político, uma competência técnica; na necessidade de construir uma estrutura burocratizada de forma que fossem aprimorados o controle e a consecução das ações e, por fim, na noção da manutenção e controle do poder político por meio da ordem e estabilidade social (PAIM, BARRETO, 1989; SANTOS, 2007).

Relevante estudo que desvenda a sacralização da política construída por meio da idealização do Estado e do representante de seu poder, o líder, sob os recursos discursivos e imagéticos cristãos e a analogia entre a sociedade e a organicidade do corpo humano, elaborado por Lenharo (1986), deve ser mencionado por explicitar a lógica e o exercício da dominação da estrutura de poder instituída.

Partindo do questionamento do teor revolucionário contido no movimento político-militar de 1930, conforme evidenciado anteriormente, o autor afirma que a indicação desse fato como um marco histórico promove sua representação como o momento de fundação daquela estrutura específica de poder. Indicação essa que, a partir da apropriação posterior do fato, imprimiu temporalidade e legitimidade ao poder pelo uso da memória como seu instrumento. Foi esse fato que, considerado como mítico, além de contribuir para que o Estado Novo fosse visto como a forma acabada da revolução iniciada – “[...] a Revolução de 30 só se operou, efetivamente, em 10 de novembro de 1937.” (CAMPOS, 1940, p. 58) - sem que para sua instauração fosse elaborado outro momento memorizador, reforçava seu protagonismo como o único sujeito capaz de prosseguir com as determinações destinadas à reorientação da sociedade.

A transmutação da liturgia religiosa para a liturgia política, seguindo sua argumentação, verificada nos conteúdos do poder a partir da suscetibilidade às

²² É apontada como o foco dessa influência a inspiração dessa corrente ideológica na prática política de Júlio Prestes de Castilho (1860 – 1903) no Rio Grande do Sul, castilhismo, que subsidiaria os princípios de conduta de Getúlio Vargas em sua carreira política.

interjeições dos conteúdos religiosos de forma a sacralizá-lo, constava no empenho por homogeneizar a sociedade e consolidar a nação a partir do apelo aos princípios e à moral cristã. O culto à nação e seus símbolos, o cumprimento dos deveres cívicos, a participação das comemorações cívicas, o respeito às hierarquias, o apreço ao líder político, a obediência às diretrizes políticas, a colaboração entre os homens mesmo que pertencentes às classes sociais distintas, o zelo pela família, foram ações amplamente propagadas que, praticadas regularmente como preceitos religiosos, promoveriam o fortalecimento da unidade nacional, exemplificam esse imbricamento entre o fundamento religioso e político.

Dessa forma, a nação emergia, enquanto unidade e corpo único, a partir de duas naturezas distintas: a religiosa, dada sua caracterização como divina não apenas por ser cultuada, mas por ocupar uma posição externa e superior aos indivíduos que permite tudo ver e acompanhar; e a social, por ser composta por pensamento, ação, territorialidade, além de um conjunto de homens que acreditam contribuir para tal unidade, como também uns com os outros (LENHARO, 1986).

Esse caráter mítico não esteve restrito à nação, o Estado e a própria imagem de Vargas passavam por construções semelhantes. O fato do Estado abordar as questões sociais sob novas perspectivas, proporcionando serviços e garantias relativos ao bem-estar social, sua personificação na figura do líder político, do estabelecimento de sua nova relação com as massas, contribuíram eficazmente para sua prática política.

Popularizou-se uma visão mítica de um Estado sábio, poderoso, providente e duro com seus opositores. O Estado cria os próprios símbolos litúrgicos de seu caráter soberano e transcendente, assim como um culto especial passa a ser dirigido aos governantes (LENHARO, 1986, p. 155).

Detidamente em relação à imagem de Vargas, Campos (1940) procura acentuar sua capacidade e fidelidade quanto ao exercício de sua função e cumprimento dos deveres assumidos enquanto chefe do Governo, principalmente aquele relativo à salvação nacional, a partir da imposição de medida para ampla reforma expressa pelo Estado Novo. “A sua figura passa, então, do plano em que se define o valor dos estadistas pelos atos normais de política e administração, para o relevo histórico de fundador do regime e guia da nacionalidade” (CAMPOS, 1940, p. 56). Além disso, somavam-se as suas características humanas àquelas

sobrenaturais ao mesmo tempo em que eram valorizadas a sua racionalidade e sua capacidade de planificação. Destacavam-se sua intuição, profecia e predestinação. Atributos pelos quais, além de assegurarem sua posição à frente do Executivo e tutor da nação,

[...] é possível perceber uma projeção da pessoa de Getúlio a um plano de divinização, desdobrável em uma trindade de imagens que se interpenetram e se contêm em uma só: Getúlio ora corresponde à imagem do Pai, que vela e protege pelos filhos, imagem que recebe seu acabamento principal na figura do grande legislador social; ora identifica-se mais com a imagem do Filho, líder que intervém na história, predestinadamente, o Messias que veio para mudar seu fluxo e afastar outros intermediários; ora corresponde à figura do Espírito a iluminar os caminhos dos seus subordinados para nova ordem, amparada por outras luzes. Até mesmo a grandeza futura da pátria parece assemelhar-se ao tempo da escatologia, em que a bem-aventurança é finalmente alcançada (LENHARO, 1986, p. 194-195).

Das elaborações míticas destaca-se a percepção de que, por meio da confluência da exploração dos sentimentos e dos relatos e/ou características fantásticas, a irracionalidade norteava a prática de integração social e de dominação política. “Toda integração política, por mais ininteligível que seja o seu processo, é sempre uma tentativa de racionalização do racional” (CAMPOS, 1940, p. 52).

Lenharo (1986) enfatiza a posição ocupada pelo mito da nação em relação ao mito da personalidade do líder político. Embora o primeiro constituísse uma centralidade no dogma político daquele contexto, ele se deslocou para um plano secundário com a ascensão do outro mito que foi constituído por elementos menos abstratos e com maior expressão simbólica. “As massas encontram-se sob a fascinação da personalidade carismática. Esta é o centro da integração política” (CAMPOS, 1940, p. 28).

Todo esse imaginário e o recurso que possibilitava sua construção, que implicavam no êxito do exercício político pretendido, são expostos pelo próprio primeiro ministro da educação e redator da Constituição de 1937, Francisco Campos²³, em “O Estado nacional”. Obra essa que, por apresentar os fatores que justificavam o Estado Novo, sua fundamentação teórico-ideológica e as alterações

²³ Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968), formado em Direito, além de ter ocupado o cargo de ministro da Educação e Saúde, ocupou o Ministério da Justiça quando redigiu a Constituição de 1937.

por ele conduzidas, reforçava a formulação da teologia política, compôs a fonte para a análise de Lenharo (1986).

Campos (1940) atacou veementemente o liberalismo sob o argumento de sua inadequação e obsolescência das instituições que o assegurariam frente ao advento da política das massas, defendendo que o fortalecimento do Executivo, garantido pela Constituição em vigor a partir de 1937, correspondia ao ímpeto da ação que satisfizesse a vontade, sobretudo a vontade nacional. Conforme seu pensamento, essa Constituição atendia ainda, ao certificar o poder e o controle político exercido pelo Estado, aos preceitos democráticos²⁴ por garantir o atendimento aos indivíduos quantos aos serviços que lhe são de direito.

O indivíduo tem direito a serviços e bens, e o Estado o dever de assegurar, garantir e promover o gozo desses serviços e desses bens: o direito à atividade criadora; o direito ao trabalho; o direito a um padrão razoável de vida; o direito à segurança contra os azares e os infortúnios da vida – o desemprego, o acidente, a doença, a velhice; o direito a condições de vida sã, criando ao Estado o dever de administrar a higiene pública, e, sobre todos, o direito à educação, sem cujo exercício não é possível tornar acessível a todos o gozo dos demais bens da civilização e da cultura (CAMPOS, 1940, p. 88).

Ao considerar que o conceito de democracia apresenta variações ao longo do tempo e conforme cada cultura e sociedade, denotando ausência de um conteúdo definido e fixo, Campos (1940) aponta que seu fundamento vigente no século XIX não mais condiz com a realidade do século XX. Ela havia se constituído a partir de um caráter negativo, no sentido de limitar as ações do governo para assegurar as liberdades individuais, o que não deveria persistir conforme a constatação de que, na realidade em que se vivia, a liberdade individual e sua garantia definidas constitucionalmente não solucionavam os problemas dos indivíduos.

O problema constitucional não era mais o de definir negativamente a esfera da liberdade individual, mas organizar o poder ao serviço dos novos ideais da vida; não era mais o caso de definir, de modo puramente negativo, os direitos dos indivíduos, mas atribuir aos indivíduos os direitos positivos por força dos quais se lhe tornassem acessíveis os bens de uma civilização essencialmente técnica e de

uma cultura cada vez mais extensa e voltada para o problema da melhoria material e moral do homem. [...] O problema constitucional não é mais o de como prender e obstar o poder, mas o de criar-lhe novos deveres, e aos indivíduos novos direitos (CAMPOS, 1940, p.86-87).

A restrição à liberdade, de acordo com Campos (1940) não afetaria ou descaracterizaria o caráter democrático do regime político, desde que ao Estado fosse conferido todo o controle das atividades sociais de forma a assegurar a prática e expansão do conjunto de direitos.

Era fundamental que se conformasse uma totalidade e integralidade em que o vínculo de pertencimento de cada elemento fosse forte o suficiente de forma que se dispusesse a se entregar inteiramente em prol da coletividade e por ela tudo fosse capaz, que seu interesse refletisse o interesse geral e que sua vontade não fosse nada mais que a vontade do todo (LENHARO, 1986).

‘Devo dizer-vos que o Brasil, politicamente, é uma unidade. Todos falam a mesma língua, todos têm a mesma tradição histórica e todos seriam capazes de se sacrificar pela defesa de seu território. Considerando-a uma unidade indivisível, nenhum brasileiro admitiria a hipótese de ser cedido um palmo dessa terra, que é o sangue e a carne do seu corpo’ (VARGAS apud LENHARO, 1986, p. 110).

Nesse sentido, tratava-se da constituição de um corpo único e indivisível, no qual todos representavam, mesmo em posições e funções distintas, partes indispensáveis. Incluso também estava o próprio líder político que, em decorrência da própria construção mítica de sua imagem em curso e da reafirmação de sua ocupação hierárquica, foi associado ao membro de maior visibilidade que coordena não apenas todos os sentidos e garante todo o funcionamento do organismo: a cabeça.²⁵

É justamente nesse ponto, considerando também a analogia entre o organismo físico-biológico (corpo humano) e o organismo social (corpo social), permeada por termos e imagens relativas ao universo cristão, que o Estado

²⁵ Lenharo (1986) aponta ainda que os inúmeros retratos, estátuas e bustos de Vargas focalizavam intencionalmente sua cabeça de forma que ela, além de expressar seu aspecto de homem comum, o que manteria a proximidade com as massas, e ao mesmo tempo, indicasse também seu aspecto sobrenatural, o que indicaria o seu distanciamento em relação a todos os outros homens. Assim, não apenas a ampla propagação de sua imagem, mas sua própria elaboração contribuía para a sedimentação do mito de sua personalidade.

pretendia consolidar o seu projeto de nação. Se o corpo orgânico depende do desempenho adequado de todos os seus órgãos, cada um cumprindo com sua função, similarmente, o corpo social necessita que todos os seus integrantes, executem as tarefas que lhes foram designadas ou aquelas que lhes caberiam.

Seguindo essa interpretação organicista da sociedade, eram imprescindíveis o envolvimento das massas, sua uniformidade e sua harmonia social com sua classe antagonica, o que também pretendia ser atendido por todo o movimento da sacralização da política. Nesse intento era reforçada a importância da participação política, mesmo que dentro dos meios ditados pelo Estado, a primazia dos interesses de toda a nação sobre os interesses particulares e, principalmente, era incentivada a colaboração entre os homens e as classes sociais distintas.

Assim, o acirramento do antagonismo entre as classes sociais levaria a um desequilíbrio desfavorável, uma vez que, para a plenitude do organismo, humano ou social, faz-se necessário que seus membros ou órgãos operem e exerçam suas funções em sintonia. Por trás da intenção da cooperação mediada pelo Estado consistia a imposição de uma disciplina à classe trabalhadora que, física e moralmente preparada, atendesse aos interesses nacionais quanto às possibilidades de ocupação no campo de batalha ou no chão de fábrica.

Para consolidar a nação nos moldes requeridos, tratava-se de mobilizar a massa por meio de intensa propagação de discursos e imagens que, fundamentados em uma imbricação ideológica de natureza religiosa e de natureza política, incitassem sua comoção sentimental e emocional. No entanto, a definição da disciplina que, entendida como necessária para a ordem político-econômica, imprimir-se-ia às massas não adviria apenas de ações que afetassem a subjetividade, mas abrangia outros quesitos que a ela se relacionavam: o corpo sadio, o sangue depurado, o preparo para o trabalho, a integração e ocupação territorial.

O Estado, na posição de protagonista no processo de modernização da sociedade, astutamente revestia a dominação exercida sobre a classe trabalhadora pelo forjamento de sua benevolência, reforçada pelo apelo aos princípios e à moral cristã, a partir dos direitos, principalmente trabalhistas, e serviços sociais a ela

garantidos. Verificou-se, portanto, que o Estado, além de autoridade política, tornava-se também uma autoridade moral.

Mesmo considerando as particularidades da formação social brasileira, o predomínio do autoritarismo sobre a democracia marcava uma tendência mundial naquele contexto. Mazower (2001), historiador britânico, evidencia a ocorrência desse processo na Europa a partir do embate travado entre as ideologias em voga, a democracia liberal, o fascismo e o comunismo, quanto suas propostas de condução dos problemas da vida em sociedade e sua reconstrução frente aos conflitos ocorridos no continente durante o século XX.

O predomínio dos regimes políticos cujo poder estava centralizado no Executivo expressava a confiança no autoritarismo como a via mais adequada para a reestruturação política e econômica após a curta experiência democrática nas primeiras décadas daquele século. Brevemente decorrente da tentativa frustrada de conciliar a democracia parlamentar e a garantia de direitos que corroborou, conjuntamente com a crise econômica, a inquietação social e as iniquidades do acordo de paz de Paris, para a instabilidade política. Era incompatível uma proposta de reforma política que, presente no século anterior e fortalecida no final da década de 1910, sustentasse uma maneira de assegurar as reivindicações populares e de evitar a adoção de práticas e ideias correntes na Rússia naquele contexto (MAZOWER, 2001).

Em outros termos, do intuito de promover a racionalização do poder, a subordinação da política à lei e a eliminação dos resquícios da ordem feudal e dos antigos regimes, era indicativa a construção de uma estrutura inviável, em que a democracia

[...] estivesse fadada a fracassar numa época de crise política e turbulência econômica, pois seus defensores eram utopistas demais, ambiciosos demais, poucos demais. Por se concentrar nos direitos constitucionais e negligenciar as responsabilidades sociais, ela muitas vezes parecia mais adequada ao século XIX que ao XX. Na década de 1930 tudo indicava que a maioria dos europeus já não queria lutar por ela; havia alternativas não-democráticas para enfrentar os desafios da modernidade. A Europa encontrou outras formas, autoritárias, de ordem política que não eram mais estranhas a suas tradições, nem menos eficiente como organizadoras da sociedade, da indústria e da tecnologia (MAZOWER, 2001, p.19-20).

O insucesso da democracia é explicado, ainda segundo o autor, pela atuação do Parlamento quanto à criação e manutenção da governabilidade, uma vez que as

representações proporcionais geraram legislaturas fragmentadas e os diversos partidos que, conseqüentemente, por defenderem distintos interesses, dificultavam a tomada de decisões e medidas. Assim, as mudanças na natureza do governo e do papel do Estado reduziram a atuação do Parlamento enquanto agente de poder de decisão, reforçando a ideia de que o liberalismo era inadequado e a necessidade de fortalecimento do Executivo e centralização política.

Em outras palavras, reconhecendo que a teologia política – o entrelaçamento do fundamento religioso e do fundamento político – e a ideia da organicidade foram recursos adotados pelo fascismo e pelo nazismo, o que influenciou na substância e prática do poder no regime brasileiro a eles contemporâneo, Lenharo (1986) afirma que

Ao decepar a cabeça do rei, a experiência democrática promovera a dissolução da corporeidade social e desincorporara os indivíduos, fazendo apagar a identidade do corpo político. A imagem do poder ligado ao corpo cedeu lugar à da fragmentação social visualizada na separação da sociedade civil fora do Estado, na emergência de relações sociais compreendidas como relações jurídicas, pedagógicas, científicas, não mais somente econômicas, na compartimentação das instâncias do poder, da lei e do saber. A unidade não mais pudera apagar a divisão social. 'A democracia inaugura a experiência de uma sociedade inapreensível, indomesticável, na qual o povo será dito soberano, certamente, mas onde não cessará de questionar sua identidade, onde esta permanecerá latente...' (LENHARO, 1986, p. 188).

A falência da democracia liberal não foi identificada por Mazower (2001) apenas com a emergência do fascismo e do nazismo, regimes de direita, mas também com o comunismo. Enquanto que na União Soviética houve a priorização de benefícios socioeconômicos em detrimento de liberdades individuais, a preservação de uma concepção administrativa da lei e a prevalência da indivisibilidade dos poderes; na Itália, o projeto social proposto era fundamentado em uma concepção totalitária que sobreporia a divisão entre a esfera pública e a privada, a forma de representação política, a corporativista, em que a organização e o envolvimento da sociedade ocorreriam por meio de associações, sendo ainda os direitos reduzidos e o emprego da violência exaltado.

E, por fim, na Alemanha, onde a experiência mais se aproximou do caso italiano, além do aspecto totalitário da vida, o que a colocava em uma condição de passividade perante o controle e intervenção do Estado, outro elemento contribuía

para sua definição, o nacionalismo. Por ser seu poder legitimado a partir da vontade popular, desprendido de qualquer outra instituição ou base de autoridade, a pretensão não consistia apenas na promoção de um bem-estar social, mas sobretudo na conformação de um bem-estar racial.

Nesse arranjo, em que o Estado era gerido por um grande partido, o líder político desempenhava função imprescindível por promover a unificação da população e com ela partilhar os valores norteadores de suas ações. seu poder era incontestável e seu exercício justificado para a promoção do bem coletivo. Assim, os princípios legais estavam subordinados às decisões da autoridade política e eram empregados como recursos os favoráveis à defesa e consolidação de uma ordem racial pura em que apenas aqueles considerados verdadeiros cidadãos e aptos à integração daquela sociedade gozariam dos direitos garantidos pelo Estado.²⁶

Por um lado, os membros da Volksgemeinschaft beneficiaram-se com um Estado ativista que construía moradias, orientava a educação das crianças, publicava livros de culinária, custeava férias e oferecia moderna assistência médica – muitas vezes adotando a mesma política de bem-estar intervencionista iniciada pelos social-democratas na década de 1920 e despertando o mesmo tipo de intenso idealismo cívico. Por outro lado, porém, a saúde da coletividade implicou a segregação, a esterilização e até a eliminação, por parte do Estado, dos indivíduos mental, física ou racialmente doentes, o controle do casamento e da reprodução e violentas sanções contra quem dele discordasse. A tradicional unidade familiar viu-se, assim, sustentada mas também subjugada por um poder superior (MAZOWER, 2001, p. 46-47).

Sua análise ainda aborda, de forma aprofundada, a influência exercida pelo nacionalismo para a formação e legitimidade desses Estados, além do embasamento a eles emprestado quanto à elaboração e orientação, em

²⁶ Além dos aspectos que diferenciam os governos autoritários naquele contexto, Mazower (2001) aponta que suas semelhanças consistem no culto aos líderes propagado, por exemplo, por meio do rádio, expansão da alfabetização e militarização da vida, com o intuito de unificar toda a população, embora recorressem a censura e à violência para obtenção da obediência; no estabelecimento de distinção, por parte da própria população, entre o líder e a estrutura do partido. Além disso, são apresentadas as diferenças entre a Alemanha e a União Soviética, os maiores Estados de partido único na Europa quanto as seguintes características: 1) ascensão ao poder - enquanto que, no primeiro caso, o partido venceu uma eleição, o outro a partir de um golpe de Estado; 2) exercício do poder – Hitler se impôs ao poder Legislativo e Judiciário e valorizava aqueles que o reconheciam como líder, Stalin enfrentou tensões internas e externas ao partido e, para ampliar seu poder pessoal, dele expulsou seus antigos aliados; 3) propósito ideológico – a Alemanha pretendia instalar um estado de bem-estar racial agindo violentamente contra as minorias étnico-raciais que nele não se enquadravam, a União Soviética propunha uma transformação econômica a partir da execução de uma revolução industrial, a abolição da propriedade privada e o desenvolvimento de nova nacionalidade de forma a manter a União coesa, sendo as vítimas de suas ações a grande maioria de habitantes camponeses.

conformidade com a lógica da indistinção entre o âmbito público e o privado, de suas medidas e ações.

Além da redefinição das fronteiras territoriais e da determinação dos limites da atuação política de um Estado, a questão do pertencimento a uma comunidade, cujos membros partilham de um conjunto de valores e ideais, também considerava sua composição étnico-racial.²⁷

Era crescente a preocupação com o reconhecimento de uma nação racialmente homogênea, uma vez que a soberania do Estado-Nação era fundamentada a partir da identificação de seu próprio povo, aquele a quem era conferida a cidadania. A definição racial significava estabelecer a identificação particular daqueles que, nascidos sobre a tutela de um Estado, seriam os beneficiários dos direitos por ele assegurados; de garantir uma forma de perpetuar a sobrevivência da nação ao longo do tempo.

Se o sentido de um Estado-Nação se faz perante o compromisso com sua nação, era com ela que, fundamentalmente, destinavam-se as preocupações, tanto com sua composição racial como com sua saúde física e mental, para melhor resguardá-la. É nesse âmbito que se evidencia a intervenção estatal na vida privada, em que a família, vista como célula orgânica da nação, tornou-se o foco privilegiado das ações executadas.

Diante dos abalos decorrentes da Primeira Guerra Mundial - queda da densidade demográfica, na mudança do núcleo familiar quanto às funções desempenhadas pelo homem e pela mulher e dos traumas deixados na população, principalmente nos sobreviventes – as tentativas para reverter a situação consistiram na criação de Ministérios da Saúde, na difusão de valores familiares, na criminalização do aborto e promoção de incentivos para que os casais tivessem filhos, no aprimoramento das condições de vida por meio, principalmente, do fomento às atividades e exercícios físicos e garantia de saúde pública.

O tratamento dado à taxa de natalidade e à saúde expressava que as questões relativas ao crescimento populacional e ao corpo e seu culto tornaram-se o escopo da segurança militar e nacional. Não se permitiria a extinção da nação pela escassez de seus indivíduos, tampouco por sua fragilidade e degenerescência física

²⁷ Embora seja considerado um fenômeno recente, o nacionalismo tem sido objeto de diversos estudos. Indicam-se aqui aqueles desenvolvidos por Anderson (2008) e Guibernau I Berdun (1997).

e mental. Além disso, pensava-se na garantia de um contingente minimamente preparado e disposto para possíveis conflitos ou uma guerra. Era um dever patriótico não apenas os cuidados com o corpo, mas a disposição, sobretudo materna, na geração e criação dos filhos.

A família era foco de preocupação do Estado por ser entendida como a célula da nação e como a menor partícula de todo o organismo social, suscitando intervenções e adoções de medidas que visassem regular sua composição e relações estabelecidas nos lar. Além disso, toda disciplina e comportamento desejável na sociedade, espaço amplo de relações sociais, partiria de toda experiência já vivenciada no lar, em um espaço restrito de relações.

Privilegiavam-se e incentivavam, então, a fraternidade e colaboração nas relações entre pais e filhos para que as relações entre os homens, principalmente na produção, fossem conduzidas pelos mesmos sentimentos; a obediência e respeito dos filhos para com seus pais para que a hierarquia nas relações entre patrões e empregados, líder e comandados fosse acatada; na ocupação da mulher com as tarefas domésticas, no zelo pelo lar e o cuidado com a saúde e alimentação dos membros de sua família, principalmente dos filhos, para que fosse reduzida sua presença nas fábricas e, conseqüentemente, estivesse preocupada com a maternidade e o crescimento saudável dos filhos, o que intencionalmente aumentaria a taxas de natalidade e fomentaria a consciência da importância do culto ao corpo (LENHARO, 1986; MAZOWER, 2001).

O Estado adquiria uma possibilidade de organizar políticas sociais que, destinadas ao cumprimento de suas finalidades, impunham determinados comportamentos e ideias considerados adequados para a manutenção da sociedade e para a condução da vida individual de seus membros, debruçando-se em conhecimentos e discursos científicos.

Se

A saúde da família estava estreitamente relacionada às condições de vida nas construções que a rodeavam. As casas, os edifícios e a própria cidade converteram-se em laboratórios para novas formas de vida aprimoradas e mais saudáveis (MAZOWER, 2001, p. 98)

era o desdobramento de um processo de racionalização e de adoção de planejamento em que

O Estado do entreguerras justificou suas intervenções na vida privada apelando para noções de profissionalismo, de conhecimento científico e competência apolítica. Profissionais liberais da classe média, funcionários e administradores públicos apresentavam-se como um instrumento moderno de gestão social, com médicos trabalhando no corpo da sociedade e preocupados com sua saúde (MAZOWER, 2001, p. 100).

Além do destaque conferido pela eugenia, que subsidiava cientificamente a busca, por meio de medidas negativas e positivas ²⁸, pelo ideal da raça pura, emergiram diferentes profissionais dotados de uma formação científica especializada, como o inspetor sanitário escolar, o psicólogo educacional, o supervisor de habitação, capazes de atuar nas áreas e instituições específicas de forma a contribuir para a conformação da ordem desejada.

Mesmo com a despretensão de estabelecer comparações aprofundadas, quais as semelhanças e diferenças, entre os regimes autoritários europeus e o brasileiro e explorar suas aproximações, é inegável a identificação do compasso existente entre o pensamento social europeu, especificamente o nazifascista, e o pensamento social brasileiro do período delimitado. ²⁹

A similaridade não se restringia ao fortalecimento do poder Executivo, o que é indicativo de que a descrença na democracia liberal era uma tendência política de amplitude mundial, mas também foram flagrantes a expressividade do nacionalismo e a relevância da cientificidade para o posicionamento do Estado quanto sua intervenção nas diferentes esferas da sociedade e da vida de seus membros.

O Estado brasileiro mostrou-se ser o único agente histórico naquele momento, dadas as condições políticas e econômicas, capaz de perseguir o projeto de capitalismo nacional. A exequibilidade desse objetivo implicava em uma reorganização da sociedade que, a partir do arranjo político constituído, tendia a ser cumprida.

As questões sociais, nesse sentido, detidamente aquelas relativas ao trabalho e à educação, diretamente associadas à formação do trabalhador nacional, no que diz respeito à aptidão e à disciplina para sua produtividade e no que diz respeito ao

²⁸ Conforme indicado no subcapítulo anterior, a medida negativa da Eugenia refere-se à esterilização, as medidas positivas referem-se ao aprimoramento físico, à nutrição e à saúde pública.

²⁹ Ressalta-se que no regime autoritário brasileiro, ao contrário do fascismo e do nazismo, o poder político exercido por seu líder não estava condicionado à representação de um partido único. Além disso, suas ações não buscaram mobilizações populares, partiam “cima para baixo” (FAUSTO, 2008; GOMES; OLIVEIRA; VELLOSO, 1982).

ensino escolar, representando os pilares para a ordem moderna, fortaleceram sua relevância e ampliaram o alcance de suas medidas em decorrência da burocratização e da própria centralização política.

Mantinha-se a preocupação, em comparação à década anterior, quanto à integralidade impressa para a pretendida civilidade do brasileiro, embora, com o estatuto de política social, a educação estava sob uma orientação científica e controle estatal. Era o Estado Novo capaz de realizá-la, tendo em vista que representava, na concepção de seus criadores, a perfeita estrutura para perseguir os fins mais significativos de um Estado: a elevação da condição humana de seu povo, atingindo a alma nacional e dirigir seu destino.

A reconstrução contextual do período em que Vargas ascendeu ao poder do Estado e se manteve até o declínio do Estado Novo, finalidade que esse capítulo se propôs a cumprir, mesmo resguardadas as limitações e ênfases nele apresentadas em decorrência da pluralidade de temas e das subseqüentes abordagens e interpretações já elaboradas sobre essa fase histórica, proporciona esclarecimentos acerca do papel atribuído para a educação escolar por denotar sob quais as condições conjunturais ela deveria se adequar, quais as exigências a formação por ela exercida deveria atender e ainda sob quais as relações e interesses sua política era formulada.

Nesse sentido, apoia-se no estudo elaborado por Romanelli (2007) que, para um entendimento da educação e da organização de sua prática escolar em uma sociedade, indica a herança cultural, a evolução econômica e a estrutura do poder político como os aspectos relevantes para sua compreensão. A relação apresentada entre tais fatores e a escola consiste na interferência que exercem, respectivamente, na motivação da população na busca pela instituição de ensino e pelo conteúdo por ela transmitido, na criação de uma demanda de recursos humanos a ser por ela formada e, por fim, nas ações exercidas nela consoante a defesa de interesses e valores do grupo em exercício no poder e/ou a ele associado.

Sua pesquisa, destinada justamente à compreensão das relações entre os fatores que atuam no sistema educacional e de que forma correspondem aos problemas nele verificados, detendo-se ao caso brasileiro durante o período de 1930 a 1973, evidencia que há duas maneiras dessas relações se manifestarem: de forma

combinada ou, ao contrário, de forma assimétrica e desigual. No primeiro caso, há uma adequação do sistema educacional quanto ao atendimento das necessidades postas pela sociedade, enquanto que no caso de desintegração entre os fatores, é sentida a defasagem entre o ensino e a realidade na qual é exercido.

Ao analisar a atuação desses fatores na história da educação brasileira, foi constatado que até a década de 1920 a relação se manteve de forma equilibrada. Até então perduravam as características presentes na educação desde o período colonial e imperial como sua prática classista, por ser destinada a um limitado grupo, e também como sua finalidade à ilustração, o que viabilizava a adequação de sua demanda em relação à oferta. Em outras palavras, as escolas atendiam quantitativamente e estruturalmente seu público, uma vez que as poucas escolas eram suficientes para o restrito grupo que a procurava, a elite, e ofereciam o conteúdo por ele desejado para a manutenção de sua distinção social.

Enquanto havia resistência à democratização e reformulação do ensino secundário por parte da União, cuja preocupação era a manutenção de seu caráter propedêutico composto por conteúdo humanístico e de cunho preparatório para o ingresso no ensino superior, direcionado apenas para a elite; a despreocupação para com o ensino técnico-profissional era marcada pelo estigma de que o trabalho correspondia a uma ocupação tipicamente de escravos e da classe baixa e, assim, não era um nível de ensino de interesse da elite.

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 2007, p. 41).

A autora aponta que, mesmo diante da dificuldade de formular um sistema educacional unificado, somente com a expansão do ensino forçado por um novo contexto, em decorrência da urbanização e do crescimento demográfico, sua defasagem se expressou tanto em seu aspecto quantitativo como em seu aspecto qualitativo ou estrutural. O primeiro âmbito estabeleceu-se devido à ausência de oportunidades educativas, e o segundo, o âmbito estrutural, devido à inadequação

entre a formação prestada pelas escolas e a qualificação necessária para a economia no processo de industrialização.

Quando a educação, por exemplo, tem uma herança histórica que a tornou símbolo de classe e valorizou os estudos acadêmicos desinteressados, pode ocorrer que a explosão da demanda escolar seja feita nesse sentido, quer dizer, no sentido da educação aristocrática e acadêmica. Se isso acontece no momento da arrancada da economia industrial, registra-se uma forma de desequilíbrio suscetível de assumir dois aspectos concomitantes: um quantitativo – a demanda é maior do que a oferta de ensino que a estrutura da escola acadêmica é capaz de fornecer; outro estrutural – a multiplicação de escolas favorece um tipo de ensino que já não condiz com as necessidades econômicas de qualificação para o trabalho (ROMANELLI, 2007, p. 27).

A exposição elaborada por Romanelli (2007) evidencia que foi no decênio de 1930, portanto, que o sistema educacional inicia sua crise dado o seu descompasso com tais fatores. A partir de uma diferente composição da sociedade e de suas relações sociais se tornarem complexas, com a emergência de novas classes sociais, o ensino passou a ser reivindicado tanto por permitir uma ascensão social como também por aumentar a possibilidade de ocupação profissional, ampliando-se a demanda pela educação de forma que sua demanda não fosse mais comportada pela oferta existente. Além disso, os conteúdos por ela difundidos já não se adequavam para as exigências industriais, o ensino à ilustração praticado era insuficiente para a formação e ocupação requerida ao trabalho fabril.

Sob a alegação de que era a demanda, portanto, a responsável pelo impulso para a expansão do sistema de ensino, todo esse descompasso se manifesta nas reformas promulgadas durante o governo Vargas. As determinações nelas fixadas definiam, conforme a análise da autora, o controle da expansão tanto no âmbito quantitativo como no âmbito qualitativo.

O primeiro correspondia à rigidez da oferta, pela seletividade imposta por meio de avaliações (exames de admissão para ingresso nos cursos e provas durante o período letivo) para o prosseguimento da formação aos níveis avançados; ao baixo rendimento do sistema escolar, pela fixação e uniformidade quanto os programas e métodos de ensino; e, por fim, à discriminação social, pelas condições desiguais dos estudantes das diferentes classes sociais não apenas se manterem matriculados, mas concluírem e/ou progredirem aos demais anos de estudos.

Já o âmbito qualitativo, relativo à mudança de modelos de educação, correspondia à oposição ao caráter exigido pelo desenvolvimento econômico, por meio da preservação da excelência de um ensino de cunho academicista e enciclopédico em detrimento da adoção de uma forma que favorecesse o teor técnico-profissional.

III) POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL NOS ANOS DE 1930 E 1940: OS AGENTES DE SUAS FORMULAÇÕES

III.I) A atuação do Estado a partir das reformas educacionais

Se competia ao Estado o protagonismo na consecução do projeto de capitalismo nacional, coube a ele também fomentar a formação das classes sociais indispensáveis a esse modelo de sociedade. Considerando que a formação de uma classe compreende um processo que, dada sua amplitude, refere-se a um conjunto de fatores e características condizentes às formas de produção, distribuição e reprodução dos recursos necessários para a vida e para a manutenção da própria sociedade, não se limitava apenas à regulação da produção industrial, importava também o controle sobre a educação escolar. Tão relevante quanto uma nova concepção de trabalho, era a organização da educação nacional.

Em conformidade com o caráter intervencionista do Estado nas diferentes esferas constitutivas da estrutura social, com a burocratização de todo seu aparelho juntamente com a crescente orientação técnico-científica, destacaram-se as políticas sociais adotadas relativas a esses setores – trabalho e educação - fundamentais para a modernização. Expressões disso foram a criação, ainda durante o Governo Provisório, do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde Pública:

O Ministério da Educação e Saúde Pública, especificamente, além de promover um saneamento moral e físico (HORTA, 1994), conforme associação entre ensino e salubridade explícita em sua própria denominação, apresentava as seguintes atribuições:

Art. 2º Este Ministério terá a seu cargo o estudo e despacho de todos os assumptos relativos ao ensino, saúde publica e assistência hospitalar [...]

Art. 5º Ficarão pertencendo ao novo ministério os estabelecimentos, instituições e repartições publicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Bellas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional

de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Commercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar (BRASIL, 1930).

Ademais, objetivava-se o controle da reprodução da força de trabalho e das elites dirigentes e a obtenção de maior controle sobre o sistema de ensino de forma a facilitar a adoção de medidas para seu aprimoramento e para a expansão de seu acesso à população. Explicita-se a preocupação pela formação das futuras gerações tanto em seu aspecto demográfico como em seu aspecto intelectual e moral.

Persistindo nesses objetivos, as ações por ele desempenhadas durante todo o governo Vargas convergiam para o desenvolvimento nacional da educação em seus diferentes níveis. No entanto, não significou, de imediato, uma centralização por parte do Estado, na área educacional por não contemplar escolas específicas, como as escolas militares e aquelas relativas à agricultura, que permaneceram sob a supervisão dos Ministérios a elas mais afins. Assim, Cunha (2007) atesta que

Essa estruturação do Ministério da Educação não implicou, inicialmente, a centralização do aparelho de Estado relativo a esse campo. Os estados e o Distrito Federal continuavam a ter seus meios próprios de controlar a educação primária, secundária, normal e profissional, geralmente sem criar as correspondentes secretarias de Educação (e Saúde). Mas o fato de a burocracia educacional estar unificada, no plano federal, propiciou a esta instância do Estado instrumentos de centralização, tão logo houve condições políticas e institucionais para isso, após 1935 e, com mais força, durante o Estado Novo (CUNHA, 2007, p. 254).

Tanto as deliberações presentes nos textos constitucionais como as reformas relativas ao ensino promovidas no período significaram, ao menos em seus aspectos formais e legais, as medidas determinadas pelo Estado quanto à forma, o conteúdo e a abrangência da formação escolar. Tratando-se de uma formação considerada necessária para a socialização àquela sociedade que se reorganizava e para o desempenho das funções nela requeridas, ela contribuiria, dependendo do nível de ensino e a qual classe se destinava, para o projeto pretendido por meio da difusão de conhecimentos e da disciplina que se desejava imprimir às futuras gerações.

Em “O Estado nacional”, Campos (1940) explicita essa relevância ocupada pelo papel da educação ao afirmar que “Nenhum setor, portanto, refletirá com mais fidelidade a inquietação contemporânea do que aquele cuja função consiste

precisamente em adaptar o homem ao ambiente espiritual do nosso tempo” (p. 8). Esse julgamento partia de sua compreensão de que, sendo aqueles anos um momento de mudanças, a educação já não apresentava adequação para o enfrentamento de novos problemas por ter proporcionado uma formação cujos valores e ideais passavam a ser questionados para a realidade que se construía.

O dilema consistia, na sua percepção, na reformulação da educação de modo que se destinasse ao enfrentamento dos problemas, sejam eles quais fossem, cujos termos não eram antecipados e seus elementos não mais previstos por serem oriundos de diferentes situações vivenciadas no presente. Ao contrário da disseminação de soluções específicas, que nada serviram em um mundo de constante transformação, a educação fomentaria a ação e a atitude para o enfrentamento de qualquer que fosse a realidade vivida e que ainda superasse o aspecto trágico daquela época de transição, a persistência do emprego de formulações passadas para a interpretação do presente.

Mais do que um recurso para um melhor aproveitamento da vida, a educação deveria a ela atribuir um sentido para toda e qualquer atividade exercida naquele contexto. Sua função não se restringia apenas à disseminação de conhecimentos, mas permitiria uma formação em conformidade aos preceitos e reforço da unidade nacional, o que correspondia ao enaltecimento da escola enquanto instituição fundamental para a composição e manutenção da coletividade.

Esse mesmo ímpeto nacionalista não estaria ausente das reformas destinadas ao sistema educacional durante o governo Vargas. A primeira delas, executada em 1931 quando, a propósito, o Ministério estava a cargo do próprio Francisco Campos, objetivou-se ao estabelecimento de um programa nacional de educação, embora apenas os níveis superior ¹, secundário ² e um ramo do ensino técnico-profissional, o técnico comercial ³, tenham sofrido reestruturações, além de ser criado o Conselho Nacional de Educação ⁴.

¹ Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

² Promulgada pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e reafirmada a organização nele definida pelo Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932, sendo acrescentadas algumas modificações como, por exemplo, a inclusão de diferentes disciplinas daquelas previstas no currículo de forma facultativa.

³ Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Esse decreto regulamentava ainda a profissão de contador.

⁴ Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.

O Conselho Nacional de Educação era, enquanto órgão consultivo do Ministério, destituído de atribuições administrativas. Sua atuação estava relacionada aos assuntos técnicos e didáticos com o objetivo de contribuir para, conforme ditado recorrentemente no período, a “grandeza da nação” por meio do aprimoramento intelectual, da elevação cultural e da capacitação para o trabalho pela educação. Detalhadamente, são suas atribuições:

- a) colaborar com o Ministro na orientação e direção superior de ensino;
- b) promover e estipular iniciativas em benefício da cultura nacional, e animar atividades privadas, que se proponham a colaborar com o Estado em quaisquer domínios da educação;
- c) sugerir providências tendentes a ampliar os recursos financeiros, concedidos pela União, pelos Estados ou pelos municípios à organização e ao desenvolvimento do ensino, em todos os seus ramos;
- d) estudar e emitir parecer sobre assumptos de ordem administrativa e didática, referentes a qualquer instituto de ensino, que devem ser resolvidos pelo Ministro;
- e) facilitar, na esfera de sua ação, a extensão universitária e promover o maior contacto entre os institutos técnicos-científicos e o ambiente social;
- f) firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país (BRASIL, 1931b).

A reforma do ensino superior instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, que definia que o nível de ensino em questão teria como finalidade:

Art. 1º [...]elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, 1931c).

Além disso, estabelecia um modelo único de organização didático-administrativa em todo o país que contemplasse, obrigatoriamente, no mínimo, três das seguintes instituições de ensino: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras; dispusesse de toda estrutura necessária para seu funcionamento e de recursos financeiros provenientes do poder público ou de instituições privadas e que estivesse submetido às normas nele instituídas.

Eram admitidas duas formas possíveis para estruturá-lo. A primeira seria aquela própria para o tipo de ensino a ser empreendido, a universidade, que ainda seguiria a caracterização conforme sua entidade mantenedora: oficial, se mantida

pelo governo federal ou estadual; livre, se mantida por fundações ou associações particulares e a segunda forma referia-se aos institutos isolados. Toda universidade era, correspondendo a uma instituição de natureza jurídica, dotada de autonomia quanto sua organização administrativa e didática, desde que instituída por meio de estatutos aprovados pelo ministro da Educação e Saúde em que suas alterações estavam limitadas às requisições feitas pelo Conselho Universitário ao ministro com o consentimento do Conselho Nacional de Educação, sendo mantida a obediência às normas definidas pelo Estatuto das Universidades.

Quanto à administração, enquanto nas universidades livres os reitores seriam nomeados com liberdade, definia-se que as universidades oficiais seriam regidas sob uma administração central: a reitoria, composta pelo reitor⁵ e pelo Conselho Universitário. O primeiro, nomeado pelo governo federal ou estadual, dependendo da instância organizacional da universidade, se federal ou estadual, a partir de lista tríplice de professores catedráticos elaborada pelo Conselho Universitário⁶, órgão consultivo e deliberativo presidido pelo reitor, reunia os diretores de cada instituição integrante da universidade e um representante de cada uma delas eleito pelas suas

⁵ Suas atribuições consistiam em representar, dirigir e administrar a Universidade; convocar e presidir o Conselho Universitário; assinar os diplomas emitidos pela Universidade junto com o diretor da instituição emitente integrante da Universidade; superintender os serviços da secretaria geral e os serviços anexos; nomear ou contratar professores, de acordo com as resoluções do Conselho Universitário; dar posse aos diretores das unidades da Universidade; exercer poder disciplinar; desempenhar todas as demais funções inerentes ao seu cargo de reitor, conforme os dispositivos dos estatutos (BRASIL, 1931c).

⁶ Suas funções eram: exercer a direção superior da Universidade; eleger a lista tríplice para o provimento do cargo de reitor; elaborar seu regimento interno; aprovar os regimentos internos de cada instituição integrante da Universidade, organizados pelas suas congregações ou conselhos técnicos; deliberar sobre modificações aos estatutos da Universidade, a vigência das quais dependerá de aprovação do governo; aprovar as propostas dos orçamentos anuais das instituições remetidos pelos seus diretores ao reitor, que os encaminhará ao governo, para a deliberação definitiva; organizar e submeter à aprovação do governo o orçamento de despesas da reitoria e de suas dependências e deliberar sobre a administração do patrimônio da Universidade; resolver sobre os mandatos universitários para a realização de cursos de aperfeiçoamento ou de especialização; organizar, de acordo com propostas das instituições, os cursos, conferências e todas as demais medidas de extensão universitária; deliberar sobre a concessão do título de professor "honoris causa" e sobre a concessão de prêmios pecuniários ou honoríficos, destinados a recompensar atividades universitárias; tomar providências para prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva, e, em grau de recurso, sobre a aplicação de penalidades, de acordo com o regimento interno da Universidade; decidir sobre a realização de planos e medidas, de iniciativa própria ou proposta por qualquer instituição membro da universidade, para o desenvolvimento da eficiência cultural e social das instituições universitária (BRASIL, 1931c).

congregações, por um representante da associação de diplomados da universidade e pelo presidente do Diretório Central dos Estudantes⁷.

Cada instituição de ensino integrante da universidade, com autonomia jurídica, era dirigida por: um diretor⁸ escolhido pelo governo a partir de uma lista tríplex com nomes de dois professores indicados pela Congregação⁹ e de um professor indicado pelo Conselho Universitário; por uma Congregação constituída por professores catedráticos efetivos, docentes-livres em exercício de catedrático e por um representante dos docentes-livres; por um conselho técnico-administrativo¹⁰ formado por três ou seis catedráticos escolhidos pelo ministro.

⁷ Composto por dois representantes de cada um dos diretórios dos institutos universitários ou isolados que cumpriria com a defesa dos interesses gerais dos estudantes; a promoção da aproximação entre os discentes dos diversos institutos de ensino superior; o entendimento com os demais diretórios para a realização de eventos acadêmicos e sociais; a organização de esportes para o aprimoramento físico; a promoção de reuniões científicas para o aprimoramento intelectual e do senso crítico e a representação do corpo discente no Conselho Universitário (BRASIL, 1931c).

⁸ Deveria cumprir com as seguintes atribuições: entender-se com os poderes superiores sobre todos os assuntos que interessem a sua unidade que deles dependam de decisões; representar a unidade em qualquer ato público e com outros ramos da administração ou instituições; assinar com o reitor, os diplomas expedidos pela unidade; integrar o Conselho Universitário; assinar e expedir certificados dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização; convocar e presidir as reuniões do Conselho técnico-administrativo e da Congregação; executar e fazer executar as decisões dos órgãos administrativos da Universidade; dirigir a administração da unidade, seguindo os dispositivos regulamentares as decisões do Conselho técnico-administrativo e da Congregação; fiscalizar a fiel execução do regimento didático; manter a ordem e a disciplina em todas as dependências da unidade e propor ao conselho técnico-administrativo as providências cabíveis; superintender todos os serviços administrativos da unidade; remover de um para outro serviço os funcionários administrativos, conforme as necessidades ocorrentes; conceder férias regulamentares; dar posse aos funcionários docentes e administrativos; nomear os docentes livres, auxiliares de ensino e extranumerários; informar o conselho técnico-administrativo sobre qualquer assunto que interesse à administração e ao ensino; apresentar anualmente ao reitor relatório dos trabalhos da unidade, assinalando as providências indicadas para a maior eficiência do ensino; aplicar as penalidades regulamentares (BRASIL, 1931c).

⁹ Era de sua responsabilidade resolver todos os casos de sua alçada relativos ao ensino; eleger dois nomes da lista tríplex para o provimento no cargo de diretor; organizar a lista para a escolha dos membros do conselho técnico-administrativo e seu representante no Conselho Universitário; eleger pelo processo uninominal, e nos termos do respectivo regulamento, as comissões examinadoras de concurso; deliberar sobre a realização de concursos e indicar professores ou especialistas para composição de comissão para julgamento de concursos; aprovar os programas dos cursos normais; sugerir aos poderes superiores as providências necessárias ao aperfeiçoamento do ensino no respectivo instituto (BRASIL, 1931c).

¹⁰ Definidas suas atribuições: reunir-se em sessões ordinárias, pelo menos uma vez por mês, e, extraordinariamente, quando convocado pelo diretor; emitir parecer sobre qualquer assunto de ordem didática, que hajam de ser submetidos à Congregação; rever os programas de ensino das diversas disciplinas e verificar se cumprem com as exigências regulamentares; organizar horários para cursos oficiais, ouvidos os respectivos professores, e atendidas qualquer circunstância que possam interferir na regularidade da frequência e na boa ordem dos trabalhos didáticos; autorizar a realização de cursos previstos no regulamento dependentes de sua decisão, depois de rever e aprovar seus programas; fixar anualmente, o número de alunos admitidos na matrícula nos cursos seriados; fixar o número de estudantes das turmas a seu cargo, sob o consentimento do professor responsável e

O quadro docente das universidades seria integrado por professores catedráticos, correspondendo um para cada cadeira do curso, por auxiliares de ensino, docentes-livres e professores contratados de forma que,

Art. 32. Na organização didáctica e nos métodos pedagógicos adoptados nos institutos universitários será attendido, a um tempo, o duplo objectivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espirito da investigação original, indispensavel ao progresso das sciencias (BRASIL, 1931c).

Os requisitos exigidos aos candidatos para o ingresso no ensino superior eram a comprovação de conclusão do ensino secundário, idade mínima de 17 anos, prova de identidade, prova de idoneidade moral, prova de sanidade. Ademais, mesmo nas universidades oficiais o ensino superior deveria ser pago, eram cobradas taxas de exame de inscrição no vestibular; taxas de matrícula em cada ano; taxas por cadeira e por período; por inscrição em exame final; por certificado de exame; guia de transferência; certidão de frequência; diploma.

Na sequência da promulgação do Estatuto foi promovida a reforma da Universidade do Rio de Janeiro¹¹ que, além da Faculdade de Direito, da Faculdade de Medicina e da Escola Politécnica, passou a ser composta pela Escola de Minas (de Ouro Preto), Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Escola Nacional de Belas-Artes e pelo Instituto Nacional de Música. Além dessas instituições, deveriam ser incorporadas, quando criadas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a Escola de Higiene e Saúde Pública e a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas.¹²

conforme os interesses do ensino; deliberar sobre as condições de pagamento pela execução de cursos remunerados; organizar as comissões examinadoras para as provas de habilitação dos estudantes; constituir comissões especiais de professores para o estudo de assuntos que sejam de interesse da unidade; autorizar a nomeação de auxiliares de ensino e a designação de docentes livres como auxiliares do professor nos cursos normais; considerando o parecer da Congregação, organizar o regimento interno do instituto, submetendo-o à aprovação do Conselho Universitário; elaborar a proposta do orçamento anual da unidade em acordo com o diretor (BRASIL, 1931c).

¹¹ Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931.

¹² Ainda em relação às mudanças alçadas para essa universidade, houve a tentativa de desmembrar, por meio do Decreto 24.738, de 14 de julho de 1934, a Escola Politécnica e a Escola de Minas da Universidade do Rio de Janeiro, que passariam a integrar, junto com a Escola Nacional de Química, a Universidade Técnica Federal. A intenção era de tornar a Universidade do Rio de Janeiro especializada nas ciências e a Universidade Técnica Federal especializada em tecnologia de forma a suprir a demanda por profissionais especialistas na organização e direção dos processos produtivos, atendendo a iniciativas do próprio Estado e da iniciativa privada (CUNHA, 2007).

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras, especificamente, proporcionaria a ampliação da cultura e a difusão dos conhecimentos necessários para a prática do magistério por meio dos cursos relativos as três sessões que conferiam sua nomeação. Com a oferta dos cursos de licenciatura, a intenção era de que os alunos formados lecionassem no ensino normal e no ensino secundário, o que fazia dessa faculdade, para Campos, o verdadeiro símbolo do caráter universitário por abranger o aspecto cultural e não se limitar ao interesse profissional (CUNHA, 2007).

Em relação ao ensino secundário, nível de ensino também modificado pela Reforma Campos, sua duração foi prolongada por passar a compreender dois cursos, o fundamental¹³ de 05 anos, destinado a fornecer uma cultura geral, e o complementar¹⁴ de 02 anos para preparar aqueles que ingressariam no ensino superior.

Pretendia-se, dessa forma, ao associar um curso geral com um curso preparatório, fazer com o que esse nível de ensino apresentasse uma finalidade própria e não apenas mantivesse seu caráter propedêutico. No entanto, essa reforma

[...] veio reforçar as barreiras existentes entre os diferentes tipos de ensino pós-primário não superior. Constituíam esse ensino, além das escolas secundárias, as que ofereciam cursos profissionais para os quadros intermediários do comércio, da indústria e para o magistério primário, os

¹³ Sua composição curricular era da seguinte forma: 1ª série (ano): Português, Francês, História da civilização, Geografia, Matemática, Ciências físicas e naturais, Desenho e Música (canto orfeônico); 2ª série (ano): Português, Francês, Inglês, História da civilização, Geografia, Matemática, Ciências físicas e naturais, Desenho e Música (canto orfeônico); 3ª série (ano): Português, Francês, Inglês, História da civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História natural, Desenho, Música (canto orfeônico); 4ª série (ano): Português, Francês, Latim, Alemão (facultativo), História da civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História natural, Desenho; 5ª série (ano): Português, Latim, Alemão (facultativo), História da civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História natural, Desenho. Além dessas disciplinas, eram obrigatórios os exercícios de educação física para todas as classes durante todo o ano letivo.

¹⁴ O programa curricular do curso complementar diferenciava-se conforme a pretensão dos alunos para os cursos superiores de Direito; de Medicina, Farmácia ou Odontologia; de Engenharia; sendo ainda prevista a discriminação das disciplinas que seriam exigidas nos cursos vinculados a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Dessa forma, eram obrigatórias as seguintes disciplinas àqueles que se matriculariam em Direito - 1ª série (ano): Latim, Literatura, História da civilização, Noções de Economia e Estatística, Biologia geral, Psicologia e Lógica; 2ª série (ano): Latim, Literatura, Geografia, Higiene, Sociologia, História da Filosofia; em Medicina, Farmácia e Odontologia - 1ª série (ano): Alemão ou Inglês, Matemática, Física, Química, História natural, Psicologia e Lógica; 2ª série (ano): Alemão ou Inglês, Física, Química, História natural, Sociologia; em Engenharia - 1ª série (ano): Matemática, Física, Química, História natural, Geografia e Cosmografia, Psicologia e Lógica; 2ª série (ano): Matemática, Física, Química, História natural, Sociologia, Desenho.

quais não estavam articulados com o secundário, em consequência, com o superior. Somente o curso secundário preparava para os exames vestibulares e, sem o certificado de tê-lo concluído, nenhum estudante poderia candidatar-se aos exames (CUNHA, 2007, p. 261).

Embora houvesse a intenção de dotar esse nível de ensino de outra finalidade que não apenas aquela preparatória ao ensino superior, a inclusão da difusão necessária de conhecimentos gerais também visava atender uma classe social específica. Mantinha-se, então, a restrição ao acesso desse ensino e, por a ele estar vinculado, do ensino superior. O que torna claro a qual classe social era destinada tais níveis de ensino que, conseqüentemente, ocupariam distintas funções na sociedade. A permanência de seu caráter elitista consistia na adoção de um currículo enciclopédico somado a sua seletividade pela rigidez dos exames de admissão e avaliações durante o curso (ROMANELLI, 2007).¹⁵

Além disso, outras determinações constavam nessa reforma: a manutenção do exame de admissão a esse nível de ensino, conforme determinado pela Reforma João Luís Alves (Reforma Rocha Vaz) em 1925 e a definição de que os programas e métodos de ensino partiriam do Ministério e revistos periodicamente, a cada três anos, para que fosse garantido maior controle por parte do governo federal. Ainda para o exercício do controle do ensino, foram criados um serviço de registro de professores e um serviço de inspeção escolar¹⁶.

Diferentemente da ênfase dada aos níveis secundário e superior nessa reforma, a abordagem conferida ao ensino profissionalizante restringiu-se ao ensino técnico comercial de forma que não foram estabelecidos vínculos com aqueles outros ramos de ensino (XAVIER, 1990). Eram constituídos diferentes ramos de ensino médio, o secundário e o profissional, o que pode ser atestado pela obrigatoriedade, para aqueles que ingressassem no ensino superior, do curso

¹⁵ Aqueles que formariam os quadros intermediários profissionais do comércio e da indústria ou os quadros docentes do ensino primário tinham a possibilidade de ingressar nos cursos secundários por meio de exames de habilitação previstos para a 5ª série do curso complementar para jovens de 18 anos ou mais, sem escolaridade secundária não reconhecidas ou em outra situação. Desde que aprovados nos exames, poderiam prosseguir com os estudos e ingressarem no ensino superior (CUNHA, 2007)

¹⁶ Esse serviço de inspeção de alunos era composto por inspetores que, recrutados por concursos, divididos em grupos de disciplinas afins, acompanhariam aulas, exames e critérios de atribuição de notas, abordando os próprios alunos e relatando todo o trabalho dos professores (CUNHA, 2007).

complementar do ensino secundário cujas disciplinas variavam conforme a área a ser cursada.¹⁷

Determinava-se que o ensino técnico comercial seria composto por um curso propedêutico (três anos de duração), por diferentes cursos técnicos – secretário (um ano de duração), guarda-livros (dois anos de duração), administrador-vendedor (dois anos de duração), atuário (três anos de duração) e de perito-contador (três anos de duração) –, por um curso superior de administração e finanças (três anos de duração) e também por um curso elementar de auxiliar do comércio (dois anos de duração).

O curso superior de administração e finanças conferia aos seus alunos o título de bacharel em ciências econômicas e, se fosse defendida uma tese, o título de doutor em ciências econômicas. Este curso superior diferia dos demais por não apresentar um padrão estatal de organização, por não exigir aprovação em vestibular para seu ingresso e por ser oferecido, em grande parte, por instituições privadas (CUNHA, 2005).

O mesmo documento que regulamentava o ensino técnico comercial instituiu o Conselho Consultivo do Ensino Comercial responsável pelo seu acompanhamento, pela aprovação de seus programas e pela fiscalização das instituições onde seria ministrado. Órgão este que contribuiu para a articulação do ramo de ensino em questão e com os demais, de forma que se estabelecesse o caráter paralelo entre o ensino médio comercial e o secundário¹⁸ e também entre o ensino superior em administração e finanças e os outros cursos de ensino superior (CUNHA, 2007).

Embora houvesse a organização de um curso de nível superior nessa área, o qual conferisse o título de bacharel em ciências econômicas e de doutor em ciências econômicas, se o aluno defendesse uma tese, seu acesso era restrito. Exigia-se para sua matrícula, além de atestado de identidade, atestado de idoneidade moral,

¹⁷ Definição regulamentada pelo Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932 que dispõe da organização do ensino secundário. Esse documento enumera quais as disciplinas específicas obrigatórias dos cursos complementares destinados aos candidatos a ingresso do ensino superior em direito; em medicina, farmácia e odontologia; engenharia, além de indicar que a discriminação das disciplinas do curso complementar exigidas àqueles interessados em ingressar na Faculdade de Educação, Ciências e Filosofia seriam definidas posteriormente pelo regulamento dessa unidade.

¹⁸ Os alunos que concluíssem o curso propedêutico seguido de um curso de auxiliar de escritório do ensino técnico comercial ou aqueles que concluíssem o curso fundamental do ensino secundário poderiam ingressar em um dos cursos técnicos do ensino técnico comercial.

atestado de sanidade e pagamento de matrícula, o diploma de perito-contador ou de atuário. Dessa maneira, como previsto nos demais cursos de ensino superior, o ingresso no curso desse nível do ramo técnico profissional dependia de formação específica ministrada em curso antecedente a ele vinculado.

Era dificultado o avanço escolar daquelas próprias classes que deveriam ser por ele prioritariamente atendidas, uma vez que, por proporcionar uma formação técnica-profissional para suprir demandas do mercado de trabalho, pressupunha o imediato exercício profissional. A restrição das classes subalternas ao nível mais elevado de escolarização era corroborada por suas próprias condições, a necessidade de trabalhar precocemente inviabilizava o prosseguimento dos estudos ou a própria conclusão daqueles cursos considerados como requisitos mínimos para o nível superior desse ramo de ensino.

A orientação e a organização educacional adotada pelo Estado não esteve impressa apenas pela Reforma Campos. As descrições relativas à educação na Constituição de 1934 indicam o tratamento que era dado ao assunto que, de forma inédita, passava a compor um capítulo próprio - "Da educação e da cultura".

Pode-se afirmar perfeitamente que a nova Carta inaugurou uma política nacional em matéria educativa. Competia única e exclusivamente à União 'traçar as diretrizes da educação nacional' e fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país' (SILVA, 1980, p. 20).

Nesse capítulo, que posteriormente integrou também a Constituição de 1937, considerando as especificidades de cada Constituição, continha, de forma geral, as seguintes definições: as competências de cada instância do poder público referente ao investimento, à manutenção, à coordenação e à organização dos níveis de ensino a eles submetidos; a indicação de disciplinas a serem integradas aos currículos; a gratuidade e a obrigatoriedade da frequência no ensino primário.

A elaboração do Plano Nacional de Educação, quando o Ministério estava a cargo de Gustavo Capanema¹⁹, baseou-se em extenso inquérito sobre todos os

¹⁹ Gustavo Capanema (1900-1985), assim como Campos, era mineiro e também formado em Direito. Antes de assumir o cargo de ministro em 1934, havia sido oficial de gabinete e secretário do interior do governo Olegário Maciel, além de nomeado interventor de Minas Gerais em 1933.

aspectos do ensino que foi, a pedido do próprio ministro, distribuído e respondido, por diferentes grupos com as mais variadas ocupações e posições ideológicas (professores, estudantes, intelectuais, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes, políticos e militares). As partes que o compunha indicavam sua definição, as normas gerais e os princípios da educação; as unidades escolares e a organização de cada nível de ensino; do ensino livre, do regime escolar e financeiro, das disposições gerais e transitórias.

Schwartzman; Bomeny; Costa, (2000) ao proporem a reconstrução das intenções e dos projetos mobilizados pelo Ministério da Educação e Saúde durante os anos em que Capanema exerceu o cargo de seu representante, identificando suas matrizes políticas e ideológicas e as influências por elas exercidas para a consecução prática das ações, apontam que nesse Plano,

A educação nacional era definida como tendo por objetivo 'formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas', sendo tarefa precípua da família e dos poderes públicos. A transmissão de conhecimentos seria sua tarefa imediata, mas nem de longe a mais importante. Fazia ainda parte dos princípios gerais a definição do que se devia entender por 'espírito brasileiro' ('orientação baseada nas tradições cristãs e históricas da pátria') e 'consciência da solidariedade humana' ('prática da justiça e da fraternidade entre pessoas e classe sociais, bem como nas relações internacionais'), termos que a Constituição utilizava para caracterizar os objetivos gerais da educação nacional (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.198-199).

Dentre suas resoluções nele definidas, estava previsto um ensino doméstico destinado às meninas, principalmente pertencentes às classes baixas, entre doze e dezoito anos, cuja equivalência seria de um nível de ensino médio feminino.

Haveria três ramos para esse tipo de ensino - o doméstico geral, o doméstico agrícola e o doméstico industrial – cuja estrutura seria similar, cada um deles composto por dois ciclos. Apenas se diferenciariam conforme a especificidade da realidade a qual estaria vinculada, ambiente urbano-industrial ou ambiente rural. O primeiro ciclo teria como finalidade a preparação para vida no lar por meio do trabalho doméstico, do ensino do português, da moral familiar, noções de civildade, matemática elementar, ginástica e canto e, por mais um ano, seria oferecido um aperfeiçoamento que incluiria a puericultura e noções práticas de direito usual. Já o

segundo ciclo, destinar-se-ia para a formação de professoras de duração de dois anos na Escola Normal Doméstica (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Embora esse ensino não tenha se efetivado, atestado tanto pelo abandono do Plano como pela adoção de um ensino secundário único pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, que definia a adoção de métodos e programas diferenciados conforme a distinção dos sexos e restringiu-se à economia doméstica. Esse tratamento reservado à mulher correspondia a uma forma de educá-la para o cumprimento de sua função familiar e também a uma forma de proteger a família (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).²⁰

A preocupação com a família não se manifestou apenas por meio da educação feminina. O tema foi abordado nas Constituições, assim como a educação, em capítulo específico que definia sua constituição pelo casamento indissolúvel e sob a proteção do Estado. Na Constituição de 1934 era reconhecida a possibilidade, sob a determinação de lei civil, o desquite e a anulação do casamento e a necessidade de apresentação de prova de sanidade mental e física dos noivos, o que não consta na Constituição de 1937, sendo que nesta fixada compensações proporcionais às famílias numerosas.

Além das cartas constitucionais, o Estatuto da Família²¹ foi outro documento que dispôs da organização e da proteção para a família ao abordar questões relativas à saúde, à educação e ao trabalho com vistas à preservação da nação tanto em seu aspecto demográfico como em seu aspecto moral, reafirmava a intervenção estatal na vida privada. Seu projeto inicial partiu do Ministério da Educação e Saúde, mas devido aos debates e críticas a ele apresentados, foi reelaborado por uma Comissão Nacional de Proteção à Família e encaminhado à promulgação presidencial pelo Ministério da Justiça (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Embora a Constituição de 1934 tenha determinado o estabelecimento desse Plano, sua apresentação à Presidência só ocorreu em 1937 e não foi levado adiante após a implantação do Estado Novo. Independente da prossecução do Plano Nacional de Educação, ambas as Constituições prescreveram algumas disciplinas

²⁰ O programa de educação doméstica que já era praticado em poucas instituições particulares católicas continuou a ser oferecido (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

²¹ Decreto-lei nº 3.200, de 19 de abril 1941.

que integrariam os currículos, especificando a forma como seriam conduzidas, quais os níveis de ensino que deveriam adotá-las e a condição de sua frequência.

O ensino religioso passou a integrar, de forma facultativa, os níveis primários, secundários, profissionais e normais, a partir da Constituição de 1934, conforme o seguinte artigo:

Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1937 manteve, além da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, sua disposição em relação a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico, dos trabalhos manuais e também em relação a facultatividade do ensino religioso. Era prevista ainda que o Estado fundasse ou subsidiasse instituições destinadas ao ensino profissional.

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

Além dessas disciplinas, o ensino pré-vocacional profissional também é apontado como uma forma de ensino que, destinado aos desfavorecidos, corresponderia com a intenção do Estado de dotar todos os cidadãos de condições para, a partir do desenvolvimento de suas habilidades e da descoberta de suas vocações, integrar a sociedade e servir sua pátria, cumprindo com seu dever cívico, ao se submeter ao trabalho. Para tanto, seriam criados novos institutos de ensino profissional e subsidiados aqueles já existentes, além de cobrar das próprias indústrias e sindicatos instituições para esta finalidade.

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado.

Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937) [grifo nosso].

No que tange a educação, a ponderação feita por Silva (1980) acerca dessa Constituição denuncia o distanciamento de sua democratização. A determinação da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino primário pouco êxito obteve frente à escassez de escolas; o destaque ao ensino profissional e a instituição dos trabalhos manuais não contribuíam para a redução da desigualdade de oportunidades, por se destinarem as classes sociais baixas, mantendo-as em posições subalternas. Além de que, ao identificá-las claramente com esse ramo do ensino, reconhecia-se que o ensino secundário deveria atender a elite, classe com condições para prosseguir o ensino superior e assumir a direção dos processos políticos e econômicos.

Com a organização de um currículo composto por tais disciplinas, o ensino seria o instrumento de formação do cidadão ideal para a sociedade do período: permitiriam uma formação corporal; a obediência hierárquica; a defesa da nação; a manutenção da pátria e dos conceitos cívicos e morais nela inseridos e, por fim, a preparação das classes baixas para o trabalho industrial (SILVA, 1980). Nas palavras do próprio redator da Constituição de 1937,

O capítulo dedicado à educação e à cultura colocou nesses termos o problema da educação e, entre as atribuições privativas da União, encontra-se a de traçar as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.

A Constituição prescreve a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e de trabalhos manuais, e atribui ao Estado, como seu primeiro dever em matéria educativa, o ensino prevocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, cabendo-lhe ainda promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da nação.

Nos termos em que a Carta constitucional define esse conjunto de normas para a educação, a escola integra-se no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples fornecimento de conceitos e noções, mas abrangendo a formação dos novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses nacionais.

O ensino é, assim, um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam. Ao mesmo tempo, prepara as novas gerações, pelo treinamento físico, para uma vida sã, e cuida ainda de dar-lhes as possibilidades de prover a essa vida com as aptidões ao trabalho, desenvolvidas pelo ensino profissional, a que corresponde igualmente o propósito de expansão da economia (CAMPOS, 1940, p.103-104) [grifo nosso].

Em meio às discussões e definições das disciplinas curriculares que, por seus conteúdos, contribuiriam à formação do cidadão idealizado pelo Estado, não faltaria atenção à educação moral e cívica. Embora já constasse com sua inserção no currículo do ensino secundário, de acordo com a determinação pela Reforma João Luiz Alves ou Reforma Rocha Vaz de 1925, a Reforma Campos a extinguiu sob a justificativa de caráter pedagógico fundamentada em dois aspectos. O primeiro era de que a moral, considerada como resultante dos valores cristãos, sua instrução não seria renegada, mas compensada pela educação religiosa; o segundo, de que qualquer disciplina só atingiria sua finalidade se as noções e conceitos por ela transmitidos fossem passíveis de emprego prático, capazes de influenciar o comportamento dos alunos na realidade em que viviam, o que não se verificava nesse ensino – educação moral e cívica – por sua prática ser baseada apenas em pregações e lições verbais.

No entanto, além das motivações pedagógicas havia também o caráter político que impedia a manutenção da disciplina. A instrução cívica objetivava-se, conforme determinação da reforma antecedente, ao esclarecimento dos direitos e deveres civis e políticos de forma a tornar conhecida a organização política do país,

o que era incompatível com as ideias antiliberais de Campos naquele contexto em que a relação entre Estado e sociedade passava por mudança (HORTA, 1994).²²

Isso não significava o desaparecimento completo da instrução moral e cívica. Sem constituir-se como uma disciplina escolar específica, ela permanecia presente nos conteúdos escolares, mas de forma segmentada nas demais disciplinas oferecidas e, principalmente, nas atividades comemorativas em menção a datas, símbolos e personagens relevantes do país e de sua história, que reforçavam o patriotismo brasileiro.



Figura 1: 2º Grupo Escolar. Barretos. Comemoração de 07 de Setembro. Relatório de 1939.

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo

<<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/galeria.php>> acesso em 04 de março de 2015.

²² Horta (1994) ainda expõe que a decisão pela exclusão da educação moral e cívica como uma disciplina específica não desagradou os diferentes grupos que estavam envolvidos na educação. Atendeu os militares que não compartilhavam do mesmo conceito de civismo daqueles que eram os responsáveis pela disciplina, os católicos, que, por sua vez, já haviam sido contemplados com a introdução do ensino religioso. Os intelectuais concordavam com a justificativa pedagógica apresentada e, por fim, a burguesia industrial, preocupada com a formação da mão de obra, importava-se mais com o ensino religioso por promover uma pacificação e aproximação entre as classes distintas por meio dos valores cristãos.



Figura 2: Festa de 07 de setembro em Itupeva. Relatório de 1943

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

<<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/galeria.php>> acesso em 04 de março de 2015.

Na redação final do Plano Nacional de Educação ela compreenderia todos os graus e ramos do ensino. A educação moral corresponderia a uma parte teórica – o conhecimento do bem (fins, vontades e atos do homem; leis naturais e civis) – e uma parte prática – a prática do bem (estudo da vida de grandes homens de virtudes heroicas, visitas a hospitais, prisões, casas de caridade), o bem que tanto na teoria quanto na prática referia-se ao bem cristão, o que revela a forte influência católica. E a educação civil corresponderia ao estudo dos deveres do homem como cidadão, suas relações com a pátria e com a humanidade. E, posteriormente, essa mesma intenção persistiria conforme o conjunto das Leis Orgânicas do Ensino.

O civismo se revelaria não apenas por meio das disciplinas mais tradicionais e que veiculavam um conteúdo mais humanístico, como a história e a geografia, mas seria também fomentado por meio de disciplinas introduzidas recentemente, como a educação física, o ensino religioso e o canto orfeônico. Assim, era sob a associação entre o desenvolvimento intelectual, físico e moral, que se reforçava o valor cívico no sentido de que se propunha o aprimoramento, nos termos utilizados no período, da raça para sua própria nação (HORTA, 1994).



Figura 4: Grupo Escolar de Bariri. Dia da Pátria. Relatório de 1939.

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.
<<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/galeria.php>> acesso em 04 de março de 2015.



Figura 3: Demonstração física em festa comemorativa ao 07 de setembro. Grupo Escolar Aurélio Arrobas. Jaboticabal. Relatório da Delegacia Regional de Jaboticabal.

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.
<<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/galeria.php>> acesso em 04 de março de 2015.

Concomitantemente, além de enaltecer o civismo e denotar o valor cultural vinculado ao ensino, o canto orfeônico incitaria o patriotismo pelo emprego da música como recurso educativo, mais expressividade nos cultos aos símbolos nacionais e nas festividades cívicas. A eficácia a ele atribuída consistia em seu apelo à emoção e à irracionalidade durante seu exercício.

A atividade adquiria grande dimensão e repercussão no ensino dada a influência de Villa-Lobos na implantação de orfeões escolares e formação de professores de canto orfeônico e, em 1934, tornou-se obrigatória em toda rede do ensino primário e secundário. Ainda sob sua influência, em 1936, o canto do Hino Nacional tornou-se obrigatório nas escolas públicas e privadas de ensino primário, secundário, normal e técnico-profissional e também em todas as associações com finalidades educativas (HORTA, 1994; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Após a Reforma Campos, foi instituída outra reforma na educação brasileira na qual, além de manter as disciplinas consideradas fundamentais para a formação pretendida e consagrar, de forma geral, as decisões contidas na redação final do Plano Nacional da Educação, redefiniu os currículos e as articulações entre os cursos, ramos, ciclos e graus dos diferentes níveis de ensino. Promulgada a partir de 1942, a Reforma Capanema foi composta por um conjunto de leis orgânicas²³ que, abrangendo variados tipos de ensino, pretendia adequá-los às necessidades econômicas e ideológicas a partir do posicionamento intervencionista do Estado Novo.

Com a prossecução dessa reforma, o sistema educacional se configurava com o ensino primário, cuja duração era de quatro ou cinco anos, destinado a crianças de sete a doze anos; com o ensino médio ou de segundo grau para jovens acima dos doze anos, constituído por cinco ramos diferentes: o ensino secundário para formar aqueles que se ocupariam com a condução dos processos políticos, econômicos e administrativos por meio de ampla difusão da cultura e da preparação

²³ O conjunto de Leis Orgânicas refere-se à Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942); à Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943); Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946); Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946), e, por fim, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946). Quanto aos decretos-leis datados de 1946, Cunha (2007) afirma que, mesmo promulgados após o fim do Estado Novo, haviam sido elaborados de acordo com as linhas gerais da educação durante a vigência desse regime.

para o ensino superior; o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino normal e o ensino agrícola para formar a força de trabalho para os diferentes setores.

Todos os ramos do ensino médio eram compostos por dois ciclos, sendo o primeiro ciclo do ensino secundário, o ginásio²⁴, propedêutico não apenas ao seu ciclo seguinte, o colégio, mas atenderia a essa exigência de base preparatória geral para o segundo ciclo dos demais, conforme consta no próprio decreto-lei:

Art. 9º O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte:

1. O curso ginásial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão.
2. Estará o curso ginásial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente.
3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula (BRASIL, 1942c).

Os primeiros ciclos dos ramos profissionais, ao contrário, mesmo pertencendo ao nível equivalente de ensino do secundário, eram propedêuticos exclusivamente para seus respectivos ciclos posteriores. O segundo ciclo do ensino secundário compreendia, por sua vez, dois cursos paralelos, o clássico²⁵ e o científico²⁶, que além de aprofundar o conhecimento difundido no ginásio, ampliava, respectivamente, os estudos acerca da filosofia, das línguas e das ciências, ambos com três anos de duração.

²⁴ A seriação desse ciclo do ensino secundário apresentava a seguinte organização curricular - 1ª série: Português, Latim, Francês, Matemática, História geral, Geografia geral, Trabalhos manuais, Desenho, Canto orfeônico; 2ª série: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, História geral; Geografia geral, Trabalhos manuais, Desenho, Canto orfeônico; 3ª série: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências naturais, História do Brasil, Geografia do Brasil, Desenho, Canto orfeônico; 4ª série: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências naturais, História do Brasil, Geografia do Brasil, Desenho, Canto orfeônico.

²⁵ Apresentava a seguinte composição curricular – 1ª série (ano): Português, Latim, Grego, Francês ou inglês, Espanhol, Matemática, História geral, Geografia geral; 2ª série (ano): Português, Latim, Grego, Francês ou inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, História geral, Geografia geral; 3ª série (ano): Português, Latim, Grego, Matemática, Física, Química, Biologia, História do Brasil, Geografia do Brasil, Filosofia.

²⁶ Apresentava a seguinte composição curricular - 1ª série (ano): Português, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, História geral, Geografia geral; 2ª série (ano): Português, Francês, Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História geral, Geografia geral, Desenho; 3ª série (ano): Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História do Brasil, Geografia do Brasil, Filosofia, Desenho.

As disposições legais para esse nível de ensino, comparadas com aquelas instituídas pela Reforma Campos, não alterou significativamente sua estrutura. A redução da duração do curso fundamental para quatro anos e a extensão do curso complementar para três anos se objetivaram a ampliar o acesso de seu primeiro ciclo (curso fundamental) e melhor articulá-lo com os segundos ciclos dos demais ramos de ensino (XAVIER, 1990).

Foram mantidas as disciplinas consideradas fundamentais para o ideal de formação aos alunos do referido nível de ensino, a educação física, a educação militar, a educação religiosa, a educação moral e cívica, além de ser atribuído um ramo específico ao ensino feminino, detalhando as suas finalidades, a elaboração de seus programas didáticos em capítulos separados, conforme consta no próprio decreto que regulamenta a reforma:

CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Art. 19. A educação física constituirá, nos estabelecimentos de ensino secundário, uma prática educativa obrigatória para todos os alunos, até a idade de vinte e um anos.

Parágrafo único. A educação física será ministrada segundo programas organizados e expedidos na forma do artigo anterior.

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO MILITAR

Art. 20. A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade.

Parágrafo único. As diretrizes pedagógicas da instrução premilitar e da instrução militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra.

CAPÍTULO VI DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA

Art. 21. O ensino de relação constitui parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo.

Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

CAPÍTULO VII DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com freqüência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4º A prática do canto orfeônico da sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.

TÍTULO III

Do ensino secundário feminino

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.

2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.

3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.

4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (BRASIL, 1942c) [grifos nossos].

Aqueles outros ramos de ensino que compreendiam o nível médio da escolarização, assim como o secundário, mas que se propunham à formação das diferentes frentes de ocupações profissionais, tiveram suas estruturas revisadas com o intuito de se modernizarem e se adequarem às novas condições econômicas existentes.²⁷

²⁷ A abordagem detalhada das reformas destinadas às diferentes modalidades do ensino técnico-profissional é apresentada no terceiro subcapítulo desse capítulo.

O ensino superior, por sua vez, não foi objeto de nenhum decreto-lei específico, o que significa que se manteve a estrutura definida anteriormente pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. No entanto, dada a indicação de sua articulação com cada nível de ensino abordado no conjunto das Leis Orgânicas, a inovação consistiu na aparente possibilidade dos alunos dos cursos médios profissionais ingressarem em cursos superiores, desde que o curso pretendido estivesse relacionado à formação precedente, o que até então era restrito apenas àqueles que cursassem o ensino secundário (CUNHA, 2007; XAVIER, 1990).

Permeada pela concepção de que a universidade deve corresponder à função de preparar uma elite capaz de dirigir toda a nação, compartilhada também por Capanema, a notória obra realizada nesse segmento educacional durante o período em que ocupou o Ministério foi a instituição da Universidade do Brasil²⁸. Intencionada a articular diferentes faculdades de forma que integrassem um plano conjunto para fortalecer a investigação, a pesquisa, o conhecimento e a cultura em um espaço específico e planejado para essa finalidade, reorganizou-se a Universidade do Rio de Janeiro, renomeando-a.

Nesse momento, o reitor da universidade e os diretores de cada escola e faculdade que a compunha eram provisoriamente, até que a universidade tivesse um novo estatuto, nomeados pelo presidente da República, os alunos e professores ficavam impedidos de exercer ações político-partidárias, sendo prevista a fragmentação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia e Letras, que posteriormente, em reforma setorial²⁹, a primeira seria transformada em duas seções da segunda: seção de pedagogia, em que seria ministrado o bacharelado em pedagogia; seção de didática, em que seriam ministrados estudos de Administração, Psicologia, Didática, Sociologia, e Biologia aos bacharéis de diferentes áreas para habilitá-los à docência no ensino secundário.

Essa mudança se apoiava em dois princípios e em quatro fundamentais. Os princípios referiam-se a fixação da padronização do ensino superior e a seleção de estudantes em âmbito nacional, desde que aptos à integração de uma elite dirigente. Já os pontos fundamentais estavam centrados no desenvolvimento da concepção de

²⁸ Lei 452, de 05 de julho de 1937.

²⁹ Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.

universidade; na estruturação física pensada enquanto Cidade Universitária; na criação efetiva da faculdade de filosofia, ciências e letras, prevista desde 1931, responsável pela integração com as demais unidades de ensino superior que comporiam a universidade; na criação de novos institutos e faculdades³⁰ (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Considerando que a Reforma Capanema foi realizada durante a vigência do Estado Novo, momento em que estava mais clara a priorização pelo desenvolvimento industrial e a estrutura política centralizada favorecia a imposição de medidas para atingir esse objetivo, torna-se compreensível sua incidência sobre o nível de ensino diretamente associados ao cenário econômico esperado, o ensino industrial. No entanto, não se tratou apenas da formação da classe operária, a preocupação também recaía sobre a formação daqueles que conduziriam todo esse processo.

Essa pretensão de formar líderes, que era dado como objetivo do ensino secundário, demonstrava de forma bastante clara, o elitismo que se procurava veicular através dessa modalidade de ensino. Sendo até então de caráter eminentemente propedêutico ao ensino superior que, por sua vez, deveria formar as elites político-administrativas, o curso secundário passou daí por diante a ser encarado ainda mais dentro dessa ótica. A preocupação de moldar os escolares dentro dos ditames da ideologia educacional do Estado Novo chegava a ponto de não se criar um horário ou programa específico de educação moral e cívica. A Lei estipulava que o ensino desses valores seria feito a todo momento, através da execução dos programas que lhes pudesse dar ensejo e, também, pelo próprio processo da vida escolar. Dentro dessa perspectiva, os estudos de História e de Geografia deveriam ser utilizados para essa finalidade (SILVA, 1980, p. 30-31).

A abrangência dessa reforma explicita que sua finalidade consistia na estruturação dos diferentes níveis de ensino que, embora fossem destinados às

³⁰ A Universidade adquiria grande dimensão a partir de sua composição por 15 escolas superiores (Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade Nacional de Educação; Escola Nacional de Engenharia; Escola Nacional de Minas e Metalurgia; Escola Nacional de Química; Faculdade Nacional de Medicina; Faculdade Nacional de Odontologia; Faculdade Nacional de Farmácia; Faculdade Nacional de Direito; Faculdade Nacional de Política e Economia; Escola Nacional de Agronomia; Escola Nacional de Veterinária; Escola Nacional de Arquitetura; Escola Nacional de Belas-Artes; Escola Nacional de Música), por 14 institutos (Museus Nacional; Instituto de Física; Instituto de Eletrotécnica; Instituto de Hidroaerodinâmica; Instituto de Mecânica Industrial; Instituto de Ensaio de Materiais; Instituto de Químicas e Eeletroquímica; Instituto de Metalurgia; Instituto de Nutrição; Instituto de Eletrorradiologia; Instituto de Biotipologia; Instituto de Criminologia; Instituto de Psiquiatria; Instituto de História e Geografia; Instituto de Organização Política e Econômica), por instituições complementares (Hospital de Clínicas; Colégio Universitário para o ensino secundário complementar; Escola Ana Néri para o ensino de Enfermagem e de Serviço Social).

classes sociais distintas, consoante a predestinação de suas ocupações, propiciasse o envolvimento com a nação e a conscientização da importância do cumprimento de suas atividades na sociedade.

Nesse sentido, Silva (1980) não apenas reafirma a manutenção da dualidade do ensino, mas indica que a orientação política da educação estava vinculada a dois vetores, a econômica e a ideológica. Tratava-se de uma diretriz educacional que atendesse, ao mesmo tempo, aos preceitos econômicos e ideológicos dado que sua finalidade consistia tanto na formação de mão de obra qualificada como na consolidação da coesão nacional que permitiriam o andamento adequado da produção industrial e a redução dos conflitos de classes.

A Reforma Capanema teve dois vetores principais. Por um lado, refletiu o momento econômico pelo qual o Brasil passava (incremento do processo de industrialização) através da reestruturação do ensino industrial que visava nada mais do que atender à demanda de mão de obra especializada. Por outro lado, foi a tentativa de enquadrar a educação no universo ideológico do Estado Novo, 'émulo tupiniquim dos Estados fascista e nazista' (SILVA, 1980, p. 34).

No entanto, se considerada toda a Reforma Capanema e não apenas um ramo de ensino por ela abordado, o ensino industrial, deve-se incluir também que tais vetores, seguindo a lógica da própria exposição de Silva (1980), tendiam a atender e favorecer a classe considerada como condutora do desenvolvimento. Havia também a necessidade de um ramo do ensino voltado para a gerência e controle do processo de produção.

Dessa forma, deve-se incluir à expressão de tais vetores econômico e ideológico o ensino secundário, nele estava imbuída a difusão de amplos conhecimentos e a preparação para o ensino superior que corroborariam para a ocupação dos altos cargos hierárquicos políticos, administrativos e burocráticos por parte da classe social a qual se destinava, além dos valores nacionais nele veiculados.

Schwartzman; Bomeny; Costa (2000) indicam que, nesse sentido, a constituição da nacionalidade era a primazia de toda ação promovida pelo ministério, sobretudo por meio de três aspectos fundamentais: 1) apresentação de um ensino baseado em conteúdos com noções nacionais pela história mitificada de heróis e

instituições nacionais, pelo culto às autoridades e, por fim, pelo emprego adequado da língua portuguesa de forma uniforme em todo o país; 2) a padronização do controle e da fiscalização do ensino, de seu currículo e de seu material didático; 3) a erradicação das minorias étnicas e de suas manifestações linguísticas e culturais por meio da nacionalização de núcleos estrangeiros, tanto pelo aumento da oferta de escolas nacionais como pelo emprego da repressão.

O fato da Reforma Capanema ser empreendida no apogeu do autoritarismo brasileiro daquele período e exprimir seu vigor contributivo a toda amplitude da realidade social, não significa que a reforma precedente, Reforma Campos, não apresentasse convergência ideológica com o Estado, tampouco tenha sido pouca sua contribuição para a diretriz educacional que se definia durante aqueles anos.

Embora tenha se restringido aos níveis secundário e superior, a reforma Campos, comprometida com o propósito de criar um sistema nacional de educação, se conjugou com a reforma Capanema que definia as competências entre as diferentes instâncias do governo, aprofundou-se na organização dos diferentes níveis de ensino, articulando-os. Ambas as reformas recaíram nos mesmos limites, diante do aumento da demanda pela educação, seus resultados se traduziram mais pela expansão das unidades do sistema escolar em detrimento da organização interna. O favorecimento da formação humanística destinada à classe dirigente e a perpetuação do dualismo do ensino expressavam a reprodução da dominação exercida na estrutura político-econômica para o sistema educacional (BRITO, 2006; XAVIER, 1990).

A organização da educação escolar brasileira durante as décadas de 1930 e 1940 se aproximava daquela existente na Itália durante o fascismo. O ensino secundário brasileiro, com a Reforma Campos, passava a apresentar duração e composição semelhante ao modelo italiano: o curso fundamental brasileiro equivaleria ao ginásio com a mesma duração (cinco anos); o curso complementar brasileiro de dois anos equivaleria aos liceus, estes com duração de três ou quatro anos. As semelhanças eram ainda mais reforçadas a partir da educação moral e cívica, da instrução pré-militar, da ênfase no canto orfeônico e da educação física, além da criação da Juventude Brasileira (CUNHA, 2007; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000; SILVA, 1980).

Se por um lado o tratamento conferido à educação, incluindo sua organização pedagógica, administrativa e curricular, manifestado tanto nas reformas instituídas como na redação das Constituições, conformava as pretensões do Estado quanto à formação que se pretendia imprimir à sociedade, por outro, atendia também as reivindicações e os interesses de diferentes grupos que se pronunciavam acerca do tema, por nele atuarem e se preocuparem ou por nele identificarem uma forma de ampliação de sua influência e de seu envolvimento nas decisões políticas.

III.II) As Forças Armadas, a Igreja Católica, o empresariado e os intelectuais. Os diferentes grupos influentes na educação escolar

Nesse contexto, outros também eram os setores sociais que estavam mobilizados nos debates acerca do sistema educacional, principalmente no que tange ao seu controle e à definição de sua diretriz político-ideológica. As Forças Armadas, a Igreja Católica, o empresariado e os intelectuais expressaram suas propostas e reivindicações para a área, influenciando as próprias proposições do Estado. As especificidades de cada uma delas revelam as divergências e proximidades entre as concepções e os princípios defendidos por cada grupo e, ao mesmo tempo, indicam que a disputa no âmbito educacional era um reflexo daquela relacionada à definição política do Estado e de seu exercício de poder.

Havia os que preferiam a educação humanística sobre a técnica; os que defendiam o ensino universal contra os que preferiam escolas distintas para cada setor da sociedade; os que se preocupavam com o conteúdo ético e ideológico do ensino contra os que favoreciam o ensino agnóstico e leigo. Havia os defensores da escola pública e os guardiães da iniciativa privada; os que punham toda a ênfase na formação das elites e os que davam prioridade à educação popular. Todos concordavam, contudo, que optar por esta ou aquela forma de organização, controle ou orientação pedagógica significaria levar a sociedade para rumos totalmente distintos, de salvação ou tragédia nacional (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000,p.69).

Todo o acirramento e toda a concentração dos esforços para o aprimoramento das esferas administrativas e pedagógicas do sistema educacional

demonstra que, de fato, a mentalidade era de que "só pelo ensino se poderia construir um povo integral, adaptado à realidade social de seu país e preparado para servi-lo" (GOMES; OLIVEIRA; VELLOSO, 1982, p.158).

Nesse sentido, as propostas de outros setores dominantes nesse âmbito e também o prestígio que detinham na estrutura social daquele período muito importa para o esclarecimento da consistência da tão apregoada valorização do homem e da contribuição que ofereceriam à ordem almejada. Com o intuito de discutir as relações entre educação e o autoritarismo durante o governo Vargas, Horta (1994) explora detalhadamente as relações entre o Estado e esses diferentes grupos, especificamente as Forças Armadas e a Igreja Católica, abordando ainda a forma pela qual suas perspectivas foram incorporadas e ajustadas quanto às definições oficiais para o sistema educacional.³¹

Em decorrência da emergência da concepção de intervenção moderadora³² acerca da relação entre as Forças Armadas e a sociedade, a partir de 1930, a educação preocupava ainda mais esse setor por associá-la cada vez mais, diante daquela conjuntura, à segurança nacional. Se por segurança nacional entendia-se a constante mobilização necessária para a preparação para uma guerra e para a manutenção da ordem interna, passava a ser justificável não apenas o caráter político do conjunto das instituições militarizadas, mas sua manifestação por meio da participação nos diferentes âmbitos constituintes da sociedade.

Dessa forma, a atuação militar pretendia estar presente nos assuntos relevantes para a vida nacional, tanto no campo material, referente à economia e à produção, como no campo moral, referente à ordem e à disciplina.

³¹ Embora a delimitação temporal da análise elaborada por Horta (1994) consista no período de 1930 a 1945, abrangeu também as décadas anteriores quanto à contextualização e indicação cronológica e lógica das diferentes formulações acerca do ensino, das disciplinas e atividades nele incluídas. Razão pela qual se recorreu, nesse trabalho, no primeiro capítulo, ao emprego de algumas de suas explicações.

³² Com a contratação da Missão Militar Francesa, conforme indicado no capítulo I, havia duas concepções relativas às relações entre as Forças Armadas e a sociedade. De um lado, sob a ideia do cidadão-soldado, era defendida a legitimidade do envolvimento militar nas questões político-sociais e, de outro, expresso na imagem do soldado profissional, alegava-se a neutralidade política do setor. Do embate entre elas, surgiu uma terceira que propunha uma intervenção moderadora, identificada como soldado-corporação, em que "[...] divergia da ideologia do soldado profissional, por admitir aberta intervenção na política, embora com ela concordasse quanto à necessidade de preparação profissional do Exército. Concordava com a ideologia do soldado-cidadão quanto à legitimidade da intervenção do militar na política, mas dela discordava quanto ao sentido desta intervenção" (CARVALHO apud HORTA, 1994).

Não se tratava apenas de salientar o papel educativo das Forças Armadas. Propunha-se agora uma intervenção direta na política educacional visando conformá-la à 'política militar do país', para que também em relação à educação do povo fosse feita a 'política do Exército' (HORTA, 1994, P.24).

Em consonância com todo o embasamento do Estado autoritário, Góes Monteiro³³ definia o poder militar como um instrumento de força do poder civil destinado à garantia da segurança e da ordem, o que pressupunha um governo forte e um disciplinamento do povo, este resultaria da adoção dos princípios de organização militar. Reforçava-se, dessa forma, a afinidade que esse estrato social possuía com as questões das mais diferentes naturezas e a contribuição que exerceria em prol da segurança nacional.

O Exército é um órgão essencialmente político; e a ele interessa, fundamentalmente, sob todos os aspectos, a política verdadeiramente nacional, de que emanam, até certo ponto, a doutrina e o potencial de guerra. A política geral, a política econômica, a política industrial e agrícola, o sistema de comunicações, a política internacional, todos os ramos de atividade, da produção e da existência coletiva, inclusive a instrução e a educação do povo, o regime político-social – tudo, enfim, afeta a política militar de um país (MONTEIRO apud HORTA, 1994).

Com a perspectiva intervencionista moderadora, definia-se a política das Forças Armadas que defendia, sob sua coordenação e orientação por meio de um órgão específico, o Conselho Superior de Segurança Nacional, a centralização do Estado e sua intervenção nos assuntos econômicos, sociais e culturais do país, o fortalecimento das forças repressivas (Exército e polícia), o controle da imprensa e da educação. Tratava-se de assegurar a ordem político-social e disciplinar a sociedade para o ideal da unidade nacional, seja por meio da violência ou por meio da difusão ideológica. Analogamente a uma situação de guerra, toda medida deveria, independente de sua natureza, direcionar-se a uma mobilização para salvaguardar a unidade nacional. ³⁴

³³ Pedro Aurélio de Góes Monteiro (1889-1956) ocupou o Ministério da Guerra durante 1934 e 1935, contribuiu para a formulação da Lei de Segurança Nacional que, além de conformar o conceito de segurança nacional, implicou na criação de várias leis repressivas, e ainda foi quem descobriu o Plano Cohen, o suposto golpe comunista em 1937.

³⁴ Essa associação entre segurança nacional e educação não se concentrou apenas no pensamento dos quadros militares, Horta (1994) demonstra sua repercussão entre civis, políticos e até mesmo educadores. Isaías Alves, Armando de Salles Oliveira, Jorge Figueira Machado e Lourenço Filho alegavam, embora houvesse algumas divergências, a necessária intervenção militar na educação

Atenderiam a essas finalidades, no âmbito do ensino escolar, a educação moral e cívica e a educação física que, respectivamente, cumpririam com a difusão dos valores nacionais, a disciplina das novas gerações, o preparo moral para a guerra e aperfeiçoamento e resistência física para aqueles que poderiam renovar e compor o futuro grupo de soldados.

Essa relação entre educação e segurança nacional motivou ainda a criação da Seção de Segurança Nacional³⁵, pertencente ao Ministério da Educação e Saúde Pública, cujos objetivos consistiram no estudo dos problemas da segurança nacional relacionados com a educação e a saúde; na determinação das medidas que seriam praticadas pelo Ministério no sentido de cooperar com a segurança nacional em tempos de paz e em tempos de guerra; na coordenação das atividades de todas as instituições públicas ou particulares que atuavam nas áreas da educação e saúde e com elas manter o entendimento para a contribuição da segurança nacional.

Além de reivindicar a participação das definições acerca do sistema educacional sob a alegação de sua implicação com a segurança nacional, as Forças Armadas exerceram sua influência diretamente no ensino por meio da instrução militar preparatória ou pré-militar e da educação física.

Embora houvesse desde 1908 uma área do ensino destinado para a formação militar, a instrução militar, cuja prática era obrigatória em escolas secundárias para jovens maiores de dezesseis anos de idade, somente com o Plano Geral do Ensino Militar³⁶ ocorreu um avanço no sentido de apresentar maior precisão para sua organização (HORTA, 1994). Definiu-se que seu objetivo era formar e aprimorar eficientemente o conjunto dos quadros militares a partir da especificação das diferentes categorias desse ensino e suas respectivas finalidades:

Art. 2º O plano geral de ensino no Exército compreende assim:

- a) a instrução elementar destinada, de um lado, a melhorar, particularmente, a situação dos incorporados analfabetos; de outro, a formar artífices, inclusive especialistas de aviação;
- b) a instrução secundária, destinada a preparar candidatos ao recrutamento para as escolas de formação de oficiais;

para que a definição de sua política fosse firme e esclarecedora quanto á formação dos cidadãos para o novo Estado, além de que resultava de uma necessidade de segurança nacional.

³⁵ Decreto nº 2.036, de 11 de outubro de 1937.

³⁶ Decreto nº 22.350, de 12 de janeiro de 1933.

- c) a instrução profissional, destinada á formação de reservistas em geral, e, em particular, á formação e especialização de sargentos do Exército ativo, bem como ao preparo e aperfeiçoamento dos oficiais de reserva e á manutenção do grau de instrução dêstes oficiais e dos reservistas;
- d) a instrução profissional e geral, destinada á formação dos oficiais do Exército ativo, á aplicação, especialização, aperfeiçoamento e revisão de seus conhecimentos e ainda a lhes ministrar certas informações de natureza profissional (BRASIL, 1933).

Contemplada no segmento da instrução profissional, a instrução militar preparatória seria ministrada nas Escolas de Instrução Militar para os menores de dezesseis anos, anexas às escolas de ensino secundário, composta pela educação física e pelo tiro de fuzil, destinava-se aos alunos daquele nível de ensino. Com a comprovação de seu aproveitamento, cumpririam de forma reduzida o serviço militar ou seguiriam um curso de preparação de oficiais de reserva.

Estabelecido de forma contínua e em diferentes graus, todo esse ensino, fomentaria não apenas a formação necessária para a futura composição das Forças Armadas, mas pretendia ser completo por conter também conteúdos relativos aos conhecimentos e cultura gerais correspondentes a essa instrução profissional. Além disso, era também considerado indispensável para o fortalecimento da nacionalidade, tanto em relação à disciplina a ser promovida para o cumprimento das funções nessa instituição específica e, em âmbito maior, na própria sociedade, quanto em relação à exaltação dos valores nacionais, como por exemplo, a uniformidade e adequação do emprego da língua. Tais aspectos podem ser verificados nas diretrizes gerais desse ensino:

- Art. 19. O ensino será ministrado de modo que a instrução seja contínua, gradual, objetiva e tão completa quanto possível, atendendo-se em cada um dos seus graus, não só á instrução profissional, com a indispensável unidade de doutrina, mas ainda á cultura geral que lhe deva corresponder.
- Art. 20. O conhecimento da língua vernacula deve constituir objeto de constante solicitude; levar-se-ão em conta, no julgamento das provas de exame, concursos e demais trabalhos escolares, a clareza e a correção na manifestação do pensamento (BRASIL, 1933).

Outra reformulação da instrução pré-militar³⁷ determinou que, visando formar uma mentalidade militar na infância e na juventude, sua oferta não se limitaria aos jovens maiores de dezesseis anos. Ela passava a ser obrigatória aos alunos

³⁷ Decreto-lei nº 1.735, de 03 de novembro de 1939.

matriculados nos ensinos primário e secundário, onde funcionaria uma Escola de Instrução Pré-militar³⁸.

Mesmo com a presença da instrução pré-militar nos discursos acerca da segurança nacional e sua reformulação durante os anos de 1930, o Ministério da Educação e Saúde ocupou-se do assunto no início da década de 1940. Na Lei Orgânica do Ensino Secundário foi inclusa, em capítulo à parte, definições quanto ao ensino militar³⁹, fixando que sua prática correspondesse à instrução pré-militar aos menores de dezesseis anos e à instrução militar para os maiores dessa faixa etária e que suas diretrizes pedagógicas fossem definidas pelo Ministério da Guerra.

Posteriormente, a partir de projeto elaborado pelo Ministério da Guerra e modificado por Capanema, elaborou-se um novo decreto⁴⁰ em que passaram a ser outras as bases de organização da instrução.

Este novo decreto-lei mantém a obrigatoriedade da instrução pré-militar para os alunos de 12 a 16 anos matriculados no primeiro ciclo do ensino secundário. Qualquer escola pública ou particular que ministrasse esse ensino deveria manter um Centro de Instrução Pré-militar, sob pena de perder a equiparação ou o reconhecimento federal. A frequência a estes Centros seria obrigatória, e os alunos só receberiam certificado de conclusão de curso depois de obter o certificado de conclusão da instrução pré-militar. O Ministério da Guerra deveria fornecer os instrutores para os Centros, expedir as diretrizes pedagógicas para o seu funcionamento e fiscalizá-los. Ao Ministério da Educação competia promover a inclusão da instrução pré-militar no conjunto das atividades educativas dos estabelecimentos de ensino e fornecer ao Ministério da Guerra as informações necessárias para o exercício de sua função fiscalizadora (HORTA, 1994, p. 62).

Na tentativa de tornar menos explícita a influência militarista sobre a infância e a juventude, outras foram as formas assumidas para ampliá-la. O escotismo e a organização de um movimento nacional da juventude foram as propostas apresentadas para manter o alcance de um modelo de ensino militar, mas não atingiram o êxito esperado como a própria instrução pré-militar, que passou a ser dispensável e, para reduzir os custos do ensino, extinta em 1946.

³⁸ Essa instituição estaria sob a responsabilidade da Inspeção Geral de Ensino do Exército, que organizava os programas da instrução pré-militar compostos pela prática de instrução elementar de ordem unida (sem arma), pela iniciação na técnica do tiro e pelo ensino rudimentar da instrução geral (regras de disciplina, hierarquia militar, organização do Exército) (HORTA, 1994).

³⁹ Refere-se ao capítulo V, "Da educação militar".

⁴⁰ Decreto-lei nº 4.642, de 02 de setembro de 1942.

A organização de um movimento nacional da juventude foi representada pela Juventude Brasileira⁴¹, que se objetivava a formação cívica, moral e física da infância e da juventude em idade escolar, compreendendo crianças de sete a onze anos de idade e jovens de doze a dezoito anos de idade, para que, de forma consciente, cumprissem com seus deveres em relação à pátria. Seguindo o critério da idade e do ensino a ela correspondente, sua organização interna era composta pela Ala Menor, que integrava as crianças de escolas primárias, e pela Ala Maior, formada pelos jovens de escolas secundárias, normais e técnicas.

Sua criação e regulamentação decorreram de um longo processo de debates e revisões de diferentes versões de projetos para a organização de um movimento nacional mobilizador da juventude, envolvendo o Ministério da Justiça, o Ministério da Educação, o Ministério da Guerra e membros das Forças Armadas. Toda essa movimentação partiu de uma proposta elaborada por Francisco Campos em 1938, que intitulava o movimento de Organização Nacional da Juventude e, sob a dependência do Ministério da Justiça, contemplaria crianças e jovens de oito a dezoito anos, divididos em dois grupos, aspirantes (de oito a doze anos) e pioneiros (de treze a dezoito anos) (HORTA, 1994; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Nessa primeira proposta suas atividades seriam compostas pela instrução pré-militar dividida em dois níveis: a instrução básica aos aspirantes e a instrução pré-militar propriamente dita aos pioneiros, sendo esta dividida em dois graus, o primeiro para aqueles de treze a quinze anos e o segundo para os de dezesseis a dezoito anos. Contaria ainda com a educação esportiva; a educação profissional e técnica; o trabalho no campo e, por fim, com ações de assistência social (auxílio à instrução e ao preparo para a vida profissional por meio de garantia de matrículas em escolas, distribuição de materiais e noções de saúde e higiene) e de assistência religiosa (reforço dos princípios e da doutrina e moral católica) (HORTA, 1994).

Essa tônica militarista não se conservou na versão final da organização da juventude. Embora a militarização não desaparecesse, sua ênfase foi reduzida ao ser atribuída prioridade ao civismo. A mudança do caráter do movimento, de seu

⁴¹ Instituída pelo decreto-lei nº 2.072, de 08 de março de 1940 e as bases de sua organização definidas pelo decreto-lei nº 4.101, de 09 de fevereiro de 1942.

fundamento estritamente paramilitar para um movimento cívico, expressou-se pela definição de sua finalidade geral e das atividades que o integraria: a educação moral, cívica e física; a educação pré-militar aos jovens do sexo masculino e a educação doméstica às jovens do sexo feminino (HORTA, 1994; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Além da determinação da obrigatoriedade da inscrição dos alunos matriculados nas escolas oficiais ou fiscalizadas e da facultatividade àqueles jovens não matriculados, o decreto-lei que instituiu a Juventude Brasileira especificou a finalidade de cada um desses segmentos e as contribuições que prestariam para o desenvolvimento daqueles sentimentos e comportamentos entendidos como essenciais para a vida naquela sociedade.

Art. 2º A educação cívica visará a formação da consciência patriótica. Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da pátria, e de que dever de cada um consagrar-se ao seu serviço com maior esforço e dedicação.

Parágrafo único. É também papel da educação cívica formar nas crianças e nos jovens do sexo masculino o amor ao dever militar, a consciência das responsabilidades do soldado e o conhecimento elementar dos assuntos militares, e bem assim dar às mulheres o aprendizado das matérias que, como a enfermagem, as habilitem a cooperar, quando necessário, na defesa nacional.

Art. 3º A educação moral visará a elevação espiritual da personalidade, para o que buscará incutir nas crianças e nos jovens a confiança no próprio esforço, o hábito da disciplina, o gosto da iniciativa, a perseverança no trabalho, e a mais alta dignidade em todas as ações e circunstâncias.

Parágrafo único. A educação moral procurará ainda formar nas crianças e nos jovens de um e outro sexo os sentimentos e os conhecimentos que os tornem capazes da missão de pais e de mães de família. As mulheres dará de modo especial a consciência dos deveres que as vinculam ao lar, assim como o gosto dos serviços domésticos, principalmente dos que se referem à criação e à educação dos filhos.

Art. 4º A educação física, a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia.

Parágrafo único. Buscará ainda a educação física dar às crianças e aos jovens os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida. Será neste particular objeto de especial atenção o esclarecimento do papel que, na manutenção da saúde, desempenha a alimentação, e bem assim dos preceitos que sobre ela devam ser continuamente observados (BRASIL, 1940) [grifo nosso].

Ademais, planejada como instituição que proporcionaria formação complementar e contínua daquela praticada na escola e pela família, promoveria uma educação intelectual, com o intuito de completar ou ilustrar o conhecimento adquirido, sobretudo por meio da educação artística, e possivelmente, caso houvesse aceitação dos pais ou responsáveis, uma educação religiosa. Seriam ainda cultuados a bandeira e o hino nacional como forma de reverenciar os símbolos de maior expressividade da nação. Assim, consoante toda a proposta educacional do período, pretendia-se atingir sua plenitude por meio da abrangência de seu tríplice aspecto - a moralidade, a intelectualidade e o corpo físico.

Suas atividades seriam ministradas em estabelecimento próprio, denominado de centro cívico, escolares ou extraescolares, onde possuiria todo o conjunto de instalações para a prática das atividades propostas. Cada centro cívico seria vinculado a um estabelecimento de ensino, mas permitia-se que um mesmo atendesse mais de uma escola. A administração geral da Juventude Brasileira era incumbência direta da presidência da República e as questões de sua organização e funcionamento eram tratadas por um Conselho Supremo composto pelos ministros da educação, da guerra e da marinha.

Mesmo com uma proposta condizente com as finalidades que eram definidas para a educação na contribuição de uma formação à sociedade, a Juventude Brasileira foi extinta em 1945, coincidindo com o fim da ditadura Vargas e o início do período de democratização política.

A educação física, outra frente direta de atuação das Forças Armadas na educação, também consistiu em uma preocupação anterior aos anos de 1930⁴², mas apenas nessa década sua prática foi definida obrigatória nas escolas secundárias por meio da Reforma Campos, conforme decreto de sua regulamentação:

⁴² A partir do enfraquecimento da concepção do cidadão-soldado e com a expansão da influência da Missão Francesa e de sua concepção de soldado profissional, em 1929 foi elaborado um anteprojeto de lei por uma Comissão sob a liderança do ministro da Guerra, Nestor Sezefredo dos Passos, para regulamentar o ensino de educação física em todo o país. A proposta não foi bem vista pelos educadores congregados na ABE que, para reduzir a influência dos militares, elaboraram um projeto alternativo no qual foi prevista, mesmo sem concordância unânime, a criação de uma Escola de Educação Física anexa à Universidade do Rio de Janeiro com o objetivo de formar os instrutores da disciplina para os ensinos primário, secundário e normal (HORTA, 1994).

Art. 9º Durante o anno lectivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundario, exercicios de educação physica obrigatorios para todas as classes. [...]

Art. 32. Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluidos desse tempo os exercicios de educação physica e as aulas de musica (BRASIL, 1931e).

Embora o Ministério da Educação e Saúde considerasse a prática da educação física necessária para o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito para dotar o homem de moralidade bem definida, de robustez física, de consciência de suas responsabilidades e de disposição à ação, limitou-se, inicialmente, apenas à sua obrigatoriedade.



Figura 5: Educação Física. Grupo Escolar Dr. Rubião Junior. Casa Branca. Relatório da Delegacia Regional de Casa Branca - 1942.

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.

<<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/galeria.php>> acesso em 04 de março de 2015.



Figura 6: Educação Física. Grupo Escolar Jaborandi. Relatório de 1939.

Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo.
<<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/galeria.php>> acesso em 04 de março de 2015.

Dessa forma, tanto a ausência de bases sólidas para seu ensino como o interesse pelo predomínio de sua prática foram as motivações para a organização, por parte do Exército, do Centro Militar de Educação Física com a intenção de difundir e unificar a educação física em toda sua instituição por meio da formação de instrutores e monitores para os estabelecimentos militares e também de professores federais, estaduais e municipais. Em 1933, o Centro Militar de Educação Física transformou-se em Escola de Educação Física do Exército, sendo sua finalidade promover e orientar a aplicação do método de educação física, além de fornecer a orientação da educação física escolar (HORTA, 1994).

Assim como na instrução pré-militar, o Ministério da Guerra e o Ministério da Educação e Saúde apresentavam competência compartilhada sobre a prática dos exercícios de educação física. Caberia ao primeiro fornecer toda a orientação e exercer o controle da educação física no país, enquanto que o Ministério da Educação detinha-se à sua prática nas instituições escolares a partir do modelo desempenhado no Exército.⁴³

⁴³ Internamente no Ministério da Educação, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo seria a responsável pelas questões relativas à educação física, fixando ainda os objetivos de seu ensino e que seus professores fossem militares formados na área. Com a extinção da Inspeção, em 1937, tais assuntos foram assumidos pela recém-criada Divisão de Educação Física, subordinada ao Departamento Nacional de Educação e sob a gerência de militares.

Comparadas as ações em que houve o envolvimento das Forças Armadas, a educação física foi a expressão mais duradoura e exitosa de sua influência exercida sobre o ensino (HORTA, 1994). A explicação para a solidez dessa disciplina em relação à instrução pré-militar e a Juventude Brasileira não reside, possivelmente, apenas na diferença do período de exercício de cada uma delas, mas no teor da militarização nelas contida, embora todas elas seguissem orientações deste grupo.

Enquanto que na instrução pré-militar, como seu intuito principal era a formação dos futuros membros do Exército, a militarização da infância e da juventude era explícita; na Juventude Brasileira e na educação física esse caráter estava velado sob a oferta de uma formação íntegra por abranger tanto o físico (corpo) como o intelecto (mente), além de reforçar os valores morais e patrióticos. No entanto, nesses dois últimos casos, a Juventude Brasileira tratava-se de uma organização paramilitar cujas atividades eram extraescolares e intencionadas para o prosseguimento da carreira militar, o que fazia de seu vínculo e de sua finalidade militar ser mais transparente do que aquela presente na educação física que, integrando o currículo e o horário escolar, além do aprimoramento físico, associava-se aos cuidados com a saúde.

Militarização essa que, consideradas as observações de Lenharo (1986), recaia sobre a relevância do culto e da preservação do corpo físico e individual como um instrumento para a constituição do corpo social e coletivo. Era nesse sentido que na defesa da educação física se fortalecia o elo entre a moralização, a eugenia e a racionalização do trabalho capaz de contribuir para a unidade e identidade de brasilidade por meio de um perfil cívico, racial e produtivo definido.

Com poucas variações, as teses que circulam pelos textos teóricos de educação física enfatizam os três pontos arrolados, a saber: a moralização do corpo pelo exercício físico; o aprimoramento eugênico incorporado à raça; a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho (LENHARO, 1986, p. 77-78).

Lenharo (1986) ainda demonstra que essa noção acerca do corpo era difundida não apenas pelo ensino, mas também por meio de revistas de forma que estivesse presente por todo o imaginário social.

À página 20, seção 'Para meninos e meninas', a revista Vida e Saúde traz um diálogo entre a professora D. Olívia e seus alunos:

- Maria, a que se assemelha o corpo?
- É semelhante a uma planta, porque cresce.
- Mário, qual é a sua opinião?
- Creio ser parecido com um automóvel, porque anda.
- E você, Jaime, que pensa?
- Penso que o corpo se assemelha a uma casa, porque...porque o edificamos (LENHARO, 1986, p. 75).

O exemplo citado dirigia-se possivelmente, conforme a seção em que estava inserido, às crianças e aos jovens e, a partir da descrição de uma situação escolar, fato cotidiano por eles conhecido, aproximaria seu conteúdo do público para o qual se destinava. Era veiculada, dessa forma, a mensagem que, por meio de associações, auxiliava a compreensão da importância atribuída ao corpo.

O diálogo entre professora e alunos explora imagens comparativas de diferentes percepções do corpo. A planta que cresce remete para a condição natural do corpo humano, resposta que cabe, no texto, a uma menina educada presumivelmente para assumir a sua função de reprodutora de corpos e, portanto, conhecedora mais íntima dos movimentos naturais da geração e do crescimento. O automóvel que anda reporta ao domínio da cultura, ao nível do corpo maquinizado, mercadoria útil, modelada radicalmente pela própria ação humana. O corpo como casa edificada, a imagem que se sobrepõe às outras, não vem apenas para explicitar a plástica do corpo humano e sua sujeição modeladora; a ênfase recai sobre sua moderada elaboração cultural da casa-família, imagem que reclama ideias e sensações de convívio, sociabilidade e solidariedade. Ambas as trilhas que derivam da terceira imagem acabarão por nortear a condução do discurso pedagógico, através do qual a professora aconselha o cuidado pessoal com o próprio corpo e demonstra a repercussão social das práticas higiênicas individualmente aplicadas (LENHARO, 1986, p. 76).

Além da educação física e das outras experiências associadas as Forças Armadas, a presença do ensino religioso nos programas curriculares do ensino demonstrava a influência que a Igreja Católica exercia sobre o sistema educacional e, conseqüentemente, sobre toda a sociedade por ele formada..

Os valores cristãos seriam, correspondendo às ideias de Campos, essenciais para a condução da reestruturação da sociedade por muito auxiliarem pelos sentimentos e comportamentos que sedimentariam nas futuras gerações e por ser uma doutrina capaz de fundamentar e legitimar a autoridade do Estado.

Sua inclusão foi fixada em 1931⁴⁴ por meio de um projeto elaborado pelo Padre Leonel Franca⁴⁵, a pedido de Dom Sebastião Leme⁴⁶, revisado e modificado pelo próprio ministro Francisco Campos antes de submetê-lo à promulgação de Vargas. A inclusão do ensino religioso correspondia à própria reivindicação da Igreja Católica para ampliação de sua atuação no momento de reaproximação com o Estado.

Esse primeiro documento oficial do governo Vargas relativo a essa disciplina definiu que sua prática ocorreria, de forma facultativa, no ensino primário, secundário e normal em âmbito nacional nos estabelecimentos oficiais de ensino. Dispôs que estariam dispensados aqueles alunos cujos pais fizessem a referida solicitação; que as autoridades religiosas elaborariam seus programas, escolheriam seus manuais, designariam e fiscalizariam os professores; que dependeria de, no mínimo, um grupo de vinte alunos para ser ministrado.

Posteriormente, a manutenção do ensino religioso nos diferentes níveis de ensino foi assegurada, conforme já evidenciada, pelas Constituições de 1934 e 1937 e também pela Reforma Capanema. Há, no entanto, uma diferença, se comparada à composição textual entre as redações constitucionais, que implicava na restrição de sua oferta.

A Constituição de 1937, redigida por Francisco Campos, mantém o dispositivo da Constituição de 1934 relativo ao ensino religioso, mas diminui muito o seu alcance. Enquanto a Constituição de 1934 tornava obrigatória a inclusão deste ensino no horário escolar, mantendo facultativa a frequência, na Constituição de 1937 era a própria inclusão do ensino religioso no horário que se tornava facultativa (HORTA, 1994, p. 120-121).

Além do ensino religioso previsto para os níveis primário, secundário e normal, a Igreja Católica também atuou no ensino superior por meio da criação das Faculdades Católicas. Embora fossem instituições particulares e independentes administrativamente do Estado, possuíam afinidades ideológicas com o regime político do período.

⁴⁴ Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931.

⁴⁵ Leonel Edgard da Silveira Franca (1893-1948) foi sacerdote e professor carioca, além de ter sido membro do Conselho Nacional de Educação.

⁴⁶ Sebastião Leme da Silveira Cintra (1882-1942) nasceu no Estado de São Paulo, tornou-se Arcebispo de Olinda e Recife e também Arcebispo do Rio de Janeiro.

Inicialmente foram criadas as faculdades isoladas, sendo reconhecida pelo governo federal, em 1936, a Faculdade de Filosofia de São Bento, e em seguida reconhecidos também o Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo e a Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras Santa Úrsula no Rio de Janeiro. Em 1941, após autorização de seu funcionamento, foram inauguradas as Faculdades Católicas no Rio de Janeiro com duas unidades, a Faculdade de Direito e a Faculdade de Filosofia cujos cursos oferecidos eram de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglogermânicas, Geografia, História, Ciências Sociais e Pedagogia; posteriormente foram incorporadas a Escola de Serviço Social e a Escola Politécnica. O reconhecimento das Faculdades Católicas como universidade foi estabelecido em 1946⁴⁷ (CUNHA, 2007).

Ao contrário das duas últimas décadas da Primeira República, quando o governo federal desincentivava a criação de universidades pelos governos estaduais e por particulares, durante a Era Vargas houve decidido apoio para a criação da Universidade Católica, uma instituição particular. Para esse apoio concorreu, certamente, o pacto informal de 'colaboração recíproca', proclamada do lado do Estado pelos discursos de Francisco Campos e Gustavo Capanema; pela política favorável ao ensino religioso, isto é da religião católica, nas escolas estatais; pelo favorecimento do ensino secundário particular, que passou a ser predominantemente ministrado por colégios católicos; pela distinção de líderes católicos no aparelho educacional estatal, como a nomeação de Alceu de Amoroso Lima para reitor e liquidante da Universidade do Distrito Federal, após a saída de Anísio Teixeira da Diretoria da Educação. Do lado da Igreja, a difusão da ideologia da ordem, na versão corporativa, reforçava a doutrina do Estado Novo, contribuindo para a produção de sua legitimidade (CUNHA, 2007, p. 282).

Diferentemente da posição pela Igreja ocupada durante o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, em que sua ação educacional restringiu-se predominantemente às instituições privadas de ensino secundário; a partir de 1930, a proposta do ensino religioso significava ampliar sua influência sobre as classes populares naquele contexto de crescente industrialização e urbanização.

A possibilidade de retomada do prestígio e da força que a Igreja Católica detinha no cenário político-social decorria, seja pelo seu envolvimento com a questão educacional ou por outras garantias constitucionais relativas aos seus princípios, de seu acordo com o Estado, o que significava o afrouxamento da laicidade da educação e também do próprio Estado.

⁴⁷ Decreto-lei nº 8.681, de 15 de janeiro de 1946.

Tanto a Igreja Católica como as Forças Armadas, pela proximidade ideológica que apresentavam em relação ao Estado, principalmente quanto à defesa de um Estado Nacional forte e de mecanismos para a construção da nacionalidade, expressaram suas influências na educação de forma mais evidente por meio do ensino religioso e da educação física. Essa aproximação representava ainda a tendência desses setores para a ocupação de cargos na estrutura burocrática e pedagógica do sistema de ensino, o que possibilitaria a propagação de suas concepções com mais finalidade (SILVA, 1980).

O empresariado também esteve envolvido na redefinição educacional nos decênios de 1930 e 1940, principalmente na estruturação do ensino profissional, sobretudo o industrial, como também na participação da criação de novas instituições de ensino superior. Seu comprometimento com o ensino ficava admitido pela Constituição de 1937 que, conforme expresso pelo seu artigo de número 139, anteriormente citado, fixava a responsabilidade das indústrias e dos sindicatos, além do próprio Estado, sobre o ensino profissional. A determinação representava uma inovação do dever das indústrias na formação de seus trabalhadores.

A expressividade da organização do empresariado industrial sob a representação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT)⁴⁸, além das próprias associações de classe, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), e de sua atuação com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)⁴⁹, durante o momento em que a industrialização se intensificou e o Estado se posicionou favoravelmente ao seu desenvolvimento, não significava que houvesse anteriormente uma despreocupação com a qualificação da mão de obra.

Em 1894, com a inauguração da Escola Politécnica de São Paulo, pretendia-se suprir a ausência de mão de obra especializada para operar e manter os equipamentos até então empregados na produção. Foi nessa instituição que, dada a formação europeia de um dos seus fundadores, Antônio Francisco de Paula Souza,

⁴⁸ A discussão relativa à criação do IDORT e a difusão das ideias de gerência científica do trabalho é abordada no capítulo III.

⁴⁹ Inicialmente o SENAI recebeu a denominação de Serviço Nacional dos Industriários e, posteriormente, a partir do Decreto-lei nº 4.936, de 07 de novembro de 1942, ficou conhecido como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (CUNHA, 2005; ROMANELLI, 2007).

e de seus docentes, dentre os quais se destacou Roberto Mange⁵⁰, repercutiu a cientificidade e a metodologia empregadas em países mais industrializados para a formação técnica-profissional nacional (DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991).

Posteriormente, em 1923, Roberto Mange criou um curso de Mecânica Prática no Liceu de Artes e Ofícios que, sob o início da circulação dos princípios racionais e metódicos da Organização Racional do Trabalho, tendia solucionar o problema da formação profissional e o problema das reivindicações operárias já deflagradas naqueles anos sem afetar a produção e o desenvolvimento industrial.⁵¹ As três maiores empresas ferroviárias paulistas – a Paulista, a Mogiana e a São Paulo Railway - colaboraram com o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, responsável pelo ensino profissional na época, para a efetivação do curso, expressando uma primeira ação coletiva desse setor para promover o ensino padronizado de seus trabalhadores.

Com o êxito desse curso, transformou-se em 1925 em Escola Profissional de Mecânica e em 1930 Mange foi convidado para implantar o Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana pela cooperação entre a Escola Profissional de Sorocaba e a própria indústria ferroviária, a Estrada de Ferro Sorocabana. A formação dos funcionários da ferrovia ocorria nas duas instituições, eram ministradas na escola as aulas de caráter geral e na indústria as aulas de preparação técnica, sendo inicialmente oferecidos o curso de ferroviários para os aprendizes e o curso de aperfeiçoamento para aqueles que já eram empregados na ferrovia.

Outra iniciativa marcante, contando também com a participação de Roberto Mange e representando uma ampliação daquela promovida anteriormente, foi a criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional de São Paulo (CFESP) em 1934. Com a finalidade de preparar e selecionar a mão de obra para o trabalho no setor ferroviário de São Paulo, o governo estadual, por meio de seu interventor, Armando de Salles Oliveira, articulou-se com o IDORT para criar a

⁵⁰ Nascido na Suíça, em 1885, formou-se em Engenharia Mecânica pela Eidgenossische Technische Hochschule de Zurique (antigo instituto Polytechnikum) e, em 1913, mudou-se para São Paulo para lecionar na Escola Politécnica de São Paulo (DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991).

⁵¹ O curso fundamentou-se em métodos aplicados e reconhecidos nos países industrializados como as experiências promovidas por Victor Della Vos na Escola Imperial Técnica de Moscou que foram assimiladas, a partir de 1873, pela Alemanha e França (DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991).

instituição cuja manutenção era feita conjuntamente pelas ferrovias e pelas secretarias estaduais responsáveis pelo assunto.⁵²

Essas experiências foram realizadas em decorrência da articulação entre o Estado e a burguesia industrial para estabelecer as condições mais sólidas para a expansão industrial brasileira. Os industriais aproximavam-se dos centros de decisões por comporem conselhos e comissões técnicas que atuavam em parceria com os ministérios da Educação e do Trabalho. A ação desse grupo não se concentrou apenas nas orientações técnico-científicas para as empresas e seus dirigentes, dedicaram-se também ao ensino, sobretudo o ensino técnico-profissional, cujo todo empreendimento e acúmulo de experiência influenciaram, posteriormente, na criação de um sistema de ensino – o SENAI – paralelo ao sistema oficial para atender sua demanda de mão de obra qualificada.

Por fim, outra significativa perspectiva presente na educação do período, além daquelas manifestadas pelo próprio Estado, pelos militares, pelos católicos e pelo empresariado, foi expressa pelos intelectuais. Engajados na renovação do sistema escolar desde a década de 1920, sendo inclusive autores das reformas estaduais daquele decênio, indicaram os princípios que defendiam por meio da publicação de um manifesto em 1932, “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁵³.

A elaboração desse documento resultou das divergências de posicionamentos e da ausência de acordos⁵⁴ nos debates da IV Conferência⁵⁵ da ABE, em 1931, na qual, a pedido do próprio presidente, Getúlio Vargas, e do

⁵² Aderiram ao CFESP, logo com sua criação, a Estrada de Ferro Araraquarense, a Estrada de Ferro Campos do Jordão, a Companhia Paulista de Estradas de Ferro (Jundiaí e Rio Claro), a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro (Campinas), a Companhia Ferroviária São Paulo – Goiás (Bebedouro), a Companhia Estrada de Ferro do Dourado e a Estrada de Ferro Sorocabana. Em 1935, passaram a aderir também as Estradas de Ferro Noroeste do Brasil (Bauru) e Central (ramal de São Paulo) (DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991).

⁵³ Foram signatários do Manifesto: Fernando de Azevedo, Sampaio Doria, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, Delgado de Carvalho, Antônio Ferreira de Almeida Junior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendença, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha Paschoal Lemme, Raul Gomes.

⁵⁴ A única proposta aprovada referia-se a um convênio para o aperfeiçoamento e uniformização das estatísticas brasileiras educacionais para aprimorar o conhecimento das condições do ensino no país.

⁵⁵ O tema principal dessa Conferência era “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”, o que reforçava não apenas a necessidade de definição de diretrizes para o ensino, mas sua ênfase para um específico nível educacional, o ensino primário. Além da escolha da temática e do estabelecimento dos objetivos desse evento, a aproximação do Ministério da Educação e Saúde Pública em relação a ABE era evidenciada por ter sido ele o coorganizador e de Francisco Campos se tornar eleito o sócio mantenedor da associação (CARVALHO, 1998).

ministro da educação, Francisco Campos, os educadores nela reunidos contribuiriam para a definição do sentido pedagógico e da política educacional para aquele governo recém-instaurado. Tratava-se de tornar pública a proposta de um programa de renovação da educação nacional que esclarecesse as bases e diretrizes sobre as quais estava apoiada.

A análise dos intelectuais nela envolvidos reforçava a prioridade do problema educacional comparado a qualquer outro, até mesmo o econômico, por considerar que

[...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (A RECONSTRUÇÃO..., 2006, p. 188).

A deficiência da organização do sistema escolar, que comprometia sua adequação às necessidades daquele contexto, era atribuída à desarticulação entre as medidas educacionais e aquelas econômicas. A superação dessa situação dependeria, seguindo o pensamento dos intelectuais, tanto de uma definição filosófica e social como de uma definição da aplicação técnico-metodológica da educação, ou seja, dependia de uma orientação científica na área.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura (A RECONSTRUÇÃO..., 2006, p. 188).

Justificava-se, dessa forma, a origem do referido movimento que, sob o ímpeto da abordagem da ciência sobre as questões sociais, da qual não escaparia também a educação, reivindicava a mudança da perspectiva acerca das insuficiências escolares. A condução dos assuntos desse âmbito deveria passar de seu fundamento estritamente administrativo e político-partidário para a condição político-social a eles associados, de forma que propiciasse uma visão mais ampla sobre o sistema de ensino.

Para tanto, partia-se da consideração de que toda educação só pode corresponder a determinada concepção de vida que, por sua vez, condicionada a estrutura da sociedade, modifica-se nos diferentes momentos históricos e influencia no conjunto de valores e ideias a serem propagados na formação.

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social (A RECONSTRUÇÃO..., 2006, p. 191).

Dessa forma, mesmo com variações, afirmava-se que sempre há um modelo de educação que, correspondente ao pensamento vigente em conformidade a um período específico, deve estar associado à realidade vivida. Argumento esse usado para contrapor a educação nova, que se projetava com o documento, à educação tradicional.

A contraposição ainda se sustentava na consideração de que a nova concepção, entendendo a educação como um processo complexo de ações e reações em que o desenvolvimento do indivíduo ocorre de sua formação interna para a externa, denotava sua atividade funcional ao atribuir à própria vida o recurso para o aprendizado e sua aplicação. Defendia-se o abandono da busca por fórmulas abstratas para recorrer à própria vida e denota a centralidade de todo esse processo no educando e na formação de sua personalidade.

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (A RECONSTRUÇÃO..., 2006, p. 196).

É dessa perspectiva que se propunha a representação da escola como ativa, dotada de naturalidade e vivacidade que, inerente ao desenvolvimento dos indivíduos, correspondesse às circunstâncias da realidade em que estavam inseridos e atendesse as necessidades materiais e espirituais suscitadas pela própria vida. O que só ocorreria, conforme reconhecido pelo próprio Manifesto, pela influência científica, especificamente da psicologia.

A recente expressão no campo pedagógico era colocada, então, como uma reação àquele modelo considerado ultrapassado por ter tido sua origem em outra concepção de vida e para uma estrutura de sociedade que não mais se fazem presentes.

Seguindo esse raciocínio, era anunciado que a educação nova, coerente com as ideias de seu tempo, não teria como seus princípios as condições econômicas e sociais e os interesses de classe, mas o reconhecimento do direito de todo indivíduo se desenvolver com as mesmas oportunidades, por meio do ensino, desde que permitidas por suas aptidões naturais. Nesse sentido,

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar 'a hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de 'dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento', de acordo com uma certa concepção do mundo. [...]
A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. (A RECONSTRUÇÃO..., 2006, p. 191).

A ampliação da finalidade da educação, conforme mencionado, a partir da transposição de sua orientação de um princípio econômico-social para um princípio biológico, tendia a romper com a manutenção de privilégios. Mas, então, o nivelamento das oportunidades resultaria, de fato, em igualdade, mesmo se condicionada a uma hierarquização pelas capacidades individuais? Ora, o próprio emprego do termo hierarquia já conota a adoção de uma organização verticalizada.

Parece que, nesse ponto, outro passava a ser o embasamento da distinção relativa ao acesso para os níveis educacionais e, conseqüentemente, para a

ocupação dos demais espaços na sociedade, principalmente, quanto ao exercício das funções profissionais. Embora houvesse a intenção de que as oportunidades fossem garantidas a todos, ainda existiriam critérios que justificassem a clivagem. Mesmo que implicitamente, sob outra aparência, a seletividade ainda permaneceria não mais pelas condições econômico-sociais, mas pelas capacidades individuais. Isso, de certa forma, naturalizava as desigualdades, uma vez que distanciava suas causas do fator externo ao indivíduo para atribuí-la as suas próprias características.

A atribuição da educação como direito biológico foi forjada a partir da influência das ideias higienistas e eugênicas que, denotando a presença do discurso médico sobre o ensino desde as décadas anteriores, revela a intenção de que as diferenças econômicas promovidas a partir da escola cedesse lugar para as diferenças de escolarização, uma vez que a seleção dos alunos correspondesse às suas aptidões individuais (VEIGA, 2004).

Nesse sentido, Veiga (2004) afirma que, embora pouco exploradas as relações entre o eugenismo e o movimento da educação nova brasileira nas análises acerca do Manifesto, o imbricamento entre o elemento biológico e o elemento pedagógico ao mesmo tempo em que reforçava o caráter científico atribuído para a educação, denotava a manutenção de desigualdades veladas pela meritocracia.

Pode-se dizer que os movimentos higienistas e eugenistas, reformadores da sociedade e da escola no Brasil, buscaram combinar a subordinação permanente pela cor com a subordinação cultural, uma vez que as diferenças sociais foram tratadas como diferenças biológicas. Tomando como exemplo os argumentos presentes no Manifesto dos pioneiros da educação nova, bem como as práticas de testes e medidas na escola, observa-se que o direito biológico à educação buscou legitimar cientificamente as condições de acesso e permanência na escola de grande parte da população brasileira (VEIGA, 2004, p.77).

Além disso, a educação nova reforçava o discurso favorável à harmonia social, tão requisitada para a conformação do capitalismo nacional, por meio da declaração de que seus princípios também seriam condizentes a solidariedade e a cooperação. Eram também a partir deles que a defesa da educação enquanto interesse nacional, por denotar superioridade comparada aos interesses particulares, encobria as distâncias e os conflitos entre as distintas classes sociais inerentes a estrutura social capitalista.

A finalidade educacional, portanto, estabelecia-se pela subordinação dos interesses estritamente econômicos e particulares ao interesse biológico e geral, em que priorizasse o vínculo entre a escola e a sociedade e o ensino apresentasse seu teor prático, técnico e científico no sentido de sua aplicabilidade e reflexo quanto à realidade vivida.

Consoante a preocupação da adequação de um modelo escolar às necessidades conjunturais da sociedade, destacava-se o trabalho, tanto como valor a ser apreendido como um recurso metodológico por reunir uma forma de estudo da realidade, pela aquisição da cultura pela prática, e por ser a atividade prática relativa à produção material e fundamentação das relações sociais. A menção ao trabalho enfatizava a contemporaneidade da proposta naquele contexto, marcado pela industrialização e pela difusão dos princípios da gerência científica do trabalho, mas não significava promover uma formação estritamente para a produção industrial.

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos (A RECONSTRUÇÃO..., 2006, p. 192).

Ademais, com a intenção de aproximar o vínculo entre a escola e a sociedade, não era desconsiderada a contribuição que caberia a família exercer ao ser reconhecida sua função educativa. Com o envolvimento familiar nos diferentes níveis de ensino, pretendia-se estimular uma ofensiva educacional em que os ensinamentos ultrapassassem o espaço e o horário escolar. A instituição escolar propriamente dita não deveria hesitar em recorrer, para o seu próprio fortalecimento, aos diferentes e eficazes recursos, como o cinema, o rádio e a imprensa, na ampliação de sua ação.

O sentido democrático do Manifesto, embora ambíguo pelo aspecto seletivo nele contido, expressava-se ainda pela reivindicação de uma educação pública, por defendê-la como um direito de cada indivíduo, atribuindo-a como dever do Estado; de uma educação comum e igual para todos, aplicada ao ensino público e garantida também pela ação do Estado de efetivar o acesso a todos os níveis de ensino, se os indivíduos apresentassem aptidões a eles compatíveis, por meio de um plano geral, sendo permitida a atuação de escolas privadas para atender classes econômicas

específicas; de uma educação laica, gratuita, obrigatória e da coeducação, que, respectivamente, assegurassem a integridade da personalidade em formação pelo distanciamento da propagação de seitas e doutrinas religiosas; o princípio igualitário de acesso aos diferentes níveis de ensino; a efetividade e extensão do processo de desenvolvimento individual até onde permitir as aptidões; o estabelecimento de uma educação comum para ambos os sexos, desde que respeitadas as aptidões psicológicas e profissionais de cada um.

O êxito da proposta dependia, ainda segundo o próprio Manifesto, da adoção da política educacional baseada no princípio unificador de todos os níveis de ensino - o desenvolvimento máximo da capacidade humana - para a organização de todo o sistema ao qual pertencem; da autonomia técnica, administrativa e econômica para as ações promovidas por recursos assegurados para suas realizações e não fossem subjugadas a interesses particulares e, por fim, da descentralização como uma forma administrativa para assegurar a difusão e a execução do programa educacional, em que à União, na capital, e os estados, em seus municípios, devem seguir as definições estabelecidas nas Constituições sob a coordenação do Ministério da Educação.

O caráter dinâmico da reconstrução educacional almejada pelos intelectuais corrigiria a ausência de continuidade e de articulação entre os diferentes níveis de ensino. Além da expansão do ensino primário, para o cumprimento de uma escolarização destituída de privilégios de classes, o ensino secundário apresentaria uma base comum de duração de três anos para seus dois ramos - o profissional e o secundário propriamente dito ou humanístico - com a finalidade de proporcionar uma cultura geral necessária a todos, independente das distintas ocupações entre os trabalhadores manuais e os intelectuais.

Após essa base comum, obedecendo a pluralidade de aptidões e de atividades na sociedade, o referido nível se diversificaria entre a seção de preponderância intelectual ou humanística, cujos ciclos se comporiam pelas ciências físicas e matemáticas, ciências químicas e ciências biológicas, e a seção de preponderância manual ou profissional, subdividida, por sua vez, em ciclos ou cursos relativos à extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e

de pesca), à elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e à distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

Justamente por corresponder ao momento em que se inicia o direcionamento para as futuras ocupações profissionais e sociais, justificava-se a subdivisão da segunda fase do secundário em ramos a elas associados. Era também por esse mesmo motivo que esse nível de ensino era apontado como fundamental para a questão educacional.

A exemplo de seu nível antecedente, para o atendimento das diferentes classes sociais e o cumprimento de uma formação humanística e, ao mesmo tempo, profissional, o ensino superior deveria não mais priorizar as profissões liberais, principalmente as mais tradicionais, medicina, direito e engenharia, mas abrangeria também as carreiras industriais e comerciais. Requisitava-se a ampliação de uma formação científica para todos os campos profissionais que a exigissem, visando ainda uma organização que, além de contemplar as diferentes classes pela sua flexibilidade e gratuidade, proporcionaria, de fato, seu caráter universitário a partir da difusão de conhecimentos consolidados pelo próprio exercício do ensino, da elaboração de novos conhecimentos pela pesquisa científica e da extensão da ciência e das artes pelas instituições de extensão universitária.

A importância da organização de universidades nesses parâmetros era defendida pelo auxílio para a compreensão dos problemas presentes na sociedade por um viés científico e pela consequente elaboração de ações eficazes para suas soluções, que partiria da elite por elas formada.

De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. (A RECONSTRUÇÃO..., 2006, p. 200).

Integraria essa elite os professores de todos os níveis de ensino por terem como ocupação a função pública considerada de importância mais alta – a formação de toda a sociedade - que exigia, assim como os diferentes ramos de ocupação

profissional, uma formação adequada. A formação docente era destacada por depender de uma educação geral e em uma sólida preparação pedagógica que se iniciava no ensino secundário e se intensificava no ensino superior.

Mesmo admitida a abertura quanto ao pertencimento da categoria social cuja função correspondia a condução dos interesses coletivos diante dos problemas da sociedade, já que o critério deveria corresponder às capacidades e não mais às condições econômicas, o ensino superior exercia a seletividade. Por se tratar do nível educacional mais elevado, seu ensino seria propício para potencializar o desenvolvimento daqueles identificados e considerados como os mais aptos, o que os qualificariam para a contribuição do grupo ao qual integrassem.

Portanto, embora se pretendesse inovar ao propor que todo o sistema educacional fosse conduzido por uma política que reduzisse seu teor literário ou livresco para dotá-lo de um caráter técnico e científico e, conjuntamente, reforçasse sua relação com a sociedade pela ênfase de seu valor social e pela sua associação à vida no processo de ensino-aprendizagem, mantinha-se a ideia de seletividade, mesmo que sob uma perspectiva biológica e psicológica.

Diante dos posicionamentos divergentes em torno da educação no período, considerando as distintas correntes ideológicas que os fundamentavam, o embate entre eles foi inevitável. Mesmo sem o aprofundamento de seus fundamentos e de seus processos de difusão e transposição à realidade brasileira, é indispensável citar e reconhecer o confronto travado pelo fato dele ter contribuído para o estatuto ocupado pela educação escolar e para a caracterização de sua política naquele contexto.

O novo ideário pedagógico, fundamentado nos princípios liberais que se expressaram pela defesa da educação enquanto direito individual e também pela defesa da escola única, laica, gratuita, obrigatória e sem distinção de sexos enquanto valor democrático, não era compartilhado pelos católicos e foi por eles criticado e acusado de influência comunista. Na visão de seus opositores, o Manifesto era caracterizado como anticristão por negar a finalidade espiritual a qual o homem se destinava e seria a ela direcionado pelo ensino; anticatólico por ser contrário à intervenção da Igreja no ensino; antinacional por negar o retorno à tradição do povo por meio do ensino religioso; antiliberal por defender o predomínio

da ação educacional pelo Estado e negar a liberdade de ensino; e também como anti-humano por subordinar o homem a uma finalidade material e biológica, desprezando sua finalidade última e a natureza superior que compunha (XAVIER, 2004).

Ao propor uma análise dos debates entre católicos e liberais, acirrados após 1930 com a possibilidade de efetivação de seus princípios por meio da Constituição de 1934, Cury (1986) detalha as versões que cada um desses grupos imprimiu ao problema educacional e à condução de sua solução. De acordo com sua exposição, a centralidade no sistema de ensino revela o ponto de intersecção de preocupações mais amplas da disputa, como a concepção de homem, de sociedade e de futuro.

A motivação para se importarem com a educação adveio, por parte dos católicos e dos intelectuais, e até mesmo do Estado, de sua representação enquanto viabilidade de superação da crise pela qual passava o mundo e também a sociedade brasileira naquele período. Eram compartilhadas a constatação de um problema relativo à sociabilidade humana e a via para solucioná-lo, embora tanto sua origem como a forma de conduzi-lo fossem atribuídas e condicionadas a diferentes fatores e elementos.

Dessa maneira, Cury (1986) demonstra que as percepções de cada grupo acerca dessa crise e de suas possíveis soluções estavam relacionadas as suas ideias quanto a natureza e a sociabilidade humana que, por sua vez, influenciavam os fundamentos defendidos para a educação.

Para a Igreja Católica a crise decorria do abandono do homem em relação ao espiritualismo cristão, o que correspondia ao afastamento humano quanto a sua própria natureza e ao seu Criador, expresso historicamente pelas revoluções realizadas desde a Idade Média e pela ascensão do racionalismo.

De modo geral pode-se dizer que a crise é diretamente proporcional ao afastamento do homem em relação à sua própria natureza e ao seu Criador, com as inevitáveis consequências que advêm, de tal atitude, para a sociedade civil. Este afastamento ético-religioso, por sua vez, refluí em um antropocentrismo, que por eliminar Deus, assume as bases naturalistas e materialistas (CURY, 1986, p. 28).

Todo esse processo, ao acarretar o predomínio da consciência dirigida apenas por razões humanas, resultou na negligência das leis divinas e naturais, aquelas consideradas como verdadeiras para a ordenação de toda a vida terrestre, e

na deturpação moral que acabam por perturbar toda a ordem econômica e política. O comunismo seria, nessa concepção, o ápice da degeneração da sociedade e, por isso, deveria ser combatido da mesma forma que deveria ser rompido todo o prosseguimento das ideias que postulassem uma emancipação humana sobre a natureza. Para tanto, a Igreja se auto afirmava como a única força organizada e estável capaz de empreender uma ação com essas finalidades e, então, reorientar as relações sociais.

Com relação à sociedade brasileira, as causas da crise expressavam-se pela cultura política rudimentar do povo e de sua incapacidade de reestabelecer a ordem, pelo republicanismo e pelo laicismo pedagógico. Sua solução dependeria da retomada dos desígnios de Deus presentes em toda sua criação de forma que, restituindo a associação da dimensão natural e da dimensão sobrenatural do homem, fosse recomposta em sua integridade a orientação cristã, no sentido de que os valores e as práticas expressassem coerência com suas finalidades últimas.

A dimensão natural e a dimensão sobrenatural, referindo-se às dimensões que são, respectivamente, imanente e transcendente à vida humana, relativas à sua composição por um corpo físico-biológico e por uma alma que permitem os exercícios corporais e racionais, estão baseadas nos princípios que fundamentam a reconstrução social, a lei natural e a lei revelada. Estas são garantidas, por sua vez, pela autoridade da Tradição – continuidade histórica dos princípios do cristianismo, da Escolástica – filosofia perene – e do Magistério – difusão do dogma e da moral expressa pelas encíclicas e cartas pastorais – cuja aplicabilidade a toda sociedade se fazia necessária.

Conforme determinação pela criação de Deus, as faculdades física e racional ou a união entre o corpo e a alma expressam a igualdade estabelecida entre os homens pela natureza que os constitui. No entanto, não significava que as diferenças e desigualdades entre eles sejam desconsideradas. Sem afetar a igualdade ontológica, elas são estabelecidas pelas distintas aptidões das quais os homens são dotados que, analogamente aos diferentes órgãos que exercem variadas funções em um organismo físico-biológico, integram uma unidade uniforme, equilibrada e harmônica. Nesse ponto, a partir da exposição de Cury (1986), é

possível identificar a recorrência do emprego de termos e associações biológicas para o discurso acerca da sociedade e sua organização.

O autor ainda afirma que o corporativismo era o modelo político-econômico defendido pela Igreja por representar que, pela estrutura hierárquica orgânica do Estado, toda a nação se beneficiaria a partir da sustentação de seus elementos fundamentais, como a família. Dessa forma, seria assegurada, se não a extinção, a contenção das ameaças de desagregação e de deterioração da concepção de homem e de sociedade vinculadas à religião com Deus e às satisfações de suas finalidades espirituais.

Era sob a fundamentação do espiritualismo que a reeducação do homem, reestruturando-o subjetivamente, passaria para a reconstrução de todo o organismo social.

O processo de cristianização só se faz mediante a transformação interior dos homens, onde o mundo sobrenatural é integrado e aplicado na vida sócio-político-econômico. Aí a soberania do homem sobre as coisas aceita a soberania de Deus sobre todas as coisas, e os valores econômicos estão subordinados aos valores morais e religiosos. Estes, por sua vez, ordenam corretamente o progresso social (CURY, 1986, p. 44).

É apontada a reivindicação, nesse sentido, do retorno da relevância do catolicismo e dos ideais por ele postulados sob a alegação de ser, mesmo sem o reconhecimento oficial, a religião nacional pela sua forte presença e influência na história da sociedade brasileira e no processo de sua formação. Promulgar a Constituição em nome de Deus e garantir o ensino religioso significava reviver a tradição da nação brasileira e firmar uma posição favorável à manutenção de sua difusão e à solução do problema intelectual em que a educação escolar ocupava a centralidade.

De modo geral, a restauração de toda a ordem e de todo o equilíbrio para a organização social por meio do ensino pretendida pela Igreja Católica apresentava como condição a presença do culto a Deus na escola. Além disso, a educação era entendida como uma inclinação natural devido a condição e a capacidade racional do homem.

Assim, a educação promoveria, condicionada à concepção cristã de homem e de sociedade, a conscientização humana quanto sua finalidade espiritual por meio da ordenação adequada das faculdades do homem. Seu processo e sua estrutura

seguiriam três pontos fundamentais: um ideal pedagógico em que a noção de vida fosse baseada pelas ciências especulativas, as quais eram determinadas pela submissão da ética à teologia; a centralidade de toda ação pedagógica na infância; e a aplicabilidade do ideal à realidade pedagógica por um método que aceitasse as diferentes contribuições das ciências, desde que coerentes com os princípios e as finalidades do ensino prepostos pelos valores cristãos. Ainda conforme a inclinação natural a prática educacional dependeria da atuação conjunta da Igreja, da família e do Estado de forma que não fossem negados os direitos divinos e naturais para o desenvolvimento da natureza humana direcionada para suas finalidades terrena e eterna.⁵⁶

Os intelectuais defendiam outra proposição educacional que resultava de uma compreensão diferente acerca da crise pela qual o mundo passava. Para esse grupo, ao contrário dos católicos, ela não era originária do afastamento do homem em relação a Deus, mas partia de um descompasso entre o ritmo do progresso científico-tecnológico – o predomínio da ciência experimental - e o universo interior do homem - a mentalidade e o espírito humano - que se expressava pela recorrência de formas passadas para explicação e adequação da vida em um novo contexto.

À medida que a persistência dos pensamentos tradicionais expressava resistência quanto à ampliação da consciência do homem sobre si, que foi proporcionada pelo processo de desenvolvimento científico, acentuava-se essa crise e sua presença era evidente nos diferentes âmbitos constitutivos da sociedade.

A civilização científico-tecnológica está baseada nas alterações econômicas gerando uma nova organização do trabalho, nas alterações sociais, trazendo grupos novos, nas alterações políticas produzindo ideias democráticas. A crise atinge todos os setores da vida humana, especialmente a educação, a qual existe em função de novos ideais e fins à cuja concretização se opõem espíritos baseados em concepções ultrapassadas. A escola não é a responsável pela transformação do espírito

⁵⁶ A Igreja era responsável pela educação por receber essa incumbência de Jesus Cristo com a finalidade de elevar o homem da natureza à graça, sendo soberana no ensino do dogma e da moral; a família tornava-se responsável pela própria ordem natural da vida, uma vez que era o primeiro núcleo social com quem o homem primeiro se socializa e, por fim, o Estado deveria garantir a oportunidade de desenvolvimento das virtualidades humanas por meio da expansão integral das atividades físicas, intelectuais, morais e religiosas pela escola, assegurando a possibilidade da prática educacional pelas outras instituições (igreja e família), o que representava seguir a ordem hierárquica e natural e garantir os meios para que os homens sob sua responsabilidade alcancem seu fim último.

da sociedade. A escola é apenas um reflexo do que vai pela sociedade, uma réplica da sociedade a que ela serve.

Ela se ajusta às necessidades destas transformações, canalizando-as para os novos fins. Deve ela transformar-se no instrumento consciente do aperfeiçoamento social inteligente das novas gerações (CURY, 1986, p.68).

Dessa forma, a educação escolar era um reflexo desse desequilíbrio por estar vinculada a antigas formulações quando são exigidas inovações relativas à formação. Cury (1986) ressalta, nesse aspecto, o entendimento dos intelectuais de que, além de ser reformulada em decorrência do conjunto de mudanças daquele contexto, a mentalidade educacional e os ideais, as finalidades e os métodos definidos para o ensino apresentavam um caráter variável condicionado à estrutura da sociedade em determinado período histórico.

Quanto à realidade brasileira, na percepção desse grupo, a estruturação de programas educacionais sob a lógica da segregação social e a dissociação entre as reformas econômicas e educacionais, somados a fatores de sua formação social, fortaleciam a crise.

A solução era atribuída ao humanismo científico-tecnológico de forma que todo o desenvolvimento por ele proporcionado se adapte à vida humana sem que haja perda da consciência do homem como o principal responsável por toda a mudança. Essa perspectiva se assentava nos conceitos de homem-sujeito – consideração do homem como criador e agente ativo de todo esse processo; de evolução – possibilidade do homem enquanto elemento particular (indivíduo) e elemento coletivo (sociedade) se modificarem interdependentemente; de ciência – forma específica de orientação do pensamento e da ação humana em que o emprego de seus métodos e técnicas aumentaria a eficiência humana; de democracia – modelo de sociedade que tende a nivelar as classes sociais e reduzir seus conflitos por meio dos ideais de cooperação e solidariedade pelo trabalho.

Coerente com seu embasamento científico, o homem e a sociedade não são entendidos em conformidade com as finalidades transcendentais a eles mesmos e, portanto, não são regulados por leis divinas, mas apresentam fins em si mesmos. Além disso, não compõem elementos contraditórios de forma que são explicados mutuamente, o homem existe em função da sociedade e vice-versa, o que revelava o caráter evolutivo de ambos. Sendo o homem um ser social, sua natureza era

constituída pelos atributos natural-biológico e social-racional, cuja formação em sua integralidade caberia especialmente à educação.

Chegava-se a formulação da solução da crise. Correspondendo a uma própria condição do humanismo científico-tecnológico, a educação era entendida como um veículo integrador das gerações às condições atuais da vida em que seu processo e sua estrutura são estabelecidos pela definição dos princípios filosóficos que determinam sua política cujos ideais, assim como é da natureza do indivíduo e da sociedade, devem ser passíveis de variações; pela prática pedagógica caracterizada como teoria prática, que promovesse a adaptação dos meios científicos aos fins filosóficos; pela centralidade de todo o processo educativo na criança, considerando a realidade na qual estavam inseridas; e também por abranger os diferentes aspectos que da formação integral do indivíduo – formação física, moral e intelectual.

De forma geral,

Poderíamos dizer, resumindo os principais itens de uma definição, que para o grupo renovador, a educação é a organização dos meios científicos de ação, afim de dirigir o desenvolvimento natural e integral das peculiares aptidões do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa visão de mundo condicionada às necessidades da vida social. Neste sentido a formação do homem é cultivada de modo pluriforme e convergente através das faculdades humanas em relação aos fins propostos e vinculados ao meio social para o qual deverão ser ativados métodos dinâmicos, consoante as etapas da evolução do ser humano (CURY, 1986, p.85).

Caberia ao Estado assumir a primazia no processo de formação por meio da oferta do ensino pela escola sob a justificativa de que, por ser de seu interesse atender as necessidades do país, promovesse ao máximo a personalidade humana conforme determinações pela política educacional.

Por fim, o posicionamento do Estado segundo Cury (1986) era de que a crise correspondia, conforme a própria ideia de Campos (1940) exposta anteriormente, à incapacidade política dos governos de compreender os problemas suscitados naquele período de transformação e de promover suas soluções. Isso pressupunha a abordagem científica às diferentes questões, inclusive sobre a educação escolar. Afinal, era a partir de seu exercício que as gerações seriam integradas às novas dinâmicas das relações político-econômicas.

O Manifesto foi um momento de entendimento entre as duas vertentes liberais que o legitimava, representando uma posição progressista quanto à educação contra a ideologia católica que expressava um posicionamento conservador. Coube ao Estado exercer seu papel de conciliador também no âmbito educacional, já que essa postura era praticada para garantir a manutenção de seu poder após o movimento político-militar de 1930 devido a insuficiência de força de qualquer um dos segmentos sociais que o apoiava (CURY, 1986).

Mesmo sob os ataques dos católicos, as ideias escolanovistas articularam-se com as reformas Campos e Capanema que

Embora não concretizassem plenamente o 'plano de reconstrução nacional proposto, justificavam-se dentro do seu espírito geral, salvaguardadas pelas suas ambiguidades formais e pelas concessões abertas pelos próprios pioneiros, atendendo ao novo e preservando a tradicional estrutura dualista, elitista e acadêmica do ensino brasileiro (XAVIER, 1990, p. 82).

Dessa forma, não havia um distanciamento significativo entre as medidas adotadas pelo Estado e o posicionamento dos intelectuais, tampouco houve complementariedade. A Reforma Campos, além de nitidamente se debruçar sobre o ensino secundário, considerado nevrálgico pelo Manifesto, pretendeu aprimorá-lo, ainda em conformidade com o exame contido no documento dos renovadores, ao descaracterizar seu objetivo restritamente propedêutico ao ensino superior e atribuir a ele um caráter educativo por meio da difusão do conhecimento e da cultura geral que atendesse as necessidades da realidade social.

Enquanto a reforma de 1931 representou a concretização em âmbito nacional do discurso escolanovista mesmo contraditória ao modelo liberal-pragmático em que se inspirava, a Reforma Capanema não trouxe inovações. As diretrizes definidas anteriormente não foram negadas, manteve-se a dualidade do ensino e intensificou-se o teor nacionalista já contido tanto no Manifesto como na Reforma Campos (XAVIER, 1990).

Além de regenerar e revigorar o tradicional ensino de elite, o saldo das duas reformas empreendidas nas décadas de 30 e 40 foi a oficialização do dualismo educacional, a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e garantidos tanto no regime político 'democrático' como no 'autoritário', sob o respaldo ideológico de 'conservadores' e 'liberais'. A política educacional definia-se, cada vez mais nitidamente, como instrumento de cimentação da ordem econômico-social vigente (XAVIER, 1990, p. 119).

Ainda em relação às proposições acerca do ensino defendidas pelos diferentes setores e das ações executadas, Cunha (2007) destaca a presença de duas políticas educacionais - a liberal e a autoritária - que tiveram suas formas determinadas a partir do contexto conjuntural de 1930. Indica-se que, por coexistirem, não havia uma definição precisa para a orientação educacional.

A primeira delas, a liberal, corresponde à defesa da independência da escola quanto aos interesses particulares, sejam eles políticos, religiosos ou de classes, de forma que propiciem aos indivíduos o desenvolvimento de suas capacidades para se integrarem à sociedade e nela ocuparem suas posições sem que dependam de privilégios.

Dessa política educacional são apontadas duas vertentes: a elitista que, predominante de meados da década de 1920 ao início de 1930, por priorizar os níveis secundário e superior, ocupava-se com a formação das classes médias e dirigentes; e a igualitarista que, surgiu a partir de 1930, ao pretender diluir o sistema dualista de ensino que contribuía para a segregação social, priorizava o atendimento da classe trabalhadora e também com a classe média.

Fernando de Azevedo, representante da vertente elitista, defendia um ensino secundário voltado para a formação de uma cultura geral e para a disseminação de um conhecimento amplo, capaz de aprimorar intelectualmente o homem, sendo que sua pretensão não consistisse em seu emprego para o âmbito profissional ou funcionalidade prática, de forma a melhor preparar os candidatos ao ensino superior e qualificar os quadros médios. Tratava-se de desobstruir o caráter utilitário desse nível de ensino, que procurado apenas como um requisito jurídico para o ingresso no ensino superior resultava na distorção da própria função da escola secundária e, conseqüentemente, da própria universidade.

O ensino superior, por sua vez, ainda na concepção de Fernando de Azevedo, objetivava-se a um saber superior no sentido de sua universalidade e de uma cultura para o enriquecimento do conhecimento humano, da amplitude do raciocínio, ao invés de, restritamente, estar destinado à repetição de conhecimentos especialização profissional e aperfeiçoamento técnico voltado às suas aplicações imediatas.

Para tanto, sua estruturação deveria se diferenciar daquela existente até então. Ao contrário do agrupamento de diferentes escolas profissionais, a exemplo da Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920, era proposta uma organização do ensino superior em universidades que proporcionaria a articulação entre as instituições de ensino que a integrasse, a comunicação entre os professores, a formação de docentes para o ensino secundário e, principalmente, a difusão da cultura livre e desinteressada. Assim, concomitante às suas funções cultural e científica, a universidade desempenharia sua função política.

Instituição essencialmente cultural e educativa, os centros universitários não servem apenas às mais altas necessidades espirituais da nação. Se considerarmos, de um lado, *a influência cada vez mais pronunciada das ciências na direção das sociedades modernas* e, por outro lado, a complexidade crescente de que se revestem os problemas técnicos, que os governos são obrigados a enfrentar, compreende-se a 'função política' que desempenhamos institutos de cultura superior, onde terão de formar nossas classes dirigentes (AZEVEDO apud CUNHA, 2007, p. 233) [grifos do autor].

A prioridade na formação das classes dirigentes, por serem privilegiados os níveis de ensino secundário e, principalmente, o superior, nessa vertente liberal, é expressão da mentalidade de que essa categoria social, à medida que se capacitasse para a elaboração e execução das soluções dos problemas suscitados em uma sociedade moderna, seria capaz de conduzir todo o processo para o progresso. Sob a consideração de que as elites eram as forças propulsoras da civilização, a intenção era de que, assim como teria ocorrido no período imperial,

A universidade de Fernando de Azevedo deveria formar uma elite nova, num processo sistemático, pois o espontâneo já não estaria funcionando, pretendendo, entretanto, obter semelhantes efeitos em termos de 'equilíbrio moral' e 'disciplina social' (CUNHA, 2007, p. 234).

Importante ainda mencionar que, para Fernando de Azevedo, a precedência da formação da classe dirigente em relação às massas não contradizia a democracia. Para ele, por se tratar de um regime político em que a classe dirigente é aberta, sua renovação ocorre à medida que a cultura e o conhecimento se estendem ao povo, sendo as vocações dos indivíduos reveladas, o que indicaria aqueles que seriam considerados bons e úteis cidadãos, caberia ao Estado elevá-los e selecioná-

los conforme suas ideias e capacidades. Essa extensão da cultura e do conhecimento se daria por meio da extensão universitária com cursos e palestras, pela formação de professores do ensino secundário, pela ocupação dos ex-alunos em cargos públicos, cargos de destaque na sociedade civil, nos partidos políticos e imprensa.

Dessa forma, Cunha (2007) evidencia que Fernando de Azevedo articulava sua preocupação pedagógica a uma preocupação relativa à orientação da nacionalidade, na qual a elite, por ser fundamental, teria sua formação priorizada. O nível secundário associava-se, assim, diretamente com o nível superior por serem as exigências deste quanto à cultura geral e a disciplina acadêmica atendidas por aquele que também dependia das escolas superiores para a formação adequada de seus professores de forma a garantir a prática do ensino para a finalidade definida.

A indissociabilidade entre esses dois níveis de ensino consistia, portanto, pela complementação necessária que apresentavam para a formação da elite que, por sua vez, difundiria todo o conhecimento povo e seria a classe responsável pela condução do progresso da nacionalidade e do saber humano.

A outra vertente liberal, a igualitarista, previa a estruturação do ensino condizente com a democracia, o que reforçava a possibilidade de reconstrução social pela escola a partir da defesa de um ensino único, gratuito e acessível a todos.

Anísio Teixeira, representante destacado dessa vertente, além de modificar o sistema escolar da cidade de Rio de Janeiro com uma proposta de redução das diferenças curriculares entre as escolas secundárias destinadas à formação operária e aquelas à formação de burocratas e profissionais liberais, idealizou a Universidade do Distrito Federal. Composta por Instituto de Educação, e escolas de Ciências, Economia e Direito, Filosofia e Letras, e Instituto de Artes, ela cumpriria com uma função técnica e política por cumprir com a formação e aperfeiçoamento de professores e funcionários técnico-administrativos dos demais níveis de ensino, além de reduzir o distanciamento da universidade com a realidade vivida e ideia de que somente dela emergia o verdadeiro pensamento e a verdadeira ação.

Assim como apontado por Cury (1986), Cunha (2007) também considera que o fato de ambas as vertentes da política educacional liberal, a elitista e a igualitarista

conciliarem-se no mesmo movimento, expresso no Manifesto, não significa que as convergências entre elas conformassem um grupo homogêneo.

Resultado de uma nova conciliação, o manifesto não contém um discurso homogêneo, pois os liberais não constituíam um grupo indiviso. Assim é que o texto apresenta uma colagem de princípios elitistas e igualitaristas, refletindo a heterogeneidade ideológica de seus signatários [...].

Os educadores liberais elitistas conseguiram imprimir sua marca ao manifesto, na preocupação com a articulação de todos os graus e tipos de ensino segundo uma concepção unificada da educação, a qual deveria ser toda reformada: era a *reconstrução educacional*. Mas o efeito de sua presença foi, talvez, a ênfase exagerada para um manifesto, nos aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional, desviando espaços de outros temas.

A participação dos liberais igualitaristas no manifesto pode ser identificada pela coordenação direta do papel da educação na discriminação social (denominada segregação), principalmente pela existência de dois sistemas escolares paralelos, o primário-profissional e o secundário-superior, servindo de 'instrumentos de estratificação social'. Em contraposição, propunham a criação de uma escola única para todos os indivíduos, de quatro a 14 anos, 'para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais' (CUNHA, 2007, p. 245-246) [grifo do autor].

Já a política educacional autoritária, predominante nas ideias dos grupos conservadores e na orientação do poder central, correspondendo ao regime político instaurado em que o próprio Estado apresentava ampla atribuição quanto à orientação da mentalidade e da moral da sociedade, reservava à escola o reforço da ideologia compatível à construção da consciência cívica, uma vez que se tratava de um recurso sistemático de difusão de valores e conhecimentos. Aliavam-se, dessa forma, duas funções educadoras, aquela estritamente pedagógica e a outra ideológica, que mantivesse a simetria entre o Estado e a escola.

Essa linha política, por sua vez, expressou-se acentuadamente nas reformas instituídas e nas próprias definições contidas nas Constituições. Cunha (2007) enumera, resumidamente, as principais características do Estatuto das Universidades Brasileiras que apresentam coerência com a orientação da política educacional autoritária: estabelecimento de uma uniformidade do modelo de universidade, a ideia era de que apenas com o modelo único pudesse ser assegurada a ordem; restrição da autonomia didática e administrativa, a dependência do Ministério para a escolha de reitores, diretores e composição do conselho técnico-administrativo condizia com a presença do controle e do poder do Estado nas diferentes instâncias da organização desse nível de ensino; adoção de

critérios corporativos para a organização da comunidade acadêmica, era permitido aos docentes e discentes organizarem-se, conforme as ocupações que tinham nas universidades, sendo o Estado o árbitro de suas relações; concepção da universidade como centro difusor de ideologia, além do ensino universitário, devia reunir elementos para o estudo e ensino dos problemas considerados mais importantes para o país.

Além dessa medida, a Reforma Campos revela seu alinhamento com a política autoritária, segundo Romanelli (2007), pela priorização do ensino secundário em relação aos ensinos primário, normal e técnicos-profissionais, exceto o comercial; pela ausência de articulação entre os diferentes ramos do ensino médio e também pela própria estrutura do ensino secundário e superior.

Composta por fundamentos distintos, a política educacional brasileira presente durante a Era Vargas foi bastante difusa. Ao mesmo tempo em que contemplava perspectivas conservadoras, como a manutenção da dualidade do sistema de ensino e a adoção de disciplinas que favoreciam a regulação moral e física, estava alinhada com as perspectivas liberais que reivindicavam, além da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, inovações pedagógicas para dotá-lo de praticidade e aplicabilidade à realidade vivida. Deve-se ressaltar que essas últimas, haja vista o entendimento de que os diferentes níveis de ensino deveriam corresponder às aptidões individuais, não condiziam com a democratização da educação escolar.

No entanto, mesmo marcado pela presença e pelo embate de perspectivas em partes contrastantes, o aparato burocrático-administrativo inaugurado em 1930 garantiu a ampliação do controle sobre a educação nacional pelo Estado e proporcionou mais nitidez quanto ao cumprimento da intencionalidade de seu programa curricular por uma formação integral – moral, intelectual e física – que envolvia questões de segurança nacional, aprimoramento e preservação do corpo, capacitação para o trabalho e conscientização das responsabilidades para com a pátria. Foi a partir do Estado Novo, sobretudo por corresponder à fase explicitamente autoritária e intervencionista do período, que se intensificaram a exaltação da nacionalidade e a valorização do ensino profissional.

A fundamentalidade atribuída à educação escolar para a construção nacional e preservação da nação, o que não era uma particularidade da sociedade brasileira naquela época, denotava o atributo político do ensino que gerava disputas em torno da formação do homem idealizado para a sociedade. Idealização essa que abrangia as futuras gerações das diferentes classes sociais, embora formadas por níveis e ramos de escolarização segregados sob a justificativa de exercerem funções distintas conforme as aptidões que apresentavam.

Havia, portanto, de um lado, o ensino primário-profissional, e de outro, o secundário-superior que, respectivamente, destinados à formação da classe proletária e da classe dirigente nacional foram reestruturados para o cumprimento das finalidades definidas para a educação. Transparecia a distinção entre as classes sociais por meio dos níveis escolares a cada uma delas destinados, principalmente naqueles mais elevados, o profissional e o superior.

IV) A FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA E DA CLASSE DIRIGENTE NACIONAL

IV.I) Da formação da classe operária nacional: a organização do ensino técnico-profissional

Somente a partir da intensificação do desenvolvimento industrial, cuja exequibilidade dependeu fundamentalmente da forte e direta intervenção do Estado, é que houve uma organização mais completa do ensino profissional em seus diferentes segmentos de atuação. Não foi espontaneamente que durante a vigência do Estado Novo, com a substituição de importações e sua subsequente necessidade de ampliação da força de trabalho qualificada, a Reforma Capanema abordou, além do ensino primário e secundário, como já indicado, o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal.

O aspecto mais notório e geral presente no ensino técnico-profissional organizado pela proposta da lei orgânica dessa reforma refere-se à mudança de perspectiva quanto seu caráter e sua adequação às exigências do processo produtivo. Ao mesmo tempo em que se pretendia desconstruir a imagem assistencialista desse ramo de ensino, dissociando sua oferta apenas aos desvalidos para que fosse valorizada a busca pela profissionalização como algo relativo à dignidade humana pelo trabalho. Devia-se inovar seus processos de formação e de seleção para melhor direcionar os trabalhadores às ocupações profissionais consoante à organização racional do trabalho (CUNHA, 2005; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Mesmo sob outra perspectiva acerca do trabalho e a necessária expansão e adequação do ensino, a condução da reforma educacional não alterava estruturalmente o sistema escolar uma vez que,

Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o ensino secundário, destinado às 'elites condutoras', e os ramos profissionais do ensino médio, destinados às 'classes menos favorecidas', embora os alunos desses ramos devessem ser selecionados. Ou seja, a pobreza ou o 'menor favorecimento'

poderia ser condição conjuntural, mas não era suficiente para o ingresso num curso profissional (CUNHA, 2005, p. 7).

Dadas as possibilidades e os segmentos de profissionalizações oferecidos pelo sistema oficial de ensino, é oportuno e coerente explicar as determinações contidas em cada um dos decretos-lei que os estruturaram para identificar de que forma eram estabelecidos e organizados os cursos voltados para a formação da classe operária. Dentre esses diferentes cursos do ramo técnico-profissional, convém enfatizar o ensino industrial, já que a proeminência assumida pela política econômica do Estado na fase autoritária do governo Vargas foi a industrialização.

Paralelamente à lei orgânica do ensino industrial foi promulgado outro decreto-lei que, antecedido em apenas alguns dias daquela, objetivava-se também a regulamentar esse mesmo ramo de ensino por meio da criação de um sistema específico, o SENAI¹. Ainda que este privilegiasse a modalidade de aprendizagem, a concomitância de um sistema oficial e de outro instituído a partir de um acordo entre o Estado e os industriais é sintomático não apenas quanto à urgência pela formação e aperfeiçoamento profissional, mas por resultar de um processo de definição das atribuições acerca de sua organização, manutenção e administração em que foram visíveis as diferenças de orientações dos industriais e de cada ministério envolvido, o da Educação e o do Trabalho.

Considerando as determinações expressas na Constituição de 1937, o Ministério da Educação elaborou um anteprojeto que previa a criação de escolas de aprendizes industriais cujos cursos, para atender os trabalhadores de catorze a dezoito anos de idade, durariam de oito a dezesseis horas semanais durante o período de trabalho, sem que prejudicassem as remunerações. Definida também a obrigatoriedade de que o emprego de jovens nessa faixa etária deveria equivaler ou superar dez por cento do total dos operários de cada indústria, essas escolas seriam mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelas indústrias e, nas localidades onde eles não fossem capazes de mantê-las, caberia ao próprio governo

¹ Criado pelo decreto-lei nº 4.048, de 02 de 22 de janeiro de 1942 e regulamentado pelo decreto-lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942.

administrá-las, sendo a fiscalização de responsabilidade do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho (CUNHA, 2005).²

Essa proposta inicial não agradou os industriais que, mesmo sem conformar uma forte resistência, dada a condição de dependência do desenvolvimento industrial em relação ao Estado, posicionaram-se contrários à regulamentação. Embora fosse do interesse dessa classe a preparação e o aperfeiçoamento de seus trabalhadores, a FIESP alegava ser uma ação custosa sem que houvesse resultados imediatos na produção, a CNI sequer manifestou-se (CUNHA, 2005). “É provável que a formação recente do capital industrial ainda não tivesse propiciado aos industriais uma visão dos seus interesses coletivos mediatos” (CUNHA, 2005, p.30).

Para avançar no assunto, coube ao governo expedir um decreto-lei³ que obrigava as empresas de diferentes setores com número superior a quinhentos funcionários promoverem o aperfeiçoamento profissional destinado aos jovens e adultos e oferecerem condições mais favoráveis à alimentação do trabalhador, como a disponibilização de um local adequado para as refeições. Foi constituída uma comissão interministerial⁴ composta por três representantes de cada Ministério (da Educação e do Trabalho) cujo trabalho era propor uma regulamentação que contentasse tanto o empresariado, pelo compartilhamento do custo com o Estado e com os empregados, como o operariado, pela extensão da obrigatoriedade para as empresas médias e pequenas.

O exame dessa comissão indicava a impossibilidade de funcionamento dos cursos em todas as empresas e, com as observações da FIESP, a proposta foi composta pelas seguintes medidas: o aperfeiçoamento profissional seria ministrado obrigatoriamente nas empresas industriais, de transportes e de serviços públicos com número superior a quinhentos empregados; seria destinado apenas aos menores de dezoito anos que receberiam, ao invés do salário, uma diária de

² O Ministério da Educação previa, por meio de outro anteprojeto de regulamento, a criação de escolas pré-vocacionais que, sob a responsabilidade dos sindicatos dos empregados, atenderiam os jovens de onze a catorze, após a conclusão do ensino primário e sem apresentarem idade mínima exigida para comporem a força de trabalho, com a intenção de promover destreza material, estudos ciências e desenhos e aprofundamento dos conhecimentos de cultura geral (CUNHA, 2005).

³ Decreto-lei nº 1.238, de 02 de maio de 1939.

⁴ A comissão era presidida por Saul de Gusmão e integrada por Edson Pitombo Cavalcanti, Joaquim Faria Góes Filho, Lícério Alfredo Schreiner, Gilberto Chrockatt de Sá e Rodolfo Fuchs (DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991).

aprendizagem; os cursos seriam ministrados nas próprias empresas ou em centros de formação profissional formado por diferentes empresas próximas, sendo permitido ainda que o aluno cursasse em escolas profissionais oficiais ou reconhecidas, desde que cumprisse um estágio nas empresas industriais com mais de quinhentos funcionários; a obrigatoriedade das empresas manterem de seis a dez por cento do número total de seus empregados como aprendizes; as despesas seriam cobertas por uma sobretaxa somada às contribuições do empregado, do empregador e do Estado aos órgãos previdenciários, sendo o recolhimento feito pelo Estado e repassado as instituições (empresas, centros e escolas) de acordo com o número de aprendizes e toda a administração caberia a um Conselho Nacional de Aprendizagem e de comissões locais de aprendizagem, compostas por representantes do Estado, dos empregadores e dos empregados e também por especialistas no ensino industrial (CUNHA, 2005).

Mesmo com os apontamentos dessa comissão que conformavam um anteprojeto de regulamentação, foi a promulgação de outro decreto⁵ que estabeleceu a instalação e o funcionamento dos cursos profissionais com as seguintes alterações: designação de trabalhadores também para os aprendizes que receberiam salários e o financiamento integral da formação profissional pelas empresas com a possibilidade de empréstimos dos institutos de previdência social sob juros baixos.

A diferença entre o anteprojeto de regulamentação e o decreto que cumpriu essa finalidade estava centrada no controle pelo ensino profissional, além da atribuição da responsabilidade de sua subvenção e da cooperação entre as escolas industriais e as empresas. Enquanto no primeiro era atribuído o controle ao Ministério do Trabalho e ao Ministério da Educação uma posição secundária, em que os encargos seriam divididos entre as indústrias, o Estado e o operariado e ainda assegurada a possibilidade dos alunos estagiarem nas empresas e dos aprendizes frequentarem oficinas e aulas teóricas nas escolas industriais; no outro as posições dos ministérios era invertida, cabia ao Ministério da Educação exercer a moderação e o Ministério do Trabalho auxiliar, o dispêndio econômico era em maior parte das indústrias e, em menor parte do Estado por corresponder à diferença entre

⁵ Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940.

os juros vigentes no mercado e aqueles a elas repassados para facilitar a instalação e manutenção dos cursos, a relação entre as escolas e as empresas não foi prevista (CUNHA, 2005; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Já contrariado por conta da imposição do recolhimento da sobretaxa e do emprego remunerado de aprendizes, o empresariado passava a adotar uma postura mais enérgica diante da ineficiência do decreto e de sua regulamentação, o que acirrava os diferentes posicionamentos acerca dessa questão.

Esse conflito entre a orientação do governo e os interesses imediatistas dos industriais, especialmente os paulistas, estava atravessando por outro conflito, dentro do próprio governo. O ministro do Trabalho, Valdemar Falcão, era partidário de transferir às empresas o encargo de manter o novo sistema de formação da força de trabalho, já que elas próprias é que se beneficiariam de seus resultados, vale dizer da qualificação dos trabalhadores. Já o ministro da educação, Gustavo Capanema, defendia a tese de que o governo é que deveria manter e gerir a rede de escolas para os aprendizes, ampliando a rede de escolas de aprendizes artífices, então denominadas liceus industriais (CUNHA, 2005, p. 32).

A resolução foi, mais uma vez, decorrente da decisão e da articulação do próprio presidente da República. Ao mesmo tempo em que, internamente no governo, decidiu-se pela perspectiva do Ministério do Trabalho, houve convencimento do empresariado para aceitar a determinação impressa na legislação aprovada com possibilidades de seu refinamento. Dessa forma, evidencia-se que foi o próprio Estado o responsável pelo fortalecimento da consciência de classe da burguesia industrial, recorrendo ao poder que detinha com o autoritarismo, ao forçá-la a assumir, mesmo contrariando-a, um posicionamento cujo favorecimento atenderia seus próprios interesses e também os interesses gerais para o desenvolvimento industrial nacional (CUNHA, 2005).

Até então datado de 1940, o último decreto foi substituído pela lei orgânica do ensino industrial e pelo SENAI que, respectivamente, abrangiam toda a profissionalização pela escolarização, contemplando as aspirações do Ministério da Educação, de um lado, e do outro, do Ministério do Trabalho e dos industriais. A própria assinatura dos decretos-leis que os institui é reveladora da divergência político-ideológica presente internamente no governo. O fato de serem encaminhados à presidência no mesmo dia, mas assinados em dias diferentes, segundo Cunha (2005), evidencia que Vargas era mais adepto do modelo em que o

controle da rede de ensino estava a cargo dos industriais, cujo paradigma era de influência norte-americana fortalecida na década de 1940, em oposição ao controle completo exercido pelo Estado, pretendido por Capanema, decorrente da inspiração europeia, sobretudo alemã, difundido anteriormente.

A lei orgânica do ensino industrial, primeira modalidade do ensino profissional abordada pela Reforma Capanema, pretendeu padronizar o ensino de ofícios que era bastante desordenada. Havia escolas mantidas pelo governo federal que ministravam o ensino de ofícios e o ensino primário ao mesmo tempo aos menores que não trabalhavam; havia escolas mantidas pelos estados cujas diretrizes eram distintas daquelas adotadas pela rede federal; havia as escolas privadas, tanto religiosas como laicas, que promoviam esse tipo de ensino com forte caráter assistencial e, por fim, havia as escolas mantidas pelas Forças Armadas direcionada para os ofícios específicos e relativas a produção de material bélico e estaleiro (CUNHA, 2005).

A lei orgânica definiu que o referido ensino abrangia a preparação profissional dos trabalhadores da indústria, das atividades artesanais e dos transportes, comunicações e pesca de forma que fossem atendidos os interesses do trabalhador, quanto à promoção de sua formação humana e sua preparação profissional; das empresas, quanto ao atendimento de mão de obra qualificada conforme sua demanda; e, por fim, da própria nação, quanto à preservação de sua economia e cultura por meio do ensino aos seus cidadãos. Ademais,

Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

- 1 - formar profissionais aptos ao exercício de ofício e técnicas nas atividades industriais;
- 2 - dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não-diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade;
- 3 - aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados;
- 4 - divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Parágrafo único. Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativo. (BRASIL, 1942b).

Tais finalidades estavam, assim como todo o ensino industrial, resguardadas pelos princípios de que o ensino de ofícios e técnicas proporcionado pelos cursos de formação industrial deveria resultar da articulação entre a teoria e a prática a eles

condizentes; de que a adaptabilidade profissional dos alunos e futuros trabalhadores não representasse formação ou especialização profissional prematura e/ou excessiva; de que o currículo fosse composto por disciplinas de cultura geral e práticas educativas que elevassem o valor humano do trabalhador; de que fosse garantida a possibilidade aos alunos de desenvolverem seus conhecimentos técnicos e/ou adquirira uma qualificação profissional, independentemente de já serem formados; e, por fim, de que seria assegurada a igualdade de gênero para o ingresso nos cursos industriais, desde que os trabalhos propostos não comprometessem a saúde das mulheres.

Estabeleceu-se que sua organização conformaria dois ciclos que abrangeriam diferentes ordens de ensino, as quais estariam subdividas em seções que corresponderiam, por sua vez, aos cursos oferecidos. Estes ainda seguiram uma classificação formada por três modalidades: ordinários ou de formação industrial; extraordinários ou de qualificação, aperfeiçoamento e especialização profissional, com três tipos de cursos (de continuação, de aperfeiçoamento ou de especialização e avulsos).

O primeiro ciclo agregava as ordens de ensino industrial básico, de ensino de mestria, de ensino artesanal e de aprendizagem que, correspondendo a diferentes seções, referiam-se aos cursos ordinários, respectivamente, aos cursos industriais de quatro anos de duração, destinados ao ensino de um ofício em que sua prática exigia uma formação profissional mais longa; aos cursos de mestria de dois anos de duração, destinados ao ensino necessário para a formação de mestre àqueles formados no curso industrial; aos cursos artesanais de um a dois anos de duração, destinados ao ensino de um ofício em que sua prática exigia breve formação profissional; aos cursos de aprendizagem de um a quatro anos de duração, destinados ao ensino metódico do ofício para os aprendizes das indústrias em período variável e horário reduzido.

Já o segundo ciclo contemplava as ordens de ensino técnico e de ensino pedagógico que, também identificados em diferentes seções e como cursos ordinários, abrangiam, respectivamente, os cursos técnicos de três a quatro anos de duração, destinados ao ensino de técnicas de funções específicas na indústria; e os

cursos pedagógicos de um ano de duração, destinados para a formação de docentes e quadro administrativo do ensino industrial.

Cada seção compreendia um ou mais cursos ordinários e também os cursos extraordinários e avulsos a eles relacionados, com exceção da seção de aprendizagem que não contemplava cursos extraordinários. Dos cursos extraordinários, os de continuação tinham como finalidade proporcionar uma qualificação profissional aos jovens e adultos, independente de serem formados; os de aperfeiçoamento, proporcionar uma ampliação de conhecimentos e capacidades e os de especialização, promover o ensino de uma especialidade definida, ambos destinados a trabalhadores formados em cursos ordinários tanto do primeiro quanto do segundo ciclo e também a professores e administradores dos cursos industriais. Por fim, os cursos avulsos eram voltados para os interessados em conhecimentos de atualidades técnicas.

Todo o ensino industrial seria ministrado em diferentes instituições escolares que se distinguiam pelos cursos que cada uma oferecia, de acordo com sua denominação. Assim, as escolas artesanais ofereciam os cursos artesanais; as escolas de aprendizagem, os cursos de aprendizagem; as escolas industriais ofereciam, além dos cursos industriais, os de mestria e os pedagógicos, os cursos extraordinários; as escolas técnicas, além dos cursos técnicos, os industriais, os de mestria e os pedagógicos. Definia-se ainda que os cursos de aprendizagem podiam ser oferecidos, mediante entendimento das instituições interessadas, por qualquer instituição de ensino industrial, o que era válido também para os cursos extraordinários e avulsos, com exceção dos cursos de aperfeiçoamento e daqueles destinados à formação de professores e de administradores desse ramo de ensino.

As disciplinas que compunham o ensino industrial eram relativas à cultura geral e à cultura técnica, no caso dos cursos pedagógicos, somavam-se ainda as disciplinas de cultura pedagógica. Os currículos eram compostos por práticas educativas que contemplassem a formação física, moral e intelectual. Obrigatoriamente, até os dezoito anos de idade, a educação física, condicionada à faixa etária, sexo e trabalho de cada aluno, e até os vinte e um anos, o canto orfeônico; facultativamente, a educação religiosa poderia integrar o conjunto dessas práticas. O culto cívico era assegurado pela organização de um centro cívico

vinculado à Juventude Brasileira em cada escola, cujas atividades seriam praticadas durante o período dos trabalhos escolares e a ausência dos alunos implicaria no impedimento de realização de exames.

Havia ainda atividades definidas para os alunos conforme a diferença de gênero. Os meninos participariam da educação pré-militar até atingirem a idade de ingressarem na instrução militar, e as meninas receberiam a educação doméstica.

Tratando-se de uma modalidade do ramo de ensino profissional, além de incluir a orientação profissional para promover, de maneira mais assertiva, considerando as habilidades e aptidões individuais, o encaminhamento dos alunos para o trabalho e a elevação e correção de suas qualidades morais, definia-se a realização de uma adaptação racional deles aos cursos por meio de análise psicológica.

Art. 33. Nos estabelecimentos de ensino, em que funcionem vários cursos industriais, far-se-á, no começo da vida escolar, observação psicológica de cada aluno, para apreciação de sua inteligência e aptidões, e para o fim de se lhe dar conveniente orientação, de modo que o curso, que venha a escolher, seja o mais adequado à sua vocação e capacidade.

Art. 34. Na primeira metade do período letivo correspondente à primeira série escolar de um curso técnico da natureza dos a que possam ser admitidos candidatos provenientes tanto do primeiro ciclo do ensino secundário como de curso industrial, far-se-á a adaptação dos alunos, dando-se aos da primeira categoria os elementos da cultura técnica que se possam considerar básicos, e aos da segunda categoria, a necessária ampliação da cultura geral (BRASIL, 1942b).

O ingresso em qualquer um dos cursos dessa modalidade de ensino profissional dependia do cumprimento de condições gerais e de condições específicas pelos alunos. As primeiras correspondiam à comprovação de vacinação e de não possuir doença contagiosa, já as condições específicas variavam conforme o curso: para os cursos industriais eram exigidos ter de doze a dezessete anos de idade, conclusão do ensino primário, capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que eram propostos, aprovação no exame vestibular; para os cursos de mestría, conclusão do curso industrial correspondente ao curso de mestría pretendido e aprovação no exame vestibular; para os cursos artesanais, idade mínima de doze anos e conclusão do ensino primário; para os cursos de aprendizagem, conclusão do ensino primária e capacidade física e aptidão mental

para os trabalhos escolares que eram propostos; para os cursos técnicos, conclusão do primeiro ciclo do ensino secundário ou do curso industrial relacionado ao curso técnico pretendido, capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que eram propostos e aprovação no exame vestibular; para os cursos pedagógicos, conclusão de qualquer curso de mestria e aprovação no exame vestibular.

A articulação entre os diferentes cursos do ensino industrial era estabelecida pela possibilidade de progressão de um a outro, desde que fossem respeitadas as vocações e as capacidades dos alunos; e entre eles e os demais ramos de ensino era assegurada pela relação do ensino primário com os cursos de formação profissional do primeiro ciclo e do ensino secundário do primeiro ciclo com os cursos técnicos e também pela possibilidade de ingresso em curso superior por alunos formados em cursos técnicos, desde que as áreas fossem correlatas e atendidas as exigências por aquele estipuladas.

Quanto à manutenção e administração, as escolas industriais e as escolas técnicas eram federais sob a responsabilidade direta da União, sendo permitida a criação de escolas equiparadas e de escolas reconhecidas, respectivamente, sob a responsabilidade dos Estados ou do Distrito Federal e sob a responsabilidade dos municípios ou de instituições privadas, desde que, em ambos os casos, sujeitas à verificação e orientação do Estado.

As escolas artesanais estavam subordinadas à administração dos estados e do Distrito Federal, sendo por eles autorizadas e inspecionadas aquelas cuja manutenção não correspondia às suas responsabilidades. Tais instituições seguiam regulamento por eles expedido com a devida anuência do Conselho Nacional de Educação e sob a inspeção geral e as diretrizes pedagógicas do Ministério da Educação.

As escolas de aprendizagem eram de responsabilidade da iniciativa particular, sobretudo das empresas industriais, por serem estabelecidas a partir da fixação da obrigatoriedade dos empregadores proporcionarem aos aprendizes que em suas empresas trabalhavam o ensino de ofícios que exigisse formação profissional para sua prática; de ser mantida a contratação de aprendizes para o desempenho de ofícios que exigissem formação profissional para sua prática; de que essas escolas fossem localizadas e funcionassem na própria empresa ou em locais a ela próximos.

Caberia ao Ministério da Educação fixar as diretrizes pedagógicas a elas destinadas e também fiscalizá-las.

As modificações introduzidas pela Reforma Capanema no ensino industrial equivaleram, portanto, em concordância com Cunha (2005), em primeiro lugar, a dissociação desse ramo de ensino do nível primário e seu deslocamento para o nível médio e, em segundo lugar, a conversão de seu caráter assistencialista para um teor eminentemente profissionalizante e a remodelação da seletividade que se expressaram pela substituição dos critérios de posição social pelas exigências de aprovação em exames vestibulares e comprovação de aptidões físicas e mentais para admissão nos cursos.

Embora destinada às classes populares, a referida modalidade de ensino em sua totalidade não pretendia atendê-la, uma vez que os currículos dos cursos do segundo ciclo diferiam qualitativamente daqueles que compunham os cursos do primeiro ciclo. Não havia nos cursos técnicos continuidade ou aprofundamento do ensino difundido no curso básico industrial, além de que a formação por eles proporcionada garantia ocupações distintas. Enquanto os alunos do curso básico industrial encontravam possibilidades de trabalho em ofícios, os alunos do curso técnico ocupavam cargos em laboratórios, escritórios de projetos e também na direção da produção.

O prosseguimento e a conclusão da formação dessa classe social eram restritas e estavam comprometidas pelas possibilidades de ingresso nos ciclos posteriores tanto pelas exigências de ingresso, que aumentavam conforme a elevação do grau de ensino, como pelas articulações definidas entre o ensino industrial e os outros graus e ramos de ensino.

O SENAI apresenta, por sua vez, uma ambiguidade devido às esferas pública e privada que o instituiu, de acordo com o processo de sua legislação. O aspecto público estava expresso pelos próprios documentos que o legitimava e impunha a contribuição compulsória para seu financiamento e também o emprego de menores na condição de aprendizes. Já o aspecto privado, pelo poder institucional e de gestão dos recursos atribuídos a uma instituição privada, a CNI (CUNHA, 2005). São aspectos que se confirmam no decreto-lei de sua criação por meio dos seguintes artigos:

Art. 3º O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários será organizando e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria.

Art. 4º Serão os estabelecimentos industriais das modalidades de indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal para montagem e custeio das escolas de aprendizagem.

§ 1º A contribuição referida neste artigo será de dois mil réis, por operário e por mês.

§ 2º A arrecadação da contribuição de que trata este artigo será feita pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários, sendo o produto posto à disposição do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários.

§ 3º O produto da arrecadação feita em cada região do país, deduzida a quota necessária às despesas de caráter geral, será na mesma região aplicado.

Art. 5º Estarão isentos da contribuição referida no artigo anterior os estabelecimentos que, por sua própria conta, mantiverem aprendizagem, considerada, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, sob o ponto de vista da montagem, da constituição do corpo docente e do regime escolar, adequada aos seus fins.

Art. 6º A contribuição dos estabelecimentos que tiverem mais de quinhentos operários será acrescida de vinte por cento (BRASIL, 1942a) [grifo nosso].

De forma compulsória eram determinados dois tipos de contribuições, a geral e a adicional. A primeira era taxada sobre todas as empresas e era aplicada na qualificação e aperfeiçoamento de trabalhadores; já a segunda, cobrada apenas daquelas de grande porte, destinavam-se para a formação profissional mais elevada, como o ensino técnico e para o aperfeiçoamento de docentes e administradores do SENAI. O mesmo argumento empregado para justificar a imposição da contribuição - a necessidade de arrecadar fundos para financiar a qualificação profissional - aplicava-se aos casos de sua isenção, se a própria indústria mantivesse estabelecimento de aprendizagem. As isenções não eram integrais, equivaliam até a oitenta por cento da contribuição geral e podiam incidir também na contribuição adicional, sendo o percentual cobrado destinado ao pagamento das despesas da administração, das inspeções e das assistências técnicas do SENAI (CUNHA, 2005).

Posteriormente, em decorrência da inflação do período, o critério do cálculo da contribuição das empresas foi alterado. Estabeleceu-se que ela seria o equivalente a um por cento sobre o montante de remuneração paga a todos os empregados, mantendo a cobrança de um percentual maior àquelas empresas que comportassem mais de quinhentos funcionários.⁶

⁶ Essa mudança foi instituída pelo Decreto-lei nº 6.246, de 05 de fevereiro de 1944.

As especificações relativas a composição obrigatória de aprendizes na mão de obra empregada se fez presente no decreto-lei (nº 4.481, de 16 julho de 1942) que estipulava os deveres dos empregadores e dos próprios aprendizes em relação a esse tipo de ensino:

Art. 1º Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza são obrigados a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI):

a) um número de aprendizes equivalente a cinco por cento no mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional;

b) e ainda um número de trabalhadores menores que será fixado pelo Conselho Nacional do SENAI, e que não excederá a três por cento do total de empregados de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento.

Parágrafo único. As frações de unidades, no cálculo da porcentagem de que trata o primeiro item do presente artigo, darão lugar à admissão de um aprendiz (BRASIL, 1942d).

Fixaram-se ainda nesse documento os requisitos exigidos para o enquadramento de aprendizes nas indústrias. Eram privilegiados, prioritariamente, os filhos, mesmo os órfãos, e, em segundo lugar, os irmãos dos empregados nas indústrias que, assim como os demais candidatos à admissão, deveriam satisfazer os requisitos exigidos: ter idade mínima de catorze anos, ter concluído o ensino primário e possuir os conhecimentos mínimos essenciais para a preparação profissional, ter aptidão física e mental para a ocupação pretendida averiguada em processo de seleção profissional, ter recebido vacinação contra varíola e não possuir doença contagiosa.

O fato da aprendizagem ter sido uma modalidade que priorizasse o atendimento educacional dos familiares daqueles que já exerciam alguma atividade profissional expõe ainda mais o interesse pela preservação de uma classe social e do espaço por ela ocupado na hierarquia social. Reforçava-se, assim, o distanciamento da democratização das oportunidades escolares e seu visível reflexo na desigualdade social existente. Era evidente também o esforço para que não houvesse desaproveitamento de mão de obra, àqueles que não apresentassem condições satisfatórias na seleção profissional era prevista orientação profissional para inseri-los em atividades condizentes com suas habilidades.

Essa formação profissional era ministrada em escolas de aprendizagem enquanto unidades autônomas nas próprias indústrias ou em locais a elas próximos

ou ainda pela organização de cursos de aprendizagem em outras instituições de ensino industrial durante o expediente. O horário de trabalho, dos cursos e também as formas de admissão dos aprendizes eram determinados, para cada ramo da indústria, por acordo entre o SENAI e os sindicatos patronais.

Os aprendizes de uma mesma indústria seriam atendidos na mesma escola ou pelo mesmo curso de aprendizagem, desde que o contingente escolar fosse suficiente para isso, caso contrário, os aprendizes de diferentes indústrias seriam atendidos por uma mesma instituição ou curso. Sua composição curricular compreendia disciplinas fundamentais para a preparação geral e por disciplinas técnicas e práticas operacionais relacionadas ao ofício específico.

A estrutura administrativa do SENAI, definida pelo decreto que aprovou seu regimento⁷, notabilizava a força da atuação dos industriais por ser um modelo semelhante aquele por eles adotado no âmbito sindical, ao contrário daquele corrente em um Estado centralizador.

Responsável pelo estabelecimento das diretrizes gerais da administração da aprendizagem industrial, pela aprovação da distribuição dos fundos e do orçamento das despesas, pela submissão à aprovação do Ministério da Educação da relação dos ofícios que requeressem a formação profissional, de caráter normativo, portanto, o Conselho Nacional ocupava o mais alto ponto hierárquico da estrutura. Integravam esse Conselho, exercendo a mesma função, o presidente da CNI; os presidentes dos conselhos regionais que eram os presidentes das federações estaduais; o diretor do Departamento Nacional e dois membros do governo que representavam o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação.

Abaixo do Conselho Nacional, o Departamento Nacional era o órgão executivo responsável pela aplicação e coordenação das determinações estabelecidas quanto à distribuição dos recursos e das atividades dos departamentos regionais, seu diretor era definido por nomeação do presidente do Conselho Nacional.⁸

Semelhante ao Conselho Nacional e ao Departamento Nacional, os conselhos regionais e os departamentos regionais apresentavam as mesmas finalidades restringidas à atuação local. O Conselho Regional era composto por um presidente,

⁷ Decreto nº 10.009, de 16 de abril de 1942.

⁸ João Luderitz foi nomeado diretor do Departamento Nacional.

o presidente da federação das indústrias, por três representantes de sindicatos dos empregadores, do diretor do Departamento Regional e também por dois membros do governo que representavam o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação. Já o Departamento Regional, cujo diretor era nomeado pelo presidente do Conselho Regional, tinha como objetivo organizar e administrar as escolas de aprendizagem e de demais atividades vinculadas ao ensino profissional.

Os Departamentos Regionais foram organizados conforme as atividades industriais desenvolvidas em cada localidade de forma que o SENAI estivesse organizado da seguinte forma: 1ª Região – Maranhão, Piauí e Ceará; 2ª Região – Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas; 3ª Região – Sergipe e Bahia; 4ª Região – Rio de Janeiro e Espírito Santo; 5ª Região – Minas Gerais; 6ª Região – São Paulo; 7ª Região – Paraná e Santa Catarina; 8ª Região – Rio Grande do Sul; 9ª Região – Pará, Amazonas e os territórios do Amapá, Rio Branco e Acre; 10ª Região – Mato Grosso, Goiás e o território do Guaporé (DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991).⁹

Se a forma descentralizada de administração era vantajosa para o controle dos industriais sobre o ensino industrial, ao mesmo tempo era ineficiente quanto o cumprimento das médias legais e a aplicação de suas sanções.

A organização federativa correspondia a uma 'concessão' do Estado, tendencialmente unitário e centralista, aos industriais que já se organizavam daquela forma. Ela correspondia ao intento destes de interferir mais de perto com a aprendizagem (e outras atividades afins), bem como de controlar os recursos provenientes de suas contribuições. Todavia, as vantagens dessa organização transcenderam esses interesses imediatos, pois propiciaram condições para uma pronta resposta às demandas de formação profissional das mais diferentes formas, regiões e volumes, impossíveis de serem dadas por um sistema rígido, uniforme e centralizado como o das antigas escolas de aprendizes artífices e o das escolas industriais federais, que o sucedeu.

Por outro lado, essa organização não está isenta de dificuldades, resultantes, quase todas, da ambiguidade do Senai, associação civil criada por decreto-lei e dirigida (em pequena parte) e fiscalizada pelo Estado, mas dirigida (em grande parte) e mantida pelos industriais. Essa ambiguidade impede que o Senai cumpra em muitos casos os dispositivos legais, mesmo quando esses o autorizam a autuar as empresas infratoras e a lhes aplicar sanções (multas). Muitas dessas empresas pertencem a industriais que compõem as diretorias das federações de indústrias, senão a própria Confederação Nacional e, em decorrência disso, compõem os conselhos da instituição. Mas, essas dificuldades não desaparecem nos casos em que os

⁹ Foram nomeados para dirigirem os departamentos da 4ª Região (Rio de Janeiro e Espírito Santo) e 6ª Região (São Paulo), respectivamente, Joaquim Faria Góes Filho e Roberto Mange.

industriais não pertencem à direção daquelas associações, pois os dirigentes precisam do apoio dos demais para conduzirem sua gestão e, eventualmente, para a reeleição (CUNHA, 2005, p. 49-50).

A implantação do SENAI foi iniciada, após as medidas legais, pela criação da estrutura administrativa, na qual o Departamento Nacional e os Departamentos Regionais representavam a organização necessária para o início de seu funcionamento. Além disso, para que os cursos fossem iniciados, foram identificadas as indústrias de todo o país, considerando suas localizações e o número de funcionários que empregavam.

Os diferentes departamentos regionais prosseguiram de formas bastante distintas, tanto em relação aos recursos, como à infraestrutura. O plano definido pelo Departamento Nacional considerava a distribuição da força de trabalho, o que indica “[...] que o poder de dimensionar e de localizar a rede escolar estava com a ‘classe empresarial’, não com a ‘classe política’” (CUNHA, 2005, p.61). Destacava-se, nesse sentido, o Departamento Regional de São Paulo que, além de contar com dezenove escolas instaladas na capital e no interior, estava amparado pelas existentes instalações e pelas experiências pedagógicas do CFESP e por aquelas a ele incorporadas e, principalmente, pela experiência de Roberto Mange (CUNHA, 2005; DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991).

Embora a aprendizagem devesse ser priorizada, o primeiro ano da instituição foi marcado pela promoção de cursos que promoveram o aperfeiçoamento de profissionais adultos em decorrência da Segunda Guerra Mundial, o que reforçava a emergência para o desenvolvimento do ensino industrial. Seguiu-se, dessa forma, a decisão da Comissão do Ensino Industrial de Emergência¹⁰ (CUNHA, 2005, DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991).

Para o atendimento da formação emergencial o programa inicial foi composto por cursos rápidos, com a finalidade de formar novos operários, e por cursos de aperfeiçoamento, com a finalidade de aprimorar a habilitação dos operários já qualificados. Mesmo que em São Paulo estivesse concentrado o maior número de

¹⁰ Criada pelo Decreto nº 4.983, de 21 de novembro de 1942, a Comissão era composta por Francisco Montojos, diretor da Divisão do Ensino Industrial; Licério Schreiner, técnico de ensino da Divisão do Ensino Industrial; Djalma Cavalcanti, diretor do Departamento de Educação Técnico-Profissional da Secretaria Geral da Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal; Nereu Sampaio, diretor da Escola Técnica Nacional; João Luderitz, diretor do Departamento Nacional do SENAI; Joaquim Faria Góes Filho, diretor do Departamento Regional do SENAI do Distrito Federal.

fábricas e o maior contingente de operários, para Mange a formação profissional completa se restringiria apenas aos operários qualificados. Na sua visão o grau de escolarização profissional correspondia ao grau de complexidade das ações exercidas no processo produtivo, de uma atividade exclusivamente manual a uma mais intelectual, de forma que as distintas ocupações profissionais expressassem a hierarquia social existente.

Operário, operário qualificado. Mais do que mera adjetivação, a distinção de postos e funções no processo produtivo apontava para uma distinção social, onde o fator de diferenciação era a qualificação técnica. Assim, 'operário **qualificado** é aquele que exerce funções qualificadas, isto é, requer uma formação metódica e sistemática, aliando conhecimentos técnicos a uma cultura geral mais desenvolvida. É a união do trabalho com a cultura técnica'. [...]

Por sua vez, o 'operário não qualificado é aquele que não precisa de uma formação profissional metódica. Pode ser um simples operário braçal ou um operário manipulador. O manipulador é um operário que executa operações, em geral simples e repetidas. Sua função não exige formação profissional, mas um simples adestramento. Assim, o operário que, tomando uma chapa de ferro, transforma-a em bacia com um simples movimento do pedal da máquina própria, é um manipulador. Num conceito psicológico do problema' – prosseguia Mange – 'podemos chamar o operário braçal de **braço anatômico**; o manipulador de **braço atento** e o qualificado de **braço pensante**. A cúpula da gradação anterior é constituída pelo mestre, que seria o **braço pensante e dirigente**' (DE HOMENS E MÁQUINAS, p. 131, 1991) [grifos no original].

Embasado pelo ideário da Organização Racional do Trabalho, o ensino metódico e racional praticado no SENAI preparava os próprios aprendizes de que as indústrias tanto necessitavam em menos tempo que as escolas profissionais e de forma mais eficiente pela prática dos ofícios ensinada nas oficinas. Mesmo que abandonada nos primeiros anos, a aprendizagem precisava, ainda na concepção de Mange, para o bom desenvolvimento do aluno e manutenção de sua matrícula, proporcionar uma educação integral que associasse ao aspecto técnico profissional a assistência médica e dentária. Considerava-se que a alimentação e também a assistência social corroboravam para a formação da personalidade do aprendiz que, ao mesmo tempo, cumpre com sua função de aluno, de operário e de cidadão (DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991).

Quanto à metodologia de ensino adotada, aproveitou-se das séries metódicas já desempenhadas no CFESP que proporcionaram, correspondendo a difusão das ideias de gerência científica do trabalho, a associação da divisão técnica do trabalho

ao processo de aprendizagem a partir da compreensão do ofício como um conjunto de operações que fossem passíveis de serem praticadas separadamente; que dependessem da improvisação, dada a ausência de instrutores que dominassem os diferentes ofícios a serem ensinados; que impusessem a padronização pela adoção de uma mesma nomenclatura e das operações componentes de cada ofício e das sequências de seu ensino (CUNHA, 2005).

Essa orientação pedagógica de caráter taylorista foi revestida, posteriormente, por um dinamismo e ativismo como uma forma de, atendendo as críticas às séries metódicas, adequá-la às mudanças no processo produtivo e atender ao não diretivismo pedagógico. Dessa forma, adotava-se o método de instrução individual que se baseava na possibilidade de cada aluno iniciar e concluir a aprendizagem conforme sua própria preparação, sem considerar o nível de aprendizado dos demais alunos; no atendimento individualizado a cada aluno e a todo o grupo por parte do docente; no atendimento assistencial individual necessário e na garantia do progresso conforme as aptidões, esforços e interesses individuais sem que fosse prejudicado o desempenho dos demais.

Eram quatro as fases sequenciais que compreendiam essa metodologia: o estudo do assunto, a comprovação do conhecimento; a aplicação do conhecimento e a avaliação. Aplicadas na aprendizagem ministrada nas oficinas, onde os exercícios práticos eram executados, tais fases assumiam o seguinte procedimento: no estudo da tarefa os alunos realizam a leitura e discussão do conteúdo contido nas folhas individuais de instrução, respondem os questionários contidos nas folhas de operações e nas folhas de informações tecnológicas; na demonstração das operações novas, repetem a execução de uma das operações constantes da tarefa demonstradas pelo docente; na execução da tarefa, praticam as tarefas prescritas na folha individual com o acompanhamento e a correção do docente; na avaliação os alunos são avaliados pelo docente pelos critérios de compreensão do conteúdo das folhas individuais de instrução e sua execução prática, o uso de ferramentas e máquinas e seus comportamentos em situações de falhas e dúvidas (CUNHA, 2005).

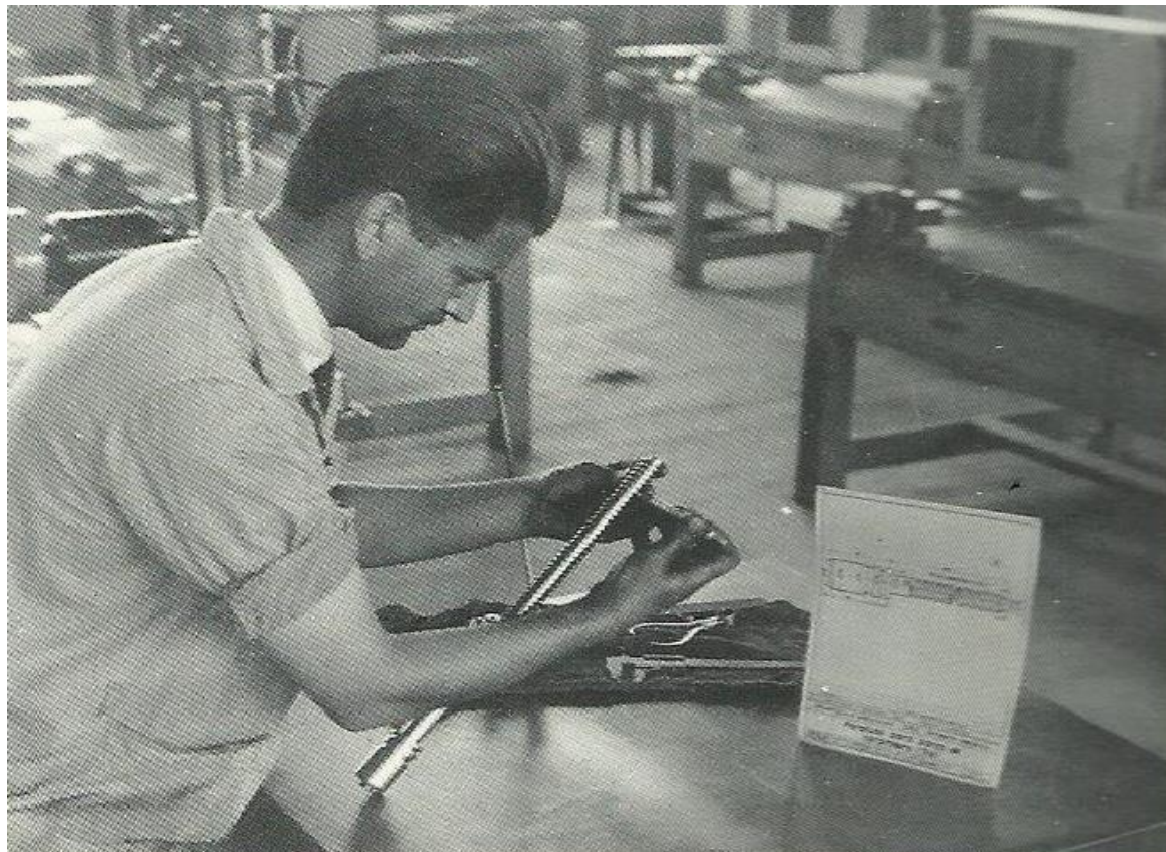


Figura 7: Uso da folha de instrução pelo aluno ao avaliar o resultado de tarefa executada em escola SENAI-SP.

FONTE: DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991, p.94.

A formação profissional e o preparo técnico não se limitavam, desde os primeiros anos de vigência do SENAI, ao ensino exclusivamente praticado pela atividade pedagógica propriamente dita. O aprendizado, entendido em sentido amplo, era também conduzido pela forma de organização das relações e os valores por elas estabelecidos que influenciavam na produção e nas relações de trabalho, ou seja, não bastava ensinar o manuseio adequado e eficiente de equipamentos., Era importante também preservar a produtividade pela disciplina, pela ordem e pelo respeito às hierarquias.

Para todo o pessoal do Senai, da direção até os instrutores, existe a certeza de que a ordem, a disciplina e a responsabilidade pessoal são condições indispensáveis para que a produção se dê a contento. E para que essas condições existam, é necessária a existência da autoridade, isto é, 'alguém que tem o direito de mandar e o poder de se fazer obedecer'. A hierarquia de poder na empresa é apresentada como tendo a função de propiciar que a organização atinja os objetivos com os melhores resultados. O fato de um indivíduo ocupar um certo nível de poder na hierarquia quer dizer que ele tem competência para isso.

Complementarmente, a situação de subordinação pode ser considerada transitória, que pode ser superada na medida em que o aprendiz ou o operário se capacite para ascender na organização, mediante o esforço e a dedicação ao serviço.

A possibilidade de relações conflituosas entre patrões e empregados é apresentada como resultante da existência de preconceitos destes contra aqueles. Em suma, não existe o mau patrão, mas maus empregados, já que a preocupação dos patrões é sempre com o melhor resultado da produção, razão pela qual eles valorizarão e promoverão o que mais contribuirão com esse objetivo, ou seja, o bom operário (CUNHA, 2005, p. 75).

Nesses termos, a aprendizagem reforçava a hierarquia das ocupações profissionais e, a ela relacionadas, das posições sociais, que se justificava pelo discurso de que a competência era seu fator determinante. Reforçava-se ainda a falsa ideia da possibilidade de mobilidade, o que permitia que a manutenção da relação de comando e obediência entre patrões e funcionários se estabelecesse de forma harmoniosa, na qual a razão era sempre conferida aos primeiros sob o pretexto de que se preocupavam com o bem coletivo e de que suas decisões tinham por finalidade assegurá-lo.

O ensino industrial adquiria naqueles anos, portanto, uma organização mais sistematizada mesmo sob duas estratégias paralelas, uma em que, definida pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, a formação dos operários era ministrada na escola profissional com o intuito de reproduzir no espaço escolar o ambiente fabril e a outra em que, instituída pela criação do SENAI, a formação era praticada nas próprias indústrias para os menores que nelas já trabalhavam onde o local da produção era também o do ensino.

Estruturado de forma bastante similar a Lei Orgânica do Ensino Industrial, outro ramo do ensino profissional abordado pela reforma foi o ensino comercial. A Lei Orgânica do Ensino Comercial dispôs sua composição em dois ciclos e em três categorias de cursos - de formação, de continuação e de aperfeiçoamento. A primeira delas objetivava-se a formar profissionais aptos para atuação no comércio e para a ocupação de cargos administrativos no setor público e privado, oferecendo cursos em ambos os ciclos: comercial básico, único dessa categoria no primeiro ciclo, dispunha os elementos gerais e fundamentais do ensino comercial e apresentava duração de quatro anos; comércio e propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado, cada um com duração de três anos, eram

os diferentes cursos técnicos do segundo ciclo que difundiam as técnicas próprias para o exercício de funções específicas.

Os cursos de formação seriam compostos por disciplinas de cultura geral e de disciplinas de cultura técnica, além da obrigatoriedade da educação física, até os vinte e um anos; do canto orfeônico, até os dezoito anos; do ensino pré-militar aos meninos, até atingirem a idade de ingresso à instrução militar; da educação moral e cívica difundia por todo o processo de formação e também, em regime facultativo, do ensino religioso. Ademais seria assegurada a orientação educacional e profissional com a finalidade de proporcionar o cumprimento satisfatório das atividades submetidas à realização de cada aluno, tanto aquelas escolares como aquelas praticadas em outros âmbitos da vida sem que comprometesse sua saúde e suas condições intelectuais e morais, encaminhando-o adequadamente para uma ocupação profissional compatível às suas habilidades e preferências. Eram requisitos para seu ingresso, além de comprovação de vacinação e atestado de não ser portador de doença contagiosa, ser maior de onze anos de idade, ter concluído o ensino primário e ser aprovado em exame admissão.

A segunda categoria referia-se aos cursos de continuação que tinham como finalidade fornecer uma básica preparação profissional àqueles não formados no ensino comercial, ministrados apenas no primeiro ciclo e de duração variada conforme as disciplinas que o compunham. Já a terceira e última categoria, relativa aos cursos de aperfeiçoamento, abrangia tanto o primeiro como o segundo ciclo para elevar o nível de conhecimentos e de capacidades técnicas daqueles já formados e eram também de duração variada em conformidade com as disciplinas que o compunham.

O ensino comercial era ministrado em duas instituições escolares, a escola comercial e a escola técnica de comércio de forma que, embora a primeira se destinasse a oferta do ensino comercial básico e a segunda aos cursos comerciais técnicos, ambas podiam oferecer o ensino comercial básico, os cursos de continuação e de aperfeiçoamento. As instituições poderiam ser de natureza pública sob a manutenção e administração direta da União, as escolas comerciais federais, ou sob a manutenção e administração dos Estados ou do Distrito Federal, as

escolas comerciais equiparadas, ou ainda mantidas e administradas pelos municípios ou instituições privadas, as escolas comerciais reconhecidas.

A articulação entre os próprios cursos dessa modalidade de ensino profissional e entre eles e os cursos de outras modalidades ficava estabelecida pela possibilidade dos alunos progredirem, quando concluído ensino comercial básico, a um dos cursos comerciais técnicos; pela relação do ensino comercial básico com o ensino primário, pela relação do curso comercial técnico com o ensino secundário e o ensino normal de primeiro ciclo; pela possibilidade dos alunos formados em curso comercial técnico ingressarem em curso superior, desde que haja proximidade entre as áreas e satisfeitas as condições para a admissão.

Em comparação às definições estipuladas anteriormente para essa modalidade de ensino profissional, considerando a reforma sobre ela promulgada em 1931, as modificações consistiram na sua organização a partir da reformulação dos cursos que a compunha. Assim, o curso propedêutico e o curso de auxiliar de comércio, respectivamente, de três e de dois anos de duração, foram substituídos pelo curso comercial básico de quatro anos, os diferentes cursos técnicos (de secretário, de guarda-livros, de administrador-vendedor, de atuário e de perito contador) de duração variada foram extintos pela introdução de outros cursos técnicos (comércio e propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado) com uma mesma duração, três anos (CUNHA, 1981).

Assim como ocorreu no ensino industrial, aliás, foi a partir do êxito com a experiência nele adquirida com a criação do SENAI, que foi instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)¹¹ com a finalidade de regulamentar, sob a direção e organização da Confederação Nacional do Comércio, a aprendizagem nesse ramo de atividade.

Embora estivesse mais associado à preparação de profissionais para um tipo de trabalho mais intelectual do que manual, o ensino normal não deixava de promover a formação de uma categoria de trabalhadores, podendo ser incluso como um ramo do ensino profissional. Muito relevante era definir também a estrutura do segmento do ensino que se ocupava, especificamente, do próprio processo de

¹¹ Criado pelo decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 e definida a obrigatoriedade de emprego de aprendizes pelas empresas comerciais pelo decreto-lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946.

ensino e aprendizagem e da garantir da formação das futuras gerações das classes dirigentes (CUNHA, 2005).

Comparado com as outras modalidades do ensino técnico abordadas pela Reforma Capanema, ele apresentava uma estrutura mais simplificada. Com o objetivo de habilitar administradores escolares e formar docentes para o ensino primário, além de desenvolver e difundir conhecimentos e técnicas para esse nível de ensino, seu primeiro ciclo oferecia o curso para formação de regentes escolares¹², com duração de quatro anos, e seu segundo ciclo, o curso para formação docente¹³, com duração de três anos, e também cursos de especialização para administração. Havia ainda nesse segundo ciclo a permissão para realização de curso de formação de professores primários, de modo intensivo¹⁴, em dois anos. Além da educação física prevista no programa curricular, a educação moral e cívica também nele constavam por toda a formação sem fixação em disciplina e/ou horário específico e a educação religiosa poderia integrá-lo, desde que fosse oferecida como disciplina facultativa.

Eram três as instituições de ensino autorizadas a ministrar o ensino normal, curso normal regional, onde apenas seria oferecido o curso do primeiro ciclo; escola normal, onde ambos os ciclos seriam oferecidos; instituto de educação, onde seriam

¹² O programa curricular estabelecido para a formação de regente de ensino primário era organizado da seguinte forma: 1ª série (ano) – Português, Matemática, Geografia geral, Ciências naturais, Desenho e caligrafia, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e economia doméstica, Educação física; 2ª série (ano) – Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências naturais, Desenho e caligrafia, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e atividades econômicas da região, Educação física; 3ª série (ano) – Português, Matemática, História geral, Noções de anatomia e fisiologia humanas, Desenho, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e atividades econômicas da região, Educação física, recreação e jogos; 4ª série (ano) – Português, História do Brasil, Noções de Higiene, Psicologia e pedagogia, Didática e prática de ensino, Desenho, Canto orfeônico, Educação física, recreação e jogos.

¹³ O programa curricular estabelecido para a formação de docente do ensino primário era organizado da seguinte forma: 1ª série (ano) – Português, Matemática, Física e química, Anatomia e fisiologia humanas, Música e canto, Desenho e artes aplicadas, Educação física, recreação, e jogos; 2ª série (ano) - Biologia educacional, Psicologia educacional, Higiene e educação sanitária, Metodologia do ensino primário, Desenho e artes aplicadas, Música e canto, Educação física, recreação e jogos; 3ª série (ano) - Psicologia educacional, Sociologia educacional, História e filosofia da educação, Higiene e puericultura, Metodologia do ensino primário, Desenho e artes aplicadas, Música e canto, Prática do ensino, Educação física, recreação e jogos.

¹⁴ Para a formação docente intensiva o programa curricular era estabelecido pela seguinte organização: 1ª série (ano) – Português, Matemática, Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene), Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação), Metodologia do ensino primário, Desenho e artes aplicadas, Música e canto, Educação física, recreação e jogos; 2ª série - Psicologia educacional, Fundamentos sociais da educação, Puericultura e educação sanitária, Metodologia do ensino primário, Prática de ensino, Desenho e artes aplicadas, Música e canto, Educação física, recreação e jogos.

oferecidos os dois ciclos e também os cursos de especialização e de administração escolar. Além de estabelecimentos estaduais, esse ensino poderia ser ministrado por estabelecimentos municipais ou particulares, a partir de outorga dos Estados e confirmação do Ministério da Educação e Saúde e de atendimento das exigências indicadas no decreto-lei:

Art. 42. Os estabelecimentos, municipais ou particulares, que desejarem outorga de mandato de ensino normal, deverão satisfazer às seguintes exigências mínimas:

- a) prédio e instalações didáticas adequadas;
- b) organização de ensino nos termos do presente decreto-lei;
- c) corpo docente com a necessária idoneidade moral e técnica;
- d) ensino de português, geografia e história do Brasil, entregue a brasileiros natos;**
- e) manutenção de um professor-fiscal, no estabelecimento designado pela autoridade de ensino competente;
- f) existência de escola primária anexa, para a demonstração e prática de ensino (BRASIL, 1946b) [grifo nosso].

Dessas exigências, destaca-se aquela que determinava a condução de disciplinas específicas por professores de nacionalidade brasileira, o que pode ser indicado como uma forma de assegurar a veiculação adequada dos valores nacionais, além de reforçá-la. Eram essas as disciplinas que melhor contribuíam para a conformação da unidade nacional por meio do emprego correto de sua língua oficial, da indicação de sua localização territorial, suas características e os limites de suas fronteiras e, por fim, da sequência cronológica de sua constituição econômica, política, social e cultural. Todo esse conhecimento só poderia ser melhor ensinado e sua assimilação verificada se acompanhado por alguém que, além de escolarizado e capacitado academicamente para a prática docente, detivesse seu domínio por ser ele constitutivo de sua própria identidade e de sua formação enquanto pessoa e cidadão, o que justificava a indicação professores brasileiros.

O ingresso nos cursos desse ramo de ensino consistia no atendimento das seguintes condições: ter nacionalidade brasileira, apresentar sanidade moral e física, apresentar bom comportamento social, não apresentar deficiência física ou distúrbio funcional que impossibilitasse a prática docente e ser aprovado no exame de admissão. Outras exigências específicas eram feitas para ingresso em cada curso, assim, para aquele do primeiro ciclo era requerida a conclusão do ensino primário e idade mínima de treze anos; para aquele do segundo ciclo, a conclusão do ensino

do primeiro ciclo ou a conclusão do curso ginásial do ensino secundário e idade mínima de quinze anos; determinou-se o impedimento do ingresso em qualquer um dos dois ciclos por aqueles que apresentassem idade superior a vinte e cinco anos. Eram requeridas para o curso de especialização a conclusão do curso do segundo ciclo e experiência docente de, no mínimo, dois anos, e para o curso de administração escolar, a conclusão do curso do segundo ciclo e experiência docente de, no mínimo, três anos.

Embora houvesse a requisição de nacionalidade brasileira para ingressar nos cursos dessa modalidade de ensino, considerando ainda todo o esforço para nacionalizar o ensino em sua totalidade e erradicar as manifestações e difusões culturais de outras nacionalidades, havia um parágrafo do decreto-lei que considerava o funcionamento de curso normal regional em zonas de colonização. Definia-se que, nesses casos, o curso de regente de ensino primário, o único que poderia ser oferecido por aquele tipo de estabelecimento de ensino, proporcionaria noções relativas ao país de sua origem ou de origem de seus ascendentes.

§ 2º O curso normal regional, que funcionar em zonas de colonização, dará ainda, nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições (BRASIL, 1946b).

A articulação do ensino normal com as outras modalidades de ensino era estabelecida pela possibilidade de prosseguimento na formação do ensino primário pelo curso do primeiro ciclo do ensino normal, deste e do curso secundário ginásial pelo curso do segundo ciclo do ensino normal e os alunos que este concluísse poderiam ingressar em cursos da faculdade de filosofia, desde que cumpridas as exigências para sua matrícula.

Objetivado à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura, o ensino agrícola era modernizado por sua composição em dois ciclos que agregavam cursos de formação, de continuação e de aperfeiçoamento.

O primeiro ciclo era composto por dois cursos de formação, ambos de dois anos de duração, o de iniciação agrícola para fornecer a preparação necessária para o exercício do trabalho agrícola qualificado e, o outro, a ele subsequente, de mestria agrícola para fornecer a preparação necessária para o exercício do trabalho de mestre agrícola; pelos cursos de continuação, de duração variada sem que

excedesse o período de um ano, para prover uma básica preparação profissional àqueles não formados no ensino agrícola e também pelos cursos de aperfeiçoamento, de duração variada, para ampliar os conhecimentos e capacidades técnicas daqueles já formados nessa área.

O segundo ciclo comportava dois tipos de curso de formação, o curso agrícola técnico para promover uma formação técnica quanto ao cumprimento de atividades específicas na agricultura que se subdividia em vários cursos – Curso de Agricultura, Curso de Horticultura, Curso de Zootecnia, Curso de Práticas Veterinárias, Curso de Indústrias Agrícolas, Curso de Laticínios, Curso de Mecânica Agrícola - cada um com três anos de duração, e o curso agrícola pedagógico para promover uma formação docente e administrativa do ensino agrícola que se subdividia em três cursos - Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica de duração de dois anos, Curso de Didática de Ensino Agrícola e Curso de Administração de Ensino Agrícola, cada um com duração de um ano. Nesse ciclo seriam ainda oferecidos cursos de aperfeiçoamento.

Os diferentes cursos dessa modalidade apresentavam articulação entre si pela possibilidade de progressão de um curso de formação a outro, desde que consideradas as vocações e capacidades individuais dos alunos. Articulavam-se ainda com os demais cursos dos outros ramos de ensino pela viabilização do prosseguimento do ensino primário ao curso de iniciação do ensino agrícola, o ensino secundário e o ensino normal de primeiro ciclo com o curso agrícola técnico e deste ao curso superior, desde que haja proximidade entre as áreas e satisfeitas as condições para a admissão.

Dos estabelecimentos de ensino, três eram aqueles que ofereciam os cursos relativos a essa modalidade, a escola de iniciação agrícola que disponibilizava apenas o curso de iniciação; a escola agrícola que disponibilizava os cursos de iniciação e de maestria; a escola agrotécnica que, além dos cursos de iniciação e maestria, disponibilizava os cursos técnicos e pedagógicos. Os cursos de continuação e de aperfeiçoamento podiam ser oferecidos por qualquer um desses estabelecimentos, excetos aqueles cursos destinados à formação pedagógica e administrativa. As instituições poderiam ser de natureza pública sob a manutenção e administração direta da União, as escolas comerciais federais, ou sob a manutenção

e administração dos Estados ou do Distrito Federal, as escolas equiparadas, ou ainda mantidas e administradas pelos municípios ou instituições privadas, as escolas reconhecidas.

O ensino agrícola também seria composto por disciplinas de cultura geral e de cultura técnica; os cursos de Didática do Ensino Agrícola e de Administração do Ensino Agrícola, especificamente, apresentariam disciplinas de cultura especializada. A educação física, obrigatória até os vinte e um anos; o canto orfeônico, obrigatório até os dezoito anos; a educação religiosa, de forma facultativa; a educação moral e cívica, presente por todo o processo de formação, e também a orientação educacional e profissional também integrariam o currículo.

Previa-se o ensino agrícola feminino sob o argumento da garantia de igualdade de direito entre os gêneros quanto ao ingresso nessa modalidade de ensino. Além de ser recomendado que fossem ministrados em instituições de frequência exclusivamente feminina, tais cursos destinados às mulheres considerariam a adequação dos trabalhos e das atividades propostas às suas condições de saúde e às suas funções exercidas no lar, sendo indicada a inclusão do ensino de economia doméstica nos cursos de formação do primeiro ciclo.

A admissão para os cursos de formação requeria dos candidatos vacinação e não serem portadores de doenças contagiosas. Além dessas exigências, o ingresso em cada tipo de curso impunha outras, assim, para o curso de iniciação agrícola era necessário ter, no mínimo, doze anos de idade, ter concluído o ensino primário, apresentar capacidade física e aptidão mental para as atividades que seriam promovidas durante o curso e aprovação no exame vestibular; para os cursos de mestría agrícola era necessário ter cursado o ensino de iniciação agrícola, apresentar capacidade física e aptidão mental para as atividades que seriam promovidas durante o curso e aprovação no exame vestibular; para os cursos técnicos agrícolas ou Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica era necessário ter concluído o curso de mestría ou o curso de primeiro ciclo do ensino secundário ou do ensino normal, apresentação de capacidade física e aptidão mental para as atividades que nele seriam promovidas e aprovação no exame vestibular; para o curso de Didática do Ensino Agrícola ou de Administração do Ensino Agrícola, era necessária a conclusão de qualquer curso técnico e a

aprovação no exame vestibular. Para os cursos de continuação, exigia-se idade superior a dezesseis anos e para os cursos de aperfeiçoamento, a conclusão de cursos de iniciação do curso de mestría ou de qualquer curso técnico ou pedagógico.

Da exposição das determinações contidas nas leis orgânicas para a regulamentação do ensino profissional em cada um de seus diferentes segmentos, é possível identificar as semelhanças quanto sua estruturação, no que tange a divisão em ciclos e a composição curricular. Embora todos esses cursos relativos a profissionalização fossem posteriores ao primário e compostos por dois ciclos, assim como o ensino secundário, deste se diferenciavam pela classe social a ser por eles atendida e pela finalidade que deveriam atingir.

Segundo Cunha (2005), essa divisão entre os cursos pós-primário não obedecia ao critério de distinção entre a formação intelectual e a formação técnica, pois apenas o primeiro ciclo dos cursos profissionais preparavam, com exceção do ensino normal, os trabalhadores manuais. O segundo ciclo proporcionava, ao formar técnicos, um ensino mais vinculado ao trabalho profissional, mas ainda inferior aquele promovido pelo curso secundário.

O programa curricular compreendia, além de disciplinas de cultura geral, disciplinas de cultura técnica específica a cada área e disciplinas de cultura pedagógica para a preparação e composição do futuro quadro docente dos próprios cursos. O conhecimento técnico, tanto teórico como prático, associava-se ao direcionamento dos alunos aos postos em que, com a identificação de suas habilidades por meio da orientação e profissional, eficazmente desempenhariam suas atividades de forma que houvesse o aumento da produtividade.

A formação profissional se completava pelo ensino e pelas atividades que aprimoravam os atributos físicos, morais e civis dos alunos pela educação física, pelo canto orfeônico, pela educação religiosa e pelo ensino moral e cívico. A qualificação dos operários consistia, portanto, na instrução adequada para a execução de suas funções na produção de forma que, permeada pela prevenção e disposição física e pelo sentimento de dever e de contribuição para o desenvolvimento da sociedade que pertencem, fosse mantida a oferta da mão de

obra sadia, disciplinada e treinada conforme as exigências econômicas e as aspirações políticas.

A população escolarizada, composta por classes sociais distintas e com oportunidades e perspectivas educacionais diferenciadas, conscientizar-se-ia de suas posições e de suas responsabilidades para o progresso coletivo que se forjava pelos valores nacionais para a retenção dos possíveis conflitos e para a justificativa das desiguais ocupações hierárquicas.

IV.II) Da formação da classe dirigente nacional: a criação de novos cursos superiores

A preocupação quanto à formação da classe operária nacional e da estruturação do ensino técnico-profissional não foi, no âmbito educacional, exclusiva e primordial, embora fundamentasse a modernização do país. Como já evidenciado pelo conjunto de reformas da educação nacional durante os anos de 1930 e 1940, foram privilegiados aqueles níveis escolares que atendessem as classes sociais mais altas.

Além do ensino secundário, fomentado principalmente pelo Estado, foram marcantes as iniciativas promovidas por grupos a ele externos, compostos por industriais, médicos, engenheiros, intelectuais e outros profissionais com atuações destacadas, em torno do ensino superior para o amplo projeto de reestruturação da sociedade, uma vez que se tratava do nível escolar que preparava suas classes dirigentes. Era essa a grande finalidade política presente nas propostas das instituições criadas naquele período, destacando-se a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), a Universidade de São Paulo (USP) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Ainda que compartilhassem de um objetivo geral comum, cada uma dessas instituições aportava especificidades pelas quais pretendiam obter o êxito do projeto ao qual estavam vinculadas. Suas singularidades, expressas pelas articulações entre os grupos que as fundaram, pelas estruturas e formas de organização, pelos cursos e também pelos currículos, expressavam o distanciamento de uma das

outras, mas não divergiam da amplitude do processo de modernização e da ascensão do conhecimento científico no país.

Embora a ELSP e a USP sejam datadas do início dos anos de 1930, foram iniciativas influenciadas pelas ideias contidas em um inquérito sobre a instrução pública em São Paulo do final da década de 1920, organizado por Fernando de Azevedo a pedido do jornal O Estado de São Paulo e nele publicado, no qual já se fazia presente, de certa forma, o ideário escolanovista brasileiro (CUNHA, 2007).

Somada a toda conjuntura que propiciou repensar a formação oferecida à sociedade e o sistema escolar nela vigente, a Revolução de 1932 é considerada um fator de grande influência para a fundação dessas instituições escolares paulistas. A derrota dos paulistas para o governo federal corroborou para a percepção de que a sociedade, não apenas em âmbito regional, como também nacional, carecia de fundamentos científicos e sistematizados para ser compreendida frente às transformações pelas quais passava. Tanto a tentativa de retomar a influência exercida por esse estado, como a tentativa de promover a reorganização da economia e da política do país, nesse sentido, era atribuída ao advento da disseminação de conhecimentos dos recentes campos acadêmicos, considerados como indispensáveis para a apreensão da realidade, para a solução dos problemas sociais nela emergentes e orientação da coletividade.

Nesse sentido, em relação à ELSP,

Desse exame é que nasceu a ideia de fundar um centro de estudos e de pesquisas destinado a proporcionar conhecimentos objetivos sobre a origem, as funções e as necessidades do meio social brasileiro. [...] Fazia-se necessário, ainda, a formação de líderes que desempenhassem papel de destaque, orientando o povo e a nação nos reajustamentos que as mudanças sociais da vida moderna impunham à sociedade (MATOS, 2009, p. 54-55).

No próprio manifesto¹⁵ de sua criação, datado de 27 de abril de 1933, essa motivação e o objetivo da iniciativa são expressos claramente.

¹⁵ Do grupo signatário desse manifesto destacam-se o professor doutor José de Alcantara Machado d'Oliveira (diretor da Faculdade de Direito de São Paulo); professor Horácio Berlink (diretor da Escola de Comércio Álvares Penteado); Roberto Simonsen (presidente do Instituto de Engenharia de São Paulo); professor doutor Antônio Carlos Pacheco e Silva (presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo e professor da Faculdade de Medicina de São Paulo); Conde Silvio Alvares Penteado (presidente honorário da Escola de Comércio Álvares Penteado); Armando de Salles Oliveira (presidente do Instituto de Organização Racional do Trabalho); professor doutor Geraldo de

[...] Em todos os ramos de atividade, múltiplas são as tentativas e concepções tendentes a melhorar nossas condições de existência. Mas não se pode negar que tem sido pouco animador o resultado. A todo esforço seguem-se geralmente o malogro e a decepção. E sempre continuamos no mesmo ambiente de hesitações, experiências e desequilíbrio. [...] Vários e diferentes são os fatores, cada qual de maior ou menor efeito corrosivo. Dentre eles, entretanto, destaca-se naturalmente por seu caráter básico, a falta de uma elite numerosa e organizada, instruída sob métodos científicos, ao par das instituições e conquistas do mundo civilizado capaz de compreender antes de agir, o meio social em que vivemos (ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO, 1933).

Elite essa que, ainda conforme o manifesto, seria formada pela instituição escolar proposta de forma que fosse reparada a deficiência educacional que comprometia o progresso nacional.

[...] Falta em nosso aparelhamento de estudos superiores, além de organizações universitárias sólidas um centro de cultura político-social apto a inspirar interesse pelo bem coletivo, a estabelecer a ligação do homem com o meio, a incentivar pesquisas sobre as condições de existência e os problemas vitais de nossas populações, a formar personalidades capazes de colaborar eficaz e conscientemente na direção da vida social (ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO, 1933).

Buscou-se na sociologia, explícito na própria nomeação da instituição, as bases científicas para formar uma elite capaz de intervir favoravelmente no processo de modernização e conduzir os problemas por ela suscitados a partir da disseminação e produção do conhecimento pretendido. Contribuía-se, dessa forma, para a institucionalização das ciências sociais no Brasil por meio de um ensino sistematizado com forte apelo à aplicabilidade e também à pesquisa.

Denominado como anos de formação pela publicação¹⁶ elaborada em comemoração ao seu 65^o ano de existência, os primeiros vinte anos da ELSP foram

Paula Souza (diretor do Instituto de Higiene de São Paulo e professor da Faculdade de Medicina de São Paulo); professor doutor Raul Briquet (professor da Faculdade de Medicina de São Paulo); Roberto Mange (professor da Escola Politécnica de São Paulo); Mário de Andrade (professor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo); Bruno Rudolfer; Cyro Berlink; Rubens Borba de Moraes. Desse grupo alguns foram ainda professores e/ou membros do Conselho Superior da ELSP.

¹⁶ *A Escola Livre de Sociologia e Política: Anos de Formação* foi elaborado em 1998 e publicado pela primeira vez em 2001. Sua segunda edição, datada de 2009, marca a retomada das atividades da Editora Sociologia e Política. O livro reúne relatos de ex-professores, ex-alunos e de pessoas que, de alguma forma, estabeleceram algum vínculo com a instituição; artigos acerca de sua produção acadêmica e também de depoimentos sobre sua criação e fatos relevantes de sua história, além de homenagens a Roberto Simonsen e Florestan Fernandes (KANTOR; MACIEL; SIMÕES, 2009).

significativos para a definição de sua orientação pedagógica e para sua distinção e afirmação no campo acadêmico, tornando-a reconhecida. Durante todo esse período, seu funcionamento ocorria no prédio da Escola de Comércio Álvares Penteado (ECAP), localizado no Largo São Francisco no centro da cidade de São Paulo, sendo as aulas ministradas no segundo andar durante a noite, horário em que as salas estavam desocupadas. A ECAP nesse período era dirigida por Horácio Berlink que também assinou o manifesto de fundação da Escola, assim como seu filho, Cyro Berlink, que assumiu sua direção posteriormente.

O curso apresentava inicialmente uma estrutura flexível em que, correspondendo ao termo livre contido também em sua nomeação, das disciplinas oferecidas, os alunos se matriculavam apenas naquelas que lhes interessavam. Por se tratar de uma área acadêmica cujo ensino universitário era, até então, inexistente no país, parte dos docentes contratados eram estrangeiros, sobretudo norte-americanos¹⁷.

Sua manutenção financeira era bastante frágil devido sua dependência de recursos externos, inicialmente oriundos dos próprios fundadores, principalmente de Roberto Simonsen, e de donativos públicos do estado de São Paulo, e posteriormente, de fundações internacionais. As mensalidades pagas pelos alunos não chegavam a ser suficientes sequer para o pagamento dos docentes (KANTOR; MACIEL; SIMÕES, 2009).

Esses aspectos foram marcantes na trajetória da ELSP durante aqueles anos, os quais podem ser compreendidos em duas fases. A primeira delas, entre 1933 e 1939, refere-se ao seu surgimento enquanto instituição com a finalidade de promover estudos para a compreensão científica da realidade e para a formação dos profissionais capacitados ao exercício dessa atividade a partir da articulação entre o ensino e a pesquisa aplicada. Foi nessa fase também que foram contratados Horace Davis¹⁸ e Samuel Lowrie, da Universidade de Columbia, os primeiros professores

¹⁷ Inicialmente foram contratados professores formados pela Universidade de Columbia, mas posteriormente optou-se pela contratação de professor formado pela Escola de Chicago em decorrência de seu destaque no desenvolvimento de pesquisas voltadas à reforma e intervenção social, da aproximação entre a orientação teórico-metodológica por ela adotada e aquela que se pretendia seguir na instituição paulista (KANTOR; MACIEL; SIMÕES, 2009).

¹⁸ Sua breve permanência na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, embora pouco explicada, é justificada pelo seu vínculo com o Partido Comunista dos Estados Unidos, o que desagradava os dirigentes da Escola (KANTOR; MACIEL; SIMÕES, 2009).

estrangeiros a lecionar, respectivamente, as disciplinas Economia Social e Sociologia Geral e a coordenar pesquisas sobre o padrão de vida e nível de consumo de famílias de trabalhadores em São Paulo (KANTOR; MACIEL; SIMÕES, 2009).

O início da segunda fase é identificado com a contratação de Donald Pierson, outro professor norte-americano que iniciou suas atividades junto à Escola a partir de 1939. Essa fase difere daqueles anos iniciais pelas mudanças advindas sob a influência desse professor quanto à orientação para a pesquisa, à profissionalização do cientista social pela Escola formado e ao financiamento a ela objetivado.¹⁹

As pesquisas aplicadas sobre a vida urbana, sobretudo com ênfase no padrão de vida, passaram a ser substituídas por pesquisas de campo em pequenas localidades, resultando em estudos de comunidade, o que significava uma alteração da proposta de compreensão da realidade brasileira para uma de natureza microsociológica de forte base empírica.

Ademais, tratou-se de imprimir a profissionalização no ensino e na prática das ciências sociais de forma que, ao invés de equivaler a uma segunda formação superior ou a uma complementação dos conhecimentos dos alunos que compunham suas primeiras turmas, equiparasse-se a uma carreira e a ocupação de um trabalho intelectual específico, com um campo de atuação definido. As primeiras turmas de alunos eram compostas por bacharéis e profissionais cujas carreiras já estavam consolidadas, dentre os quais figuravam alguns de seus fundadores, como Cyro Berlink e o próprio Roberto Simonsen que assumiram, posteriormente, os postos de Diretor e de docente da disciplina História Econômica do Brasil na instituição. Ao lado deles, outros docentes possuíam formações diversas em relação às ciências sociais, exceto aqueles professores estrangeiros.

Tanto a mudança de perspectiva quanto à pesquisa como a profissionalização da área acompanharam e foram viabilizadas, em parte, pelos recursos financeiros advindos do acesso a recursos de instituições norte-americanas, como a Fundação Rockefeller e o Instituto de Antropologia Social da *Smithsonian Institution*. Assim,

¹⁹ Outros professores estrangeiros também tiveram vínculos com a Escola, mesmo que associados ao curso de pós-graduação para reforçar a formação antropológica, como Herbert Baldus, Kalervo Oberg, Emílio Willems e até mesmo Radcliffe-Brown para reforçar a formação antropológica (KANTOR; MACIEL; SIMÕES, 2009).

houve recursos para o fomento às pesquisas, incluindo concessão de bolsas aos pesquisadores; para a criação de uma biblioteca universitária; e também para a criação, em 1941, da Divisão de Estudos Pós-graduados, aprofundando a preparação para a realização de pesquisas e a difusão dos conhecimentos científicos acerca do homem e de sua sociabilidade, cuja oferta de curso de pós-graduação possibilitou seu título de “instituição complementar da Universidade de São Paulo” por complementar o ensino dos graduados lá formados.

As ações desempenhadas com a chegada de Pierson, portanto, promoveram um panorama favorável quanto a possibilidade de uma carreira profissional e de um campo de trabalho intelectual específico para o cientista social, ao mesmo tempo em que consolidava o pioneirismo como uma marca da Escola – o primeiro curso de graduação e pós-graduação de ciências sociais do país e suas articulações entre o ensino teórico e a pesquisa prática .²⁰

Os próprios anuários²¹ da ELSP reforçavam o reconhecimento de seu pioneirismo pela reafirmação dos aspectos que assim a caracterizavam. Em cada edição impressa continha, além do manifesto de sua fundação e de seu regimento interno, um texto introdutório que, de forma geral, apresentava a Escola como a primeira instituição escolar objetivada à pesquisa e ao ensino em ciências sociais, destacando as disciplinas acadêmicas, inexistentes até então, que compunham seu currículo.²²

²⁰ Destacaram-se também como ações inovadoras relativas à Escola a criação da revista *Sociologia* pelos professores Emílio Willems e Antenor Romano Barreto, sendo o primeiro periódico especializado na área de ciências sociais; e a incorporação da primeira escola de Biblioteconomia do país que, fundada por Rubens Borba de Moraes quando dirigia a Biblioteca Municipal de São Paulo não estava em condições de ser mantida pelo Departamento de Cultura da Municipalidade Paulistana (KANTOR; MACIEL; SIMÕES, 2009).

²¹ Foram consultados os anuários publicados nos anos de 1940, 1942, 1943, 1944, 1945 e 1946, relativos aos anos letivos anteriores à cada publicação, viabilizados pelo Centro de Documentação da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (CEDOC-FESPSP). Por estar condicionada à disponibilidade do material no acervo do CEDOC e à delimitação temporal dessa pesquisa, a consulta considerou apenas as edições daqueles anos.

²² Cada anuário continha, além do manifesto de fundação da ELSP e de seu regimento interno, um relatório anual do diretor relativo ao ano letivo antecedente (com o número de alunos regulares e ouvintes por ano e por curso; o número de aulas ministradas; o número de exames aplicados, de aprovações e reprovações; a relação nominal dos alunos concluintes; a subvenção concedida pelo governo do Estado de São Paulo, os donativos de Roberto Simonsen e auxílios para pesquisas de instituições estrangeiras; entrada e saída de professores do quadro de docentes; e a situação de alguns egressos do curso como resultado do curso), informações gerais da instituição, a relação dos membros do seu conselho superior e de seu corpo docente, relação das obras publicadas sob influência das atividades da instituição e até discurso do professor paraninfo durante colação de grau de turma formada no ano anterior.

Com duração de três anos, o curso apresentava uma estrutura curricular²³ embasada fortemente nas temáticas relativas à economia, ao trabalho e à administração, denotando sua coerência com a finalidade de promover a formação de uma elite para, a partir da compreensão da realidade social, melhor conduzi-la. Dessa forma, tratava-se de difundir os conhecimentos e as noções acerca das questões imprescindíveis, naquele contexto, para a articulação política oportuna, para o controle adequado do processo produtivo e para as escolhas assertivas das estratégias financeiras.

A relação nominal dos professores que integravam o corpo docente e a indicação das disciplinas que ministravam, juntamente com seus programas, também denota a ênfase dada para essa formação específica, além de serem viesados por outros saberes, uma vez que sua maioria era composta por bacharéis e doutores em Medicina, Engenharia e Direito, possivelmente por serem as áreas que, tradicionalmente consolidadas no ensino superior brasileiro, dispunham de profissionais para o exercício da docência. Para exemplificar, podem ser indicados os seguintes casos, relacionando as disciplinas com os professores responsáveis e suas formações acadêmicas: Fisiologia do Trabalho ministrada por Antônio de Almeida Junior, doutor em Medicina; Serviços Sociais por Antônio Carlos Pacheco e Silva, doutor em Medicina; Administração Pública por Mário S. Cardim, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais; História Social e Política do Brasil por Murilo Mendes, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais; Educação Nacional por Raul Briquet, doutor em Medicina; Psicotécnica por Roberto Mange, engenheiro mecânico; História Econômica do Brasil por Roberto Simonsen, engenheiro civil; Estatística por Walter Pereira Leser, doutor em Medicina (ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO, 1940; 1942; 1943; 1944; 1945; 1946).

²³ O primeiro programa curricular apresentava a seguinte composição: 1º semestre do 1º ano – Sociologia Geral, Psicologia Geral, Economia Social, Introdução à Economia, Estatística, Fisiologia do Trabalho; 2º semestre do 1º ano – Sociologia Geral, Psicologia Geral, Economia Social, Estatística, Psicotécnica; 1º semestre do 2º ano – Antropologia Cultural, Economia Mundial, Ideias e Correntes Políticas Contemporâneas, Política Financeira, Política Agrária, Comercial e Industrial; 2º semestre do 2º ano - Economia Mundial, Ideias e Correntes Políticas Contemporâneas, Educação Nacional, Política Financeira, Política Agrária, Comercial e Industrial; 1º semestre do 3º ano – Economia Brasileira, História Política e Social do Brasil, Demo-psicologia brasileira, Administração Federal, Estadual e Municipal; 2º semestre do 3º ano – Economia Brasileira, História Política e Social do Brasil, Organização do Trabalho, Serviços Sociais, Problemas Paulistas (KANTOR; MACIEL; SIMÕES, 2009).

No ano seguinte da fundação da ELSP foi criada em São Paulo outra significativa instituição voltada para a formação superior, exprimindo a intenção desse estado pela recuperação de sua posição perdida, principalmente após a Revolução de 1932, por meio do enriquecimento cultural cuja expansão em âmbito nacional auxiliaria na recondução política do país.

Sob a alegação de que a garantia da liberdade e a grandeza de um povo, de que sua conscientização enquanto sociedade moderna, de que a formação de sua classe dirigente e da necessária a elevação civil e profissional do homem dependiam da organização e o desenvolvimento da cultura em suas diferentes frentes, filosófica, científica, literária e artística (SÃO PAULO, 1934), A USP apresentava como finalidade a formação de docentes do ensino secundário e superior e, principalmente, o preparo e aperfeiçoamento da classe dirigente, expressa da seguinte forma no decreto²⁴ de sua criação:

Artigo 2.º - São fins da Universidade:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolveram o espírito, ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (SÃO PAULO, 1934).

Em conformidade com o Estatuto das Universidades, seguindo suas prescrições pedagógicas e administrativas, a nova universidade não reunia apenas as Faculdades de Direito e de Medicina e a Escola Politécnica, mas também agregava as Faculdades de Farmácia e Odontologia; de Filosofia, Ciências e Letras²⁵; os Institutos de Educação²⁶; de Ciências Econômicas e Comerciais²⁷; as Escolas de Medicina Veterinária; Superior de Agricultura; e de Belas Artes²⁸.

²⁴ Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934.

²⁵ Oferecia os cursos relacionados ao nome atribuído a essa Faculdade, cada um correspondendo a uma seção. A seção de Filosofia era composta pelas seguintes cadeiras: Filosofia, História da Filosofia, Filosofia da Ciência, Psicologia; a seção de Ciências era subdividida em outras seções com suas cadeiras específicas - subseção de Ciências Matemáticas: Geometria (projetiva e analítica) e História das Matemáticas, Análise matemática, Cálculo Vetorial e Elementos da Geometria Infinitesimal e Mecânica Racional e Elementos de Mecânica Celeste; subseção de Ciências Físicas: Física Geral e Experimental, Física Matemática e História da Física; subseção de Ciências Químicas: Química Física, Química Orgânica e Biologia e História da Química; subseção de Ciências Naturais: Mineralogia e Geologia, Botânica Geral, Filosofia Vegetal, Zoologia Geral, Filosofia Geral e Animal, Biologia Geral; subseção de Geografia e História: Geografia Geral e Antropogeografia, História da

Civilização, História da América, História da Civilização Brasileira; subseção de Ciências Sociais e Políticas: Psicologia Social e Antropologia Social, Sociologia, Economia Política e Finanças e História das Doutrinas Econômicas, Direito Político, Estatística Econômica; a seção de Letras composta pelas cadeiras: Linguística, Filologia Comparada, Filologia Portuguesa, Literatura Luso-Brasileira, Língua e Literatura Grega, Língua e Literatura Latina, Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Inglesa, Língua e Literatura Alemã, Técnica e Crítica Literária. Independente da seção ou subseção, o curso tinha duração de três anos, estruturado a partir de suas disciplinas e outras a elas relacionadas, de forma que o currículo fosse estabelecido da seguinte forma para o curso de Filosofia: 1º ano - Filosofia, Psicologia, História da Civilização; 2º ano - Filosofia, História da Filosofia, Filosofia das Ciências, Sociologia; 3º ano - Filosofia, História da Filosofia, Sociologia; para o curso de Ciências Matemáticas: 1º ano - Geometria (projetiva e Analítica), Análise Matemática; 2º ano - Análise Matemática, Cálculo Vetorial e elementos de Geometria Infinitesimal, Física Geral e Experimental; 3º ano - Mecânica Racional e Elementos de Mecânica Celeste, Física Geral e Experimental, História das Matemáticas; para o curso de Ciências Físicas: 1º ano - Geometria (projetiva e analítica), Análise Matemática; 2º ano - Análise Matemática, Cálculo Vetorial e elementos de Geometria Infinitesimal, Física Geral e Experimental; 3º ano - Física Geral e Experimental, Física Físicas, História da Física; para o curso de Ciências Químicas: 1º ano - Elementos da Geometria Analítica e de Análise Matemática, Física Geral e Experimental, Química Inorgânica; 2º ano - Química Orgânica, Química Analítica, Química Física; 3º ano - Química Orgânica, Química Biológica, História da Química; para o curso de Ciências Naturais: 1º ano - Física Experimental, Mineralogia (inclusive patrografia), Biologia Geral, Botânica, Zoologia; 2º ano - Geologia, Química Biológica, Botânica, Geologia, Fisiologia Geral; 3º ano - Biologia Geral, Fisiologia Animal, Fisiologia Vegetal, Geologia; para o curso de Geografia e História: 1º ano - Geografia Geral, Geografia Econômica, História da Civilização (antiga e medieval); 2º ano - Antropogeografia, Geografia Econômica do Brasil, História da Civilização (moderna e contemporânea), História da América (inclusive pré-história); 3º ano - Antropogeografia (especialmente do Brasil), História da América, História da Civilização Brasileira; para o curso de Ciências Sociais e Políticas: 1º ano - História da Civilização, Sociologia Geral, Psicologia Social, Antropologia Social; 2º ano - História da Civilização Brasileira (interpretação Econômica), Sociologia Política, Economia Política; 3º ano - Estatística Econômica, História das Doutrinas Econômicas, Direito Político; para o curso de Letras da Seção de Letras Clássicas e de Português: 1º ano - Linguística, Filologia comparada, Língua (francesa, inglesa ou alemã); 2º ano - Língua e literatura grega, Língua e literatura latina, Filologia Portuguesa; 3º ano - Língua e literatura latina, Literatura luso brasileira, Técnica e crítica literária; para o curso de Letras da Seção de Línguas Estrangeiras: 1º ano - Linguística, Filologia comparada, Língua (francesa, inglesa ou alemã); 2º ano - Língua (francesa, inglesa ou alemã), Literatura (francesa, inglesa ou alemã); 3º ano - Língua (francesa, inglesa ou alemã), Literatura (francesa, inglesa ou alemã); técnica e crítica literária.

²⁶ Referia-se ao antigo instituto Caetano de Campos, conferindo a formação pedagógica e, conseqüentemente, a licença à prática docente no ensino secundário por meio de sua Escola de Professores destinada aos alunos formados em qualquer seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ficava determinada a possibilidade dos alunos, caso haja interesse pelo magistério, após a escolha da área de conhecimento em que se especializariam na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cursar nela o 3º ano simultaneamente com o curso de formação pedagógica do Instituto de Educação.

²⁷ Embora fixada a criação desse Instituto, seu estabelecimento ocorreria quando o governo julgasse oportuno. Ele era constituído pelas cadeiras de Economia Política; Estatística metodológica, demográfica e econômica; Ciência das finanças e direito financeiro; Política Econômica; Geografia Econômica; História Econômica; Instituições de Direito Privado; Instituições de Direito Público; Direito Comercial, Industrial e Marítimo; Matemática Financeira; Merceologia; Cálculo de Contabilidade Geral e Aplicada; Técnica Mercantil e Bancária; Organização Científica do Trabalho, para os três cursos de sua abrangência: Economia e Finanças; Atividades Bancárias; Comércio.

²⁸ Assim como o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, a Escola de Belas Artes dependia do julgamento do momento oportuno pelo governo para seu estabelecimento. Três eram os cursos previstos em sua composição a partir das seguintes disciplinas: Geometria descritiva; História da Arte; Perspectivas e sombras; Arte decorativa, Desenho e Composição; Arquitetura analítica, desenhos de estilos, Aguadas; Desenho do gesso e do natural, Modelo vivo; Desenho geométrico; Modelagem; Anatomia; Desenho de Modelo vivo, Pintura; Escultura; Gravura.

Era composta ainda pelos seguintes Institutos: Biológico; de Higiene; Butantã; Agrônômico de Campinas; Astronômico e Geográfico; o Museu de Arqueologia, História e Etnografia (Museu Paulista); o Serviço Florestal; e também outras instituições de caráter técnico e científico do Estado, instituições destinadas à oferta de cursos de aperfeiçoamento ou especializações cujos vínculos com a universidade dependiam de acordos firmados entre seus diretores e o reitor da universidade e da aprovação dos programas e métodos de ensino pelo Conselho Universitário. Além disso, previa-se a instalação de toda infraestrutura necessária para o desenvolvimento adequado do ensino e da pesquisa científica, como laboratórios, gabinetes, museus e bibliotecas, em cada uma de suas unidades.

Era assegurada a autonomia para a expedição de certificados e diplomas e conferência de graus de diferentes atividades profissionais para cada instituição que integrava a Universidade, e a esta era, enquanto pessoa jurídica, conferida autonomia científica, didática, administrativa e financeira, mesmo que dependesse do subsídio do governo estadual para sua manutenção.

Quanto à sua organização administrativa, a direção era de responsabilidade de um reitor sob a assistência do Conselho Universitário, composto pelos diretores de cada instituição integrante da universidade (faculdade, instituto, escola), por três representantes das instituições de caráter técnico e científico, por um representante dos professores catedráticos de cada instituição, por um representante dos livres docentes de todas as Faculdades e Escolas, por um representante do governo estadual, por um representante discente e um representante dos egressos, ambos escolhidos, respectivamente, pelo conjunto de alunos e de ex-alunos. Cada Faculdade e Escola teria seu diretor escolhido também pelo governo a partir de uma lista tríplice de professores catedráticos em exercício resultante de votação pela Congregação, esta composta pelos professores catedráticos, pelos docentes livres em exercício, por um representante dos docentes livres, eleito pela respectiva corporação, e, ainda, pelos atuais professores substitutos efetivos.

O corpo docente dos primeiros anos, assim como ocorreu na ELSP, foi composto, em parte, por professores estrangeiros de diferentes áreas do conhecimento. Nesse caso, deu-se preferência aos europeus, dentre os quais são destacados os franceses Pierre Arbrousse Bastide, Roger Bastide e Claude Lévi-

Strauss para o ensino de Sociologia; Pierre Monbeig e Pierre Defontaines para o ensino de Geografia; Etienne Borne e Jean Maugué para o ensino de Filosofia; os alemães Ernst Marcus e Ernst Breslau para o ensino de Zoologia; Felix Rawitscher para o ensino de Botânica; Heirich Rheiboldt para o ensino de Química; o italiano Luigi Fantappiè para o ensino de Matemática (CUNHA, 2007).

Embora a USP se enquadrasse nas determinações estabelecidas pelo Estatuto, até mesmo para que sua criação fosse viabilizada, ela não resultou diretamente do modelo de organização universitária por ele instituído. Já havia, desde o final da década de 1920, uma idealização do ensino superior inscrita em um projeto político e ideológico de renovação da sociedade, sobretudo a partir da formação escolar de sua classe dirigente que era encaminhado pelos paulistas, especificamente pelo “grupo do Estado”. É o que revela a análise de Cardoso (1982) ao expor a forma como esse problema educacional foi conduzido, durante os anos de 1925 e 1937, para a superação da crise oligárquica e recomposição nacional.

Por “grupo do Estado” entende-se um grupo de políticos, intelectuais e jornalistas reunidos em torno do jornal *O Estado de São Paulo* que atribuiu a si próprio essa denominação e pela qual eram também reconhecidos publicamente.²⁹ Havia uma diferenciação necessária entre o grupo e o jornal. Por ser o primeiro o portador de um posicionamento definido, correspondendo a uma prática política de partido, o outro não podia ser, enquanto órgão de imprensa que prezava pela preservação de sua atividade informativa imparcial e apartidária, o representante direto de ideais particulares (CARDOSO, 1982).

No entanto, a articulação entre eles se estabelecia pela reelaboração ideológica que o jornal promovia em relação à prática política do grupo revestida em prol de outra representação, a Comunhão paulista, sendo as preocupações propagadas como interesses coletivos por meio de campanhas – campanha pela regeneração política, campanha pela Universidade - baseadas em um sistema de princípios, cujas perspectivas eram liberais e democráticas, na proposta de um

²⁹ Seu núcleo principal era composto por Júlio de Mesquita Filho, diretor do jornal desde o falecimento de seu pai, Júlio de Mesquita, em 1927, que ocupava a presidência do jornal; Armando de Salles Oliveira, que se passou a ocupar a presidi-lo; e pelos redatores Plínio Barreto, Paulo Duarte, Léo Vaz, Amadeu Amaral, Vivaldo Coaracy. Além deles, o grupo também agregava outras personalidades que participavam das campanhas promovidas, mas não apresentavam vínculos fortes com o jornal, como Euclides da Cunha, Oscar Freire, Oliveira Vianna, Alberto de Faria, Afrânio Peixoto, Paulo Pestana e Fernando de Azevedo, que integrou a redação de 1923 a 1926.

projeto para a sociedade. Dessa forma, “[...] o jornal é fundamentalmente o porta-voz do partido ideológico, da representação ideológica que o ‘grupo do Estado’ faz de si mesmo, quando fala pela Comunhão paulista ilustrada” (CARDOSO, 1982, p.68).

Era estratégica a centralidade ocupada pela Universidade no projeto de nacionalidade e de sua regeneração política cuja condução era entendida como missão superior atribuída à Comunhão. A partir do controle sobre essa organização escolar seria modelada a direção da formação da elite, classe essa que, conseqüentemente, orientaria toda sociedade quanto suas questões políticas, econômicas e sociais. Tratava-se, nesse sentido, da imposição de uma hegemonia cultural e política (CARDOSO, 1982).

A primazia da Universidade sobre os demais níveis de ensino deve-se ao fato de que é nela que se forma a elite dirigente indispensável à obra de regeneração política da nacionalidade, capaz de propor um projeto que seria assimilado e propagado por uma ‘corrente de opinião’ constituída pela classe média formada pelo ensino secundário. É importante que se retenha que o controle da Universidade, por um determinado grupo, implica o poder de propor e reproduzir um determinado projeto político para a sociedade. É dentro desta proposição que a Universidade aparece como ponto nuclear do projeto da Comunhão (CARDOSO, 1982, p. 42).

Inserida na amplitude do projeto da Comunhão, a Universidade tinha seu sentido perpassado pelas fases por ele assumidas em que, conforme identificação feita por Cardoso (1982), frente aos fatos conjunturais, evidencia-se o percurso de sua criação e as pretensões que deveria atender. Seguindo a periodização sinalizada, o primeiro momento, de 1925 a 1930, foi definido como o de regeneração dos costumes políticos da nacionalidade quando houve a exposição da necessidade de criação de uma universidade por meio da qual, cumprindo com sua finalidade, colocar-se-ia em prática o controle político e cultural, relacionando como de regeneração dos costumes políticos da nacionalidade. A fase seguinte, de 1930 a 1934, foi indicada como a da reconstrução nacional, na qual a consecução desse processo implicava na reconstrução educacional, quando muito foi influenciado pelo escolanovismo e eram mais favoráveis as condições para a execução da proposta educacional que, por fim, de 1934 a 1937, foi concretizada com a criação da USP e o prosseguimento de sua missão, momento este indicado como o da criação da mística nacional.

Pode-se dizer, em outras palavras, que as três fases, equivalem sequencialmente à idealização, à reafirmação e, à implantação e afirmação da via educacional, especificamente do ensino superior em molde universitário, como a solução para revigorar a sociedade brasileira. Ao remontarem a trajetória inicial da USP, tais fases salientam a complementariedade entre a finalidade política e pedagógica que a tornava distinta, qual seja a formação e reprodução da classe dirigente por meio de uma organização que congregava diferentes instituições de cursos superiores, tanto aquelas de caráter mais profissionalizante, voltadas para a composição dos altos quadros profissionais, como aquela de caráter mais crítico e de conhecimentos relativos às questões de interesses sociais coletivos, que se objetivava para a ocupação dos cargos dirigentes propriamente ditos.

Nesse sentido, das instituições pertencentes à Universidade paulista, destacavam-se o Instituto de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras por serem aquelas que melhor entoavam o caráter universitário. Eram essas unidades que conformavam aquele que era considerado o núcleo fundamental de uma universidade por promover, respectivamente, a formação de professores do ensino secundário e os estudos desinteressados que, descompromissados com suas aplicações práticas e imediatas cujos fins superassem aqueles exclusivamente profissionais, favorecessem o enriquecimento cultural pela difusão de um conjunto de conhecimentos e pela prática da pesquisa científica. Fato esse que fez da USP a primeira universidade a cumprir de forma plena a deliberação contida no Estatuto das Universidades, uma vez que sua promulgação incidiu, logo em seguida, na reforma da Universidade do Rio de Janeiro que apenas previa a criação de sua Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Se a ideia de que a efetividade de uma universidade dependia da presença de uma seção específica de estudos, por um lado, representava uma aproximação entre o empreendimento paulista e o modelo oficial determinado pelo Estatuto, até mesmo porque este era um dos traços do pensamento educacional daquele contexto; por outro, o arranjo institucional os distanciava. Assim, para uma comparação entre eles, considera-se que,

Há pontos em comum entre a reforma e o projeto da USP. Mas há diferenças, quando se considera a universidade como 'unidade social ativa

e militante', por um lado, e quando se atribui a ela a 'função superior e política de formação das classes dirigentes'. Neste projeto, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não seria 'antes de tudo e eminentemente um Instituto de Educação', mesmo porque este existiria ao lado dela, cumprindo a sua função específica. Não é por acaso que se trata da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, num caso, e no outro, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No projeto da USP, é explícita e consciente, por parte dos seus promotores, a função política da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (CARDOSO, 1982, p. 99).

Na consideração acerca da relação entre o Estatuto e a USP, acrescenta-se que, junto à centralização política iniciada em 1930, o controle educacional concentrado no Estado postergou a iniciativa paulista nesse âmbito. Com a perda da autonomia estadual quanto à política institucional e o conseqüente distanciamento do controle das questões relativas ao sistema de ensino, o plano era afetado por não prescindir dessas duas frentes de ação para o êxito pretendido. As disposições do Estatuto, por fixarem o condicionamento da criação de qualquer universidade à aprovação do Ministério, contando com a consideração do Conselho Nacional de Educação, garantindo de forma vaga e indefinida a possibilidade de criação de variantes regionais com autonomia didática e administrativa, reforçavam que aquelas condições eram desfavoráveis. A oportunidade adveio quando, estabelecido um compromisso entre os poderes federal e estadual ainda no governo provisório de Vargas, Armando de Salles Oliveira, integrante do "grupo do Estado", tornou-se interventor de São Paulo (CARDOSO, 1982).

As duas iniciativas aqui abordadas, a ELSP e a USP, evidenciam a proeminência paulista na estruturação de cursos superiores. A significativa posição ocupada pela região beneficiou o surgimento de ambas as instituições de ensino que, motivadas pelos acontecimentos do início da década de 1930, sobretudo pela Revolução de 1932, apresentaram aspirações políticas em primeiro plano e, em segundo plano, pedagógicas, almejando a formação da elite dirigente a partir da difusão de conhecimentos de diferentes segmentos científicos, embora partissem de mobilizações de agrupamentos distintos da mesma classe social.

Enquanto que o "grupo do Estado" dava maior visibilidade à USP e, especificamente, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em seu jornal, marcando-a como o legado da Comunhão paulista, mesmo com alguns de seus integrantes, a exemplo de Armando de Salles Oliveira, como signatários da fundação da ELSP, esta estava mais vinculada ao empresariado (CARDOSO, 1982).

Por fim, distanciando-se dessas iniciativas em alguns anos, mas com elas alinhadas quanto à contribuição ao processo de modernização da sociedade brasileira por meio do aprimoramento da formação da classe dirigente, outra instituição criada no final do Estado Novo, em 1944, merece ser citada pela estruturação de cursos em áreas do conhecimento – administração e economia – que também eram requeridas para aquela finalidade. Estes cursos foram melhor definidos a partir da década de 1950 com a criação do Instituto Brasileiro de Economia (IBRE), em 1951, da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), em 1952, da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), em 1954 e da Escola de Pós-Graduação em Economia (EPGE), em 1966.

A história da FGV, remontada por D’Araujo (1999) a partir de um conjunto de entrevistas com os homens que participaram de sua criação, organização e notoriedade nas áreas do conhecimento em que atua, realça suas pretensões e o encadeamento de suas iniciativas, sendo apenas aqui consideradas as primeiras movimentações relativas a esta instituição por conta da delimitação temporal proposta pela pesquisa.³⁰

Fundada por iniciativa de Luiz Simões Lopes³¹, presidente do DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) durante toda a vigência do governo Vargas, desde a criação do departamento até o fim do Estado Novo, contando com o envolvimento de diferentes instituições, tanto públicas como privadas, além de pessoas físicas, a FGV³²

³⁰ O livro reúne tanto entrevistas inéditas, realizadas exclusivamente para a composição do livro, como também aquelas colhidas anteriormente à sua elaboração, inseridas pela impossibilidade de novas serem feitas devido ao falecimento dos entrevistados.

³¹ Formado em Engenharia Agrícola, antes de presidir o DASP, exerceu os cargos de oficial de gabinete da Secretaria da Presidência da República, de 1930 a 1937, e de presidente do Conselho Federal do Serviço Público Civil, de 1936 a 1938. Além de fundador da FGV, foi seu presidente até o ano de 1992, quando se tornou o primeiro presidente de honra da instituição (D’ARAUJO, 1999).

³² A escritura de fundação da FGV foi assinada por 275 instituidores, dos quais o governo federal, governos de diversos estados, Prefeitura do Distrito Federal, Prefeitura Municipal de São Paulo, 39 Institutos de Previdência e Caixas de Aposentadorias, 23 autarquias econômicas e sociedades de economia mista, 10 empresas privadas, 68 companhias de seguro privadas e 107 instituidores individuais, além de pessoas físicas que contribuíram financeiramente por meio de doações, dentre elas Alzira Vargas do Amaral Peixoto, Arthur de Souza Costa, Gustavo Capanema, Francisco Campos, Odilon Braga, Waldemar Falcão, Rubem Machado da Rosa e Ernesto Dornelles (COSTA, 1988).

[...] surgiu para tratar de consolidar a grande reforma administrativa que se processou no Brasil a partir de 1930. Só a partir do Estado Novo, com o Dasp, começou-se a pensar na implantação de novas teorias de modernização do Estado e da administração pública. Pensou-se então em criar, independentemente do Estado, um organismo que viesse a continuar aquilo que era realizado pelo Dasp durante o período ditatorial (D'ARAUJO, 1999, p. 41).

Foi a partir da identificação da ausência de preparo dos funcionários públicos e do baixo nível de aprovados nos concursos promovidos pelo DASP que era apontada a necessidade de aprimorar a capacitação profissional não apenas para a ocupação de cargos na administração pública, mas também na esfera privada, sendo sua atuação abrangente por ser composta, além do ensino, pela pesquisa e informação, de forma que se concretizasse a intenção de torná-la um centro de referência para a área de administração.

Sua criação foi autorizada por um decreto-lei³³ que, a pedido de Simões a Vargas, pela relação de proximidade entre eles, mesmo sem definir a estrutura que viria a ter, reafirmava a atribuição do próprio presidente do DASP ser também a finalidade a qual se destinava.

Art. 1º O Presidente do Departamento Administrativo do Serviço Público fica autorizado a promover a criação de uma entidade que se proponha ao estudo e à divulgação dos princípios e métodos da organização racional do trabalho e ao preparo de pessoal qualificado para a administração pública e privada, mantendo núcleos de pesquisas, estabelecimentos de ensino e os serviços que forem necessários, com a participação dos órgãos autárquicos e paraestatais, dos Estados, Territórios, do Distrito Federal e dos Municípios, dos estabelecimentos de economia mista e das organizações privadas (BRASIL, 1944).

Ainda conforme especificação contida nesse decreto-lei, uma comissão era nomeada pelo próprio Simões para auxiliá-lo quanto ao seu cumprimento legal, como a definição de sua natureza jurídica e a elaboração de seus estatutos. Essa comissão foi composta por diretores do DASP, integrantes de outras áreas do governo e também por representantes da iniciativa privada, somando trinta e sete membros. Além de garantir legalmente sua criação, o governo assegurou sua manutenção financeira, inicialmente com a concessão de crédito e, posteriormente, com subvenções anuais (D'ARAUJO, 1999).

³³ Decreto-lei nº 6.693 de 14 de julho de 1944.

Definiu-se que sua natureza jurídica se caracterizava como uma entidade autônoma de interesse público, mas de direito privado. Tratava-se, dessa forma, de um modelo ambíguo, em que o público e o privado o regulamentavam. Ao mesmo tempo em que se seguia o modelo de constituição de uma instituição de caráter público, eram aceitos recursos públicos e privados para seu funcionamento tendo em mente que as ações por ela desempenhadas atenderiam os interesses de ambas as esferas, mas seria regido por uma direção própria. Essa forma foi intencionalmente adotada, de acordo com o depoimento de Simões:

Como eu não queria um organismo claramente estatal, dei uma forma dupla à instituição. Criei uma coisa um pouco esquisita: uma fundação que, finalmente, é do governo, mas parece privada, já que o seu órgão supremo é a Assembleia Geral. Desde 1944 reunimos anualmente a nossa Assembleia Geral — alguns já morreram, mas outros entraram — e apresentamos as nossas contas. É a Assembleia Geral que examina as contas, elege o presidente, o Conselho Diretor, etc (D'ARAUJO, 1999, p. 12).

Não foi à toa que a instituição recebeu o nome do presidente da República era uma menção feita como uma forma de reconhecimento pelo auxílio prestado por Vargas quanto às decisões relativas à sua criação e manutenção.

A FGV funcionava, inicialmente, em três andares de um prédio cedido pelo Ministério da Fazenda no centro da cidade do Rio de Janeiro, ministrando cursos de nível médio durante o período noturno, que deram origem a Escola Técnica de Comércio em 1949, e, posteriormente, sua expansão foi marcada pela oferta de cursos superiores de administração e economia, o que denotava o pioneirismo da instituição ao estruturar academicamente o ensino dos segmentos do conhecimento fundamentais para o aprimoramento da prática gerencial e do empreendedorismo. Além disso, passou a agregar também as atividades de ensino e pesquisa a elas relacionadas, como psicologia e direito, verificado com o Núcleo de Direito Público³⁴ e com o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), ambos criados em 1947, abrangendo o campo das ciências sociais em geral (D'ARAUJO, 1999).

A partir das instituições de ensino superior aqui elencadas, sublinhados seus objetivos pretendidos e os cursos por elas promovidos, denota-se que a ambiência

³⁴ Transformou-se em Instituto de Direito e Ciência Política (IDPCP) em 1952, sendo sua sigla alterada para INDIPO (D'ARAUJO, 1999).

cultural era favorável às suas estruturações. O ensino acadêmico da sociologia, das ciências desinteressadas, da administração e da economia, conforme a especificidade de cada instituição, conformavam o conjunto de conhecimentos cujo fundamento científico e racionalizado acerca dos fenômenos e processos eminentes da realidade emergente permitia a capacitação necessária para a coordenação das intervenções nela exercidas. Assim, a especificidade de cada uma delas revela ainda que, associado aos seus atributos pedagógicos, havia fundamentação política, no sentido de que a difusão dos conhecimentos e o enriquecimento cultural visava circunscrever o âmbito de ação de um grupo específico.

Ademais, a formação de uma classe dirigente nacional era, paralelamente à formação escolar do operariado nacional, uma premência a ser atendida pelo sistema educacional em conformação naquele contexto. A tônica de toda a escolarização consistia em uma formação plenamente nacional para ambas as classes para uma experiência exitosa do projeto de modernização da sociedade, embora fossem evidenciadas as desigualdades de oportunidades de ensino correspondentes às ocupações destinadas para cada uma delas.

III) A RACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO PRODUTIVO E DO PROCESSO EDUCATIVO – VIVER (FORMAS DE PENSAR E AGIR) SOB A LÓGICA CAPITALISTA

Todo o desenvolvimento educacional do período acompanhava as mudanças concernentes ao processo de produção. O esforço pela organização de um sistema nacional de ensino, a partir da regulação dos diferentes níveis de escolarização, e a emergência de instituições de ensino superior para a difusão de ascendentes e promissoras áreas do conhecimento científico tendia a atender as novas orientações das formas de relações sociais substanciais para o capitalismo. Tratava-se de disseminar amplamente para a sociedade o conjunto de valores e condutas considerados adequados para sua própria concretização naquela disposição, uma vez que outro era o modo de vida que emergia.

A formação escolar estipulava as condições para que o desempenho das relações estabelecidas em torno do trabalho fossem mais prósperas quanto o cumprimento das exigências imperativas da produção fabril com vistas ao aumento da produtividade. Os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos estimulados pelas e nas instituições escolares, além de se proporem a cumprir com a função de promover o enriquecimento cultural, fundamentalmente facilitavam a adequação da próxima geração de trabalhadores aos postos de trabalho a eles destinados pela identificação de suas aptidões, pelo aprendizado técnico específico para a prática profissional e também pelo condicionamento à aceitação e das normas da produção e de todo o modo de se comportar socialmente.

Se considerada que a centralidade de uma sociedade consiste nas relações sociais vigentes em determinado período histórico que a estrutura, são fundamentais as formas em que elas são estabelecidas e reproduzidas. Nesse sentido, tanto a educação como o trabalho muito importavam para a consecução do projeto de modernização por imporem complementarmente, por meio da escola e da fábrica – espaços institucionalizados de suas práticas - a disciplina requerida àquela reorganização social. Com as mudanças em andamento nas condições gerais da produção, outras dimensões da realidade eram afetadas, ou seja, tanto as relações

relativas ao espaço interno da fábrica como também as relações sociais mais amplas, aquelas relativas a outros espaços que constituem a sociedade, externas à fábrica, passavam por modificações.

Embora muitas vezes abordadas enquanto instituições distantes por apresentarem natureza e finalidades distintas, importa considerar a fábrica e a escola como espaços de formação por promoverem, mesmo que de forma peculiar em cada caso, a socialização dos indivíduos consoante ao modo de vida idealizado àquele contexto, realçando toda a amplitude ocupada pela educação, se entendida não apenas em seu modelo formal.

A discussão em questão não pretende explorar as determinações e os limites das práticas sociais na produção quanto o restante da realidade social, mas apresenta como foco, tendo em mente a intenção dessa pesquisa, expor a coetaneidade entre as formas de organização do trabalho e a redefinição do papel da educação escolar naquele período, ressaltando suas fundamentações em argumentos da produtividade e cientificidade. Interessa, dessa forma, abordar a administração científica do trabalho, cuja lógica induzia à racionalização da atividade produtiva, sua disseminação no Brasil e os seus desdobramentos na formação escolar.

Bruno (1991) alega que, recorrendo fundamentalmente a Marx, em decorrência do próprio desenvolvimento capitalista e de sua base tecnológica, a mudança operada no trabalho manufatureiro a partir do estabelecimento da divisão do trabalho e da inserção da maquinaria na produção, potencializando-a, propiciou o advento da administração científica do trabalho. Era a resposta do capital às crises políticas e econômicas do capitalismo no final do século XIX que incidiram sobre o modo de acumulação, a gestão da força de trabalho e a hegemonia sobre a sociedade (VARGAS, 1985).

Por tecnologia entende-se o conjunto de relações de integração do instrumental de trabalho e das técnicas às suas práticas sociais no trabalho, sendo assegurada a organização das condições necessárias sua própria execução e para a reprodução das relações sociais que o constitui. Associada a ela, a técnica é definida como o princípio de funcionamento dos instrumentos de trabalho, ou o conhecimento operacional das ferramentas para o trabalho, cuja existência se dá

pelas relações sociais estabelecidas na produção da qual fazem parte e conotam sustentação material. Assim, “a técnica e os instrumentos de trabalho não existem em abstrato, mas apenas integrados no âmbito de relações sociais muito precisas; no âmbito de uma dada tecnologia que lhes confere significado social e histórico” (BRUNO, 1991, p. 13).

A manufatura foi a primeira forma histórica da realização da tecnologia capitalista em que já havia a decomposição do ofício manual e sua parcialização, ordenando a força de trabalho em um mecanismo unificado, mas ainda mantida a utilização do instrumento de trabalho pelo operário; na forma posterior de organização da produção ocorria o contrário, era o operário que se prestava à máquina (BRUNO, 1991).

Se o modelo de produção capitalista persegue a extração da mais-valia, sua efetividade dependia do aumento da produtividade que, por sua vez, tornou-se possível somente a partir da utilização da maquinaria. Era esse o recurso adotado para superar a estabilidade da produção resultante apenas do emprego das habilidades físicas do operariado que, tratando-se de uma condição intransponível, não atingiria um patamar superior em um mesmo intervalo de tempo, mesmo com o aumento da jornada de trabalho, uma vez que esta apenas estendia o tempo a ser trabalhado e não promovia sua otimização. Fazia-se necessária a redução da cronometragem despendida nas tarefas do processo produtivo de forma que maior fosse a exploração, ampliando a submissão do trabalho ao capital (BRUNO, 1991).

Outro fator fundamental nesse processo de formulação da tecnologia capitalista, seguindo o raciocínio de Bruno (1991), operou-se na separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Embora seja reconhecido o exercício intelectual no trabalho manual e também o desempenho físico no trabalho intelectual, situou-se entre, respectivamente, o controle e organização do trabalho e a execução do trabalho. Essa diferença quanto às funções desempenhadas no processo produtivo implicava, conseqüentemente, na formação que se destinava a cada classe, ou seja, era difundido o tipo de conhecimento específico considerado essencial para que cada uma delas exercesse sua ocupação adequadamente no sistema.

Dessa forma, as inversões cometidas tanto na divisão do trabalho, da hierarquia dos produtores às características do produto, como na relação entre o produtor e o instrumental de trabalho, do uso da ferramenta pelo trabalhador à sua subordinação à máquina, somada a cisão entre a gerência e execução do trabalho acarretaram na composição de uma nova tecnologia expressa pela administração científica do trabalho.

Nos termos apresentados, a inovação promovida pelo capitalismo no âmbito da administração - de sua concepção e de sua prática - não se restringia apenas ao trabalho em si, mas, sobretudo ao tempo de trabalho. Era sobre este elemento que a otimização deveria se fundamentar a partir da adaptação do ritmo de trabalho humano à maquinaria, o que possibilitava a abertura para a atuação da Administração Científica na produção em larga escala.

Intencionada a promover uma uniformidade no processo de trabalho e na execução da produção, caracterizando-os de forma regular e homogênea, ela estava sustentada nos seguintes princípios sequenciais: o agrupamento e a sistematização de todo conhecimento relativo à produção e sua execução para elaborar o planejamento e exercer o controle do trabalho; a seleção e o treinamento do trabalhador para a identificação e o aprimoramento das habilidades necessárias para o desempenho adequado das ocupações profissionais; a cooperação entre a gerência e os trabalhadores para integrar os polos diferentes do processo, mantendo o funcionamento desejado da produção (BRUNO, 1991; CHIAVENATO, 1980).

Princípios esses que são, evidentemente, identificados nas formulações das primeiras teorias administrativas durante o início do século XX que institucionalizaram suas práticas nas fábricas. Taylor¹ é considerado precursor da Administração Científica do Trabalho por sistematizá-la ao projetar a racionalização a partir de estudos de tempo e movimentos dos operários na produção.

Essa metodologia propunha estipular, a partir da identificação dos movimentos físicos dos operários e do tempo despendido ao decorrer da produção, a melhor maneira de executar as tarefas no tempo mínimo necessário, ou seja,

¹ Frederick Winslow Taylor (1856-1915) nasceu nos EUA onde se formou em Engenharia. As ideias por ele formuladas acerca da Administração Científica foram publicadas nas seguintes obras Administração de Oficinas (1903) e Princípios da Administração Científica (1911).

promovia a padronização do ritmo de trabalho tanto pelos gestos como pela duração. Nesse modelo de gerência a produtividade era assegurada por simplificar as operações, sendo economizados energia e tempo. (CHIAVENATO, 1980).

Há, no entanto, diferenças entre os princípios e os métodos e técnicas. Enquanto que os princípios condizem com a filosofia e as ideias gerais da racionalização do trabalho, configurando-se no projeto científico do trabalho, na seleção e treinamento e na própria criação da gerência científica; as técnicas referem-se aos modos de aplicação dos princípios, como estudos de tempos e movimentos relativos à produção, programação da tarefa de cada operário, técnicas de seleção e treinamento (BRUNO, 1991; VARGAS, 1985).

Deste modo podemos entender que os princípios Tayloristas privilegiam o controle da reprodução do 'trabalhador coletivo' enquanto que as técnicas Tayloristas são a resposta econômica à reprodução do capital, isto é, ao estabelecimento de uma forma mais racional de extração de mais-valia, e ambos têm como objetivo a economia do tempo de trabalho. Em relação à tecnologia podemos dizer que os princípios Tayloristas informam o conceito de homem e de trabalho, enquanto que as técnicas Tayloristas fornecem as normas e padrões de produção (VARGAS, 1985, p. 162).

A Administração Científica do Trabalho, nesses termos, constitui-se pelos princípios que a orientam cuja aplicação se realiza pelas técnicas ou métodos, os quais podem assumir formas variadas dependendo das circunstâncias em que estejam inseridas.

Além de Taylor, mas seguindo suas orientações de forma geral, Ford² inovou a administração científica com a introdução da linha de montagem, possibilitando a produção em larga escala de um mesmo produto a partir de uma organização que recorria a uma quantidade mínima de recursos e ao menor custo possível. Esse feito resultava da diminuição do tempo da produção com o uso imediato dos equipamentos e da matéria-prima; da redução do estoque de matéria-prima e também do aumento da produtividade do homem no mesmo intervalo de tempo com a linha de montagem. Outros foram os procedimentos adotados para integrar o

² Henry Ford (1863-1947) foi um empresário norte-americano que, precocemente interessado no funcionamento de máquinas e equipamentos, fundou fábricas automobilísticas, das quais prosperou a *Ford Motor Company*.

trabalhador à fábrica e diminuir sua resistência à produção e à sua exploração, como fixação da jornada diária de oito horas e o pagamento de um valor diário.

Outra teoria relativa à Administração Científica que se destacou foi elaborada por Fayol³ que, ao contrário de Taylor, iniciou sua proposição pela abordagem sobre o elemento mais alto da hierarquia, a gerência. Na sua perspectiva, qualquer empresa apresentava, independente do porte ou do ramo de produção, um conjunto de operações composto por seis funções: a técnica – relativa diretamente à produção; a comercial – relativa à compra e venda; a financeira – relativa à gerência de capitais para manutenção de toda a estrutura de produção; a de segurança – relativa a proteção dos bens e profissionais; a contábil – relativa ao acompanhamento das contas; e, por fim, a administrativa – relativa a coordenação e sincronização das demais funções, de forma que formule o programa de ação geral da empresa.

A Administração compreendia o ato de prever – antecipar-se ao futuro e planejar um programa de ações; de organizar – constituir uma unidade material e social; de comandar – promover a orientação dos funcionários; de coordenar – estabelecer a relação e harmonia entre os diferentes atos e pessoas, o esforço coletivo; e de controlar – acompanhar a execução das tarefas conforme as normas definidas. Cada um destes atos estava focado em uma especificidade essencial para a empresa, mas somente reunidos conotavam o significado completo de administrar (CHIAVENATO, 1980).

Na definição por ele elaborada, os princípios que sustentavam toda a ação administrativa não se distanciavam muito daqueles já postulados, mas se diferenciavam pela acentuação à centralização e unidade de comando, o que reforçavam as relações hierárquicas e de obediência entre os diferentes postos ocupados na empresa, de autoridade e subordinação e também de disciplina.

Dessa forma, não apenas o conhecimento completo do processo de produção, mas também o seu controle passava a ser exterior ao trabalhador. Era estabelecida como responsabilidade de outro agente, cuja ocupação não era a

³ Jules Henri Fayol (1841 – 1925) nasceu na França e formou-se em Engenharia de minas. Sua teoria acerca da administração foi publicada em 1916 intitulada de “Administração Industrial e geral”.

execução do trabalho manual, a definição das metas e dos tempos da produção, bem como todo seu acompanhamento.

Essa prática administrativa se impunha a partir de critérios analíticos acerca do processo produtivo de forma que suas determinações fossem erigidas pela imparcialidade e objetividade, revestindo-a de um caráter científico, o que tonificava a submissão exercida e suplantava as possibilidades de conflitos decorrentes dos antagonismos do próprio sistema, uma vez que se apresentava com a legitimidade de uma verdade irrefutável.

“O taylorismo/fordismo foi a forma mais adequada encontrada pelo capitalismo num determinado momento de seu desenvolvimento, para um determinado tipo de indústria” (BRUNO, 1991, p. 33). A indicação de que houve correspondência entre o período histórico e uma específica prática da forma de controle sobre o trabalho, como assinala Bruno (1991), faz-se necessária e relevante por demonstrar que se tratou de uma elaboração condicionada as relações sociais estabelecidas e por serem elas que, ao conformá-la, empregaram-lhe sentido. O que também pode ser aplicado à questão da formação escolar. Não consistem em práticas inauguradas com o capitalismo, mas transformadas sob os contornos de novas circunstâncias.

Caracterizada, portanto, por “criar normas de trabalho e coordenar o conhecimento técnico do trabalhador, para que o projeto de engenharia fosse completo, integrando materiais, máquinas e homens da forma mais econômica possível” (VARGAS, 1985, p. 158), a administração científica propagou-se fortemente nos países industrializados. No Brasil, ao contrário, sua difusão ocorreu de forma bastante peculiar por não apresentar condições similares no processo de produção. É o que revela a abordagem elaborada por Vargas (1985) acerca dessa questão.⁴

Segundo sua análise, a introdução do taylorismo no país iniciou-se na década de 1930 pela disseminação dos princípios tayloristas no sentido de, traçando uma projeção do capitalismo nacional, criar as condições para que a acumulação de

⁴ Apenas para simplificação de linguagem, o autor emprega o termo taylorismo para referir-se tanto ao processo de racionalização que se operava nas fábricas, embora considere as semelhanças e diferenças entre o modelo pensado por Taylor e por Ford.

capital ocorresse de forma permanente e também de difundir uma concepção de mundo orientado conforme as exigências desse modo de produção. Nesse momento era imprescindível promover a adequação do trabalhador à fábrica, a socialização do assalariamento industrial, o domínio das técnicas fabris e a integração de administradores e engenheiros na indústria.⁵

A racionalização implicava em uma diferente concepção e administração do tempo que deveria ser internalizada pelos trabalhadores, recaindo sobre uma mudança na mentalidade e, concomitantemente, na formação da mão de obra nacional, qualificando-os sob os novos padrões da moral e da disciplina, além de substituir a força de trabalho estrangeira. Eram esses os pontos, portanto, a serem contemplados pela difusão do taylorismo para que, posteriormente, suas técnicas apresentassem a eficiência aspirada.

Da difusão dos princípios tayloristas, a ação mais significativa foi a criação, em 1931, do IDORT, uma instituição técnico-científica de caráter privado cujo objetivo era a expansão da administração científica do trabalho, o que não se restringiu apenas ao âmbito da fábrica, mas de toda a sociedade. A partir da análise documental de seus registros e dos discursos elaborados por seus representantes para a compreensão do processo de organização científica do trabalho na sociedade paulista, o exame de Antonacci (1993) muito contribui para o esclarecimento das mudanças acerca das relações sociais naquele contexto.

A partir da organização de um grupo de empresários e técnico-cientistas do polo econômico mais ativo do país, o instituto

[...] foi criado para tratar as questões de organização do processo de trabalho a partir das mais modernas e atualizadas formas científicas, como ficou evidente na sua denominação e na sua estruturação interna. [...] Sendo assim, pode-se considerar o IDORT como 'elemento catalisador', como unidade inicial onde se reuniram grupos ligados aos diversos setores da ciência do trabalho, interessados na introdução de métodos racionais em todos os aspectos da atividade humana. (ANTONACCI, 1993, p. 115).

⁵ Para Vargas (1985) a difusão do taylorismo no Brasil corresponde a um processo composto por três fases. A primeira delas, conforme mencionado, refere-se à disseminação dos princípios tayloristas perdurou de 1930 até meados da década de 1950; a fase seguinte, cuja vigência é datada até a década de 1970, corresponde ao período de disseminação das técnicas tayloristas; e, por fim, a partir da década de 1980, o terceiro período é marcado pela mudança do padrão de industrialização e gestão da força de trabalho sob a orientação de um novo modelo de organização racional do trabalho, o toyotismo.

Essa iniciativa resultou da conjunção de projetos anteriores de instituições em prol das questões relativas ao gerenciamento do trabalho sob a perspectiva científica. Foi com a aproximação do grupo composto por Aldo Mário de Azevedo, Armando de Salles Oliveira, Gaspar Ricardo Junior, Henrique Dumont Vilares e Luiz Tavares Pereira que formavam, no final de 1930, com o apoio e patrocínio do jornal O Estado de São Paulo, o Instituto Paulista de Eficiência, com o grupo composto por Geraldo de Paula Souza, Monteiro Camargo, Lourenço Filho e Roberto Mange que idealizou, em 1929, o Instituto de Organização Científica do Trabalho, que concentraram forças para a criação da nova instituição.

[...] evidencia-se que do 'feliz encontro' entre esses distintos grupos nasceu uma instituição racionalizadora para resolver as questões do trabalho como um todo, atendendo eficazmente aos desígnios da racionalização: aprofundar a divisão do trabalho para ampliar o domínio patronal. E esse método de organizar o IDORT, como de atender às questões do processo de trabalho, da concepção à execução, ocorreu por contingências desse 'feliz encontro' que proporcionou, assim, condições para racionalizar a ação dos industriais que, ao mesmo tempo e num só organismo, 'atacaram' a tradicional organização do trabalho por dois lados (ANTONACCI, 1993, p. 121).

Concentrou-se, evidentemente, na questão da concepção e execução do trabalho, uma vez que sua composição era formada por grupos que se dedicaram à aplicação de métodos científicos no planejamento e administração de empresas e métodos de formação e aproveitamento racional dos trabalhadores. Essa composição se refletiu na própria estrutura da instituição, organizada a partir de dois grandes eixos: a Divisão de Organização Administrativa que, sob a direção de Francisco de Salles Oliveira, encarregou-se da burocratização do processo de trabalho sob os preceitos tayloristas; e a Divisão de Organização Técnica do Trabalho que, dirigida por Roberto Mange, encarregou-se do 'fator humano', sua adequação à nova concepção de trabalho, desde sua seleção até sua orientação conforme suas aptidões físicas e psicológicas.

Embora as duas Divisões se diferenciasssem no modo de agir, a primeira correspondia à colaboração dos sócios entre si sobre problemas administrativos gerais e a segunda, ao parecer técnico-científico dos especialistas quanto a execução do trabalho sobre problemas individuais (caso a caso). Ambas articulavam

as exigências da produtividade e da disciplinarização, empregando um método de similar nas ações.

Além de abordar a criação, a função ocupada e as intervenções exercidas no contexto da modernização da sociedade, identificadas pelo discurso fundador e discurso da ação do IDORT, Antonacci (1993) explorou integralmente seu caráter também pelo discurso da representação. Este consistiu, por sua vez, na veiculação de imagens de uma nova ordem social sob outra concepção de trabalho e de relações de produção, recorrendo a analogia entre o corpo social e o corpo biológico, de forma a promover uma relação de cooperação e harmonia entre as partes antagônicas para conformar a unidade, tanto a fabril como a social, na tentativa de enfraquecer a perspectiva de luta de classes e intensificar o corporativismo.

Definindo a fábrica e a sociedade 'como organização e como organizável', o discurso da representação é indissociável do discurso da ação racionalizadora do IDORT, que, fundamentado numa concepção orgânica e elitista do social, pretendeu dispor de condições para moldar e dirigir o processo de trabalho por caminhos cientificamente projetados por detentores de uma razão. Nessa configuração corpórea da ordem fabril regida pela divisão racional do trabalho, apreende-se a vontade de regulamentar, definitiva e organicamente, as funções e as relações sociais, constringendo as atividades ao especificamente planejado, para restringir as imprevisibilidades e incertezas do ato de fabricação. (ANTONACCI, 1993, p. 143).

Para a propagação da racionalização, a estratégia inicial adotada pelo IDORT, de sua criação até 1933, consistiu no assessoramento técnico de empresas privadas, visando o preparo e planejamento da empresa à prevenção de interferência estatal, de luta por mercados e conflitos sociais. Os resultados e as análises das ações praticadas eram publicados em revista própria, Revista IDORT, que se tornou gratuita posteriormente, como uma forma de fortalecer a opinião pública favorável à racionalização e diante da resistência de alguns setores da burguesia industrial que a identificavam como a responsável pelo agravamento da concorrência e desequilíbrios sociais. Assim, dadas as dificuldades para adaptar a mentalidade à racionalização por meio da aplicação dos métodos, optou-se pela divulgação das ideias.

Foram nesses anos também que o IDORT passou a influenciar diretamente no ensino profissional a partir da relação com Diretoria de Ensino do Estado de São

Paulo, por meio do auxílio aos trabalhos de orientação profissional das escolas em que se destacou a criação do Serviço de Psicotécnica.

Num período como o início da década de 30, em que o mundo do trabalho estava atravessado por greves, desempregos, reivindicações e tensões de toda ordem, a ação de um dos grupos mais fortes do IDORT pautou-se no sentido de estudar e aplicar novos conhecimentos no campo da orientação e educação profissionais. Com métodos, técnicas e instrumentos que possibilitavam previsão e controle dos resultados do processo de aprendizagem, seus componentes interferiram decisivamente na formação e qualificação dos trabalhadores. Nesse sentido, pode-se pensar que se empenharam na reconstituição racional do mercado de trabalho – no sentido de que distribuíram a especialização/qualificação conforme interesses de setores industriais -, atuando num dos pontos nevrálgicos para a rearticulação do sistema, o que explica sua penetração nos meios públicos e empresariais paulistas (ANTONACCI, 1993, p. 178).

A partir de 1934, aproveitando-se da nomeação de Armando de Salles Oliveira como interventor, a atuação do IDORT adquiriu maior visibilidade com o início de sua atuação no setor público, tornando-se ainda instituição de utilidade pública⁶. Desse modo, o período de 1934 a 1937 correspondeu à aplicação dos princípios de administração científica no serviço público.

A visão que se tinha era de que a administração pública é, assim como qualquer outro tipo de administração, passível de aperfeiçoamento pela aplicação de mudanças metodológicas e técnicas.

Ao explicitar seus propósitos racionalizadores e apontar para as novas atribuições do Estado, indicando que sendo a administração pública um trabalho, cuja eficiência e economia dependiam de mudanças de métodos, justificou política e tecnicamente o poder e o encargo que conferira ao IDORT, na revisão máquina governamental. Referendou, num mesmo ato e conforme as novas articulações entre discursos da ciência e da política, as atividades do IDORT e a reforma administrativa do Estado, para que este assumisse responsabilidades na transformação dos processos de trabalho e das relações sociais dominantes. (ANTONACCI, 1993, p. 183).

A reforma administrativa visava o desempenho de novas atribuições como o desenvolvimento de políticas sociais por meio de intervenção técnica - análises e soluções científicas para problemas relativos à saúde, educação, higiene e cultura. Com isso, alterava-se a natureza das discussões, passavam de fundamentações

⁶ Decreto nº 6.284 de 25/01/1934.

estritamente políticas para técnico-científicas. Dessa forma, reorganizavam-se a vida pública e privada, sujeitando-as aos imperativos da cultura técnica e científica.⁷

Após a atuação na esfera pública, a partir de 1937 o IDORT se expandiu e adquiriu destaque nacionalmente, sendo seus serviços solicitados em outros estados, principalmente por ter inspirado a criação do DASP, que promoveria uma reestruturação do Estado sob a lógica da racionalização para suas novas formas de intervenção nas diferentes áreas da vida (economia, social e cultural).

Com a abrangência da atuação do IDORT e a expansão da lógica da racionalização para a totalidade da vida político-social, agregando tanto as empresas privadas como os serviços públicos, sua própria orientação era reformulada – do estudo, aplicação e difusão métodos de organização científica do trabalho ao estudo e ação de divulgação dos princípios e métodos da racionalização - concentrando-se atividades de cunho educacional e cultural para contribuir com conformação da mentalidade aos moldes racionais, relativas a instituições escolares e ao ensino formal, como a influência nos processos de seleção profissional e instrução técnica do CFESP e do SENAI, e relativas a propagação de instruções gerais, normas e diretrizes do IDORT por meio de jornadas⁸ realizadas em parcerias com instituições com interesses comuns.

A alteração na orientação do IDORT, indicado por Antonacci (1993), é um fato que reafirma a tese de Vargas (1985) de que naquele contexto a introdução do taylorismo ocorreu pela propagação de seus princípios, uma vez que a tentativa inicial de promovê-lo a partir de sua aplicação não obteve êxito.

As ideias em torno da racionalização apontavam que a dificuldade se concentrava na formação e no preparo da mão de obra. Para o novo conceito e os novos conteúdos do trabalho, outras passaram a ser as práticas de ensino e de profissionalização de forma que o trabalhador apresentasse as condições mínimas

⁷ Denominado como Reorganização Administrativa do Governo do Estado (RAGE), o plano de organização racional dos serviços públicos foi estruturado sob duas partes: uma parte governamental, referente a análise de secretarias e repartições; e a outra geral, referente a ligação entre administração e fontes de produção. Sua execução compreendeu cinco fases: 1ª) levantamento completo da organização existente; 2ª) confecção de um relatório preliminar; 3ª) relatório final; 4ª) programa de ação; 5ª) aplicação (ANTONACCI, 1993).

⁸ Foram realizadas jornadas anuais sobre temas diversificados: Jornada Contra o Desperdício, em 1938; Jornada Contra o Desperdício nos Transportes, em 1939; Jornada sobre a Alimentação, em 1940; Jornada sobre Habitação Econômica, em 1941; Jornada de Economia Rural, em 1942; Jornada sobre o Brasil no pós-guerra, em 1943/44; Jornada da Educação, em 1945/46 (ANTONACCI, 1993).

para a execução de tarefas repetitivas e precisas, o que se verificava nas experiências do ensino profissional) Na medida em que,

Pretendendo produzir um trabalhador moral e tecnicamente adequado às exigências de máxima eficiência com mínimo de desperdício, recompuseram o trabalho, submeteram a aprendizagem a suas normas e, lançando bases para a produção em massa em São Paulo, encaminharam meios para padronização dos modos de trabalhar e de formar trabalhadores em série (ANTONACCI, 1993, p. 69).

A educação escolar passou também por intervenção do discurso e lógica da reorganização do trabalho sob a ótica científica. Assim, a escola também seria reestruturada, formando indivíduos aptos ao trabalho moderno e institucionalizando uma forma específica de organização e de relações de ensino. Para a futura geração de trabalhadores, devia-se ensinar a trabalhar sob os novos moldes, a comportar-se no ambiente urbano-industrial, a subordinar-se às hierarquias e a comprometer-se com as responsabilidades de suas atividades nos diferentes segmentos da vida e a respeitar os valores nacionais.

Este aprender a trabalhar – com os requisitos de agilidade e atenção, obediência e regularidade das novas tarefas, marcadas pelo retorno sempre igual em meio ao transitório cotidiano moderno – associou-se a aprender a viver no urbano-fábril. Manifestações destes nexos, pensados fora de encadeadas evoluções como expressões da complexidade da atualização dos exercícios de poder, aparecem na trajetória dos fundadores do IDORT. Em particular, nas conexões entre o grupo reunido com base no treinamento operário e o formado nas discussões e experimentações na educação e escolarização – campo mais amplo, reorientado por discursos nem sempre articulados a interesses patronais e conjugados a valores de ordem, progresso e amor à pátria (ANTONACCI, 1993, p. 75).

Conformava-se uma educação escolar que, sob a orientação de conhecimentos científicos, propunha-se facilitar a implantação do novo modelo de trabalho e das relações nele estabelecidas por meio da adoção de recursos que permitiriam a classificação dos alunos e futuros operários em aptos e hábeis a integrarem o sistema de produção, indicando ainda sob quais as condições e posições ocupariam, ou em inaptos e inábeis, excluindo-os. Suscitava-se, assim, o desenvolvimento de ensaios e experiências nas áreas da Psicologia em suas diferentes ramificações, como a Psicologia Educacional, a Orientação Profissional e Psicologia Industrial; da Psicotécnica; da Higiene Mental e do Trabalho, da Biologia.

As contribuições prestadas pela psicologia nesse processo de reorganização do trabalho e da educação, assim como a relevância que passou a ocupar nesse cenário, são expressas pelas ideias e atuação de Noemi Rudolfer⁹.

Inicialmente, ao criticar o ensino existente cuja prática se baseava na reprodução mecânica de textos, Noemi Rudolfer demonstrou seu posicionamento favorável à autonomia do aluno e sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem, o que revelava a aproximação com os ideais escolanovistas. A defesa de uma compreensão aprofundada e individualizada do aluno, identificando melhor suas características e capacidades, e de seu direcionamento para as ocupações profissionais adequadas às suas aptidões foram as formas que tais segmentos do conhecimento científico influenciavam na ordem social (MORAES, 2012).

Justificava-se o emprego da orientação profissional pela garantia da produtividade que proporcionaria, uma vez que, diante das possibilidades de postos de trabalho com a expansão industrial e da alegação de insuficiência dos próprios alunos e/ou suas famílias fazerem a escolha mais assertiva, a precisão nesse encaminhamento tendia a reduzir a resistência ao trabalho e o desgosto pelas tarefas exercidas. A execução das atividades em conformidade com as aptidões que os trabalhadores apresentavam serviria de motivação para a permanência da produção sob o ritmo imposto, ou seja, “a orientação profissional cumpriria o papel de descobrir o lugar de cada indivíduo e adaptá-lo ao processo produtivo a partir dos princípios do taylorismo” (MORAES, 2012, p. 489).

Nessa concepção, a partir da ampliação da orientação profissional seriam melhor explorados os valores humanos em prol da expansão e da produtividade industrial, seguindo coerentemente o preceito da racionalização do trabalho:

⁹ Noemi Marques da Silveira Rudolfer (1902 – 1980) nasceu no estado de São Paulo, formou-se como professora na Escola Normal do Brás. Posteriormente, tornou-se assistente de Lourenço Filho nas áreas de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal da Praça e aprofundou seus conhecimentos em Psicologia no *Teacher's College* da Universidade de Colúmbia. Além de assumir, em 1931, a coordenação do Serviço de Psicologia Aplicada, foi um das signatárias do Manifesto da Escola Nova; participou da criação do IDORT, sendo responsável pela sua seção de Orientação Profissional; ministrou a disciplina de Psicologia Social na ELSP e ingressou no programa de pós-graduação dessa instituição, e também ocupou a Cátedra de Psicologia Educacional vinculada ao Instituto de Educação da USP. Dentre suas publicações, constam sua tese “A evolução da psicologia educacional através de um histórico da psicologia moderna” (1938) e “Orientação profissional e seu objetivo: papel da escola primária como pré-orientadora profissional” (1929).

aumento da produtividade e redução dos custos. O equilíbrio social e a manutenção da ordem política também dependiam do êxito dessa perspectiva científica, a produção não seria interrompida, tampouco o conflito entre as classes antagônicas desse sistema deflagrado, se identificadas e respeitadas as aptidões individuais dos integrantes daquela classe a qual ela se aplicaria, mantendo-a submissa. Reduzir-se-iam os fatores que pudessem acarretar em qualquer desajuste ao sistema.

O procedimento adotado para a prossecução da orientação, preservando seu caráter científico, consistia na aplicação de testes como uma forma objetiva de promover o direcionamento ao trabalho por ser passível de aplicação indiscriminadamente a todos. Sua aplicação ainda valeria para a escola com o intuito de classificar os alunos para a composição de grupos homogêneos, reunindo conjuntos de indivíduos com habilidades semelhantes para facilitar os cuidados a eles dispensados quanto à formação oferecida.

Tratava-se de um método que reforçava a submissão do operário a um tipo de controle. Sob uma suposta neutralidade era definido como critério de avaliação a própria capacidade dos indivíduos que determinava sua ocupação, sua classificação e também sua remuneração. Encobria-se o exercício de poder por um recurso dotado de cientificidade de forma que não ameaçasse aquela estrutura social.

Nesses termos, Moraes (2012) aponta que aquele panorama condizia com uma ordenação liberal da sociedade com características autoritárias e conservadoras. Permitia-se o acesso ao trabalho e à educação desde que fossem seguidas as determinações pela seleção e classificação, o que não representava ameaça à ordem social.

Ao longo das experiências do curso de Mecânica Prática no Liceu de Artes e Ofícios, do Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana, do CFESP, cujo todo o conhecimento e empenho de Roberto Mange foram fundamentais, conforme exposto anteriormente na abordagem acerca da perspectiva do empresariado sobre a educação escolar, outros segmentos do conhecimento científico eram sistematizados naqueles anos. A dedicação do engenheiro suíço ao ensino profissionalizante, apoiado pelo empresariado, dessa forma, resultou na sistematização de uma “pedagogia do industrialismo” (DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991).

Nessa pedagogia do industrialismo, como não poderia deixar de ser, o elemento homem era fundamental, devendo ser estudado e conhecido em suas aptidões para assegurar sua adequação ao lugar de trabalho. Em seguida, para manter 'em grau ótimo' a intensidade de trabalho, seria preciso 'determinar previamente a capacidade de trabalho', que pudesse 'ser sustentada por horas, semanas, meses, sem variação sensível'. Em terceiro lugar, uma questão essencial em todo o universo da psicotécnica e da Organização Racional do Trabalho: 'devem-se simplificar o mais possível as operações complexas. Todas as operações devem ser analisadas com o intuito de transformá-las quanto possível em funções elementares. Estudos completos dos tempos e dos movimentos são necessários para reduzir ao mínimo as solicitações do trabalho', tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Finalmente, 'simplificadas assim as funções do trabalho, fáceis se tornam o recrutamento e a troca de pessoal', podendo-se esperar da associação desses procedimentos, 'rendimento máximo com o menos esforço' (DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991, p. 102-103).

A eficiência era, nesse sentido, a centralidade do processo didático-pedagógico do ensino profissionalizante cujo triunfo dependia da adoção de técnicas e recursos analíticos para a identificação das habilidades dos alunos para melhor selecioná-los e encaminhá-los aos postos de trabalho adequados. Destacava-se a psicotécnica que aferia as condições anátomo-fisiológicas e psicológicas necessárias para o trabalho e seu ritmo de produção: as forças sensoriais e motoras, a coordenação motora, a acuidade dos sentidos e dos músculos, o senso de equilíbrio, a agilidade corporal e firmeza das mãos, a percepção e a atenção.

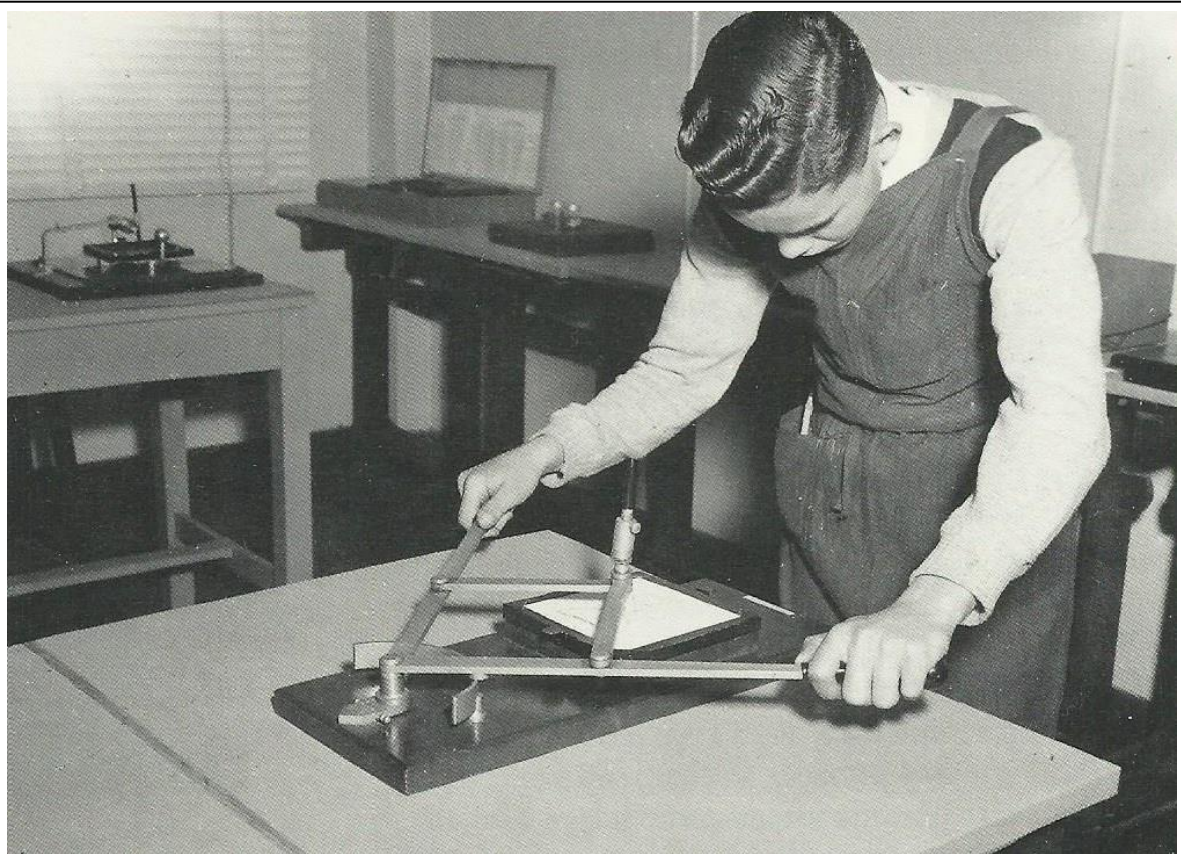


Figura 8: Aplicação de teste psicotécnico em gabinete do SENAI-SP.
FONTE: DE HOMENS E MÁQUINAS, 1991, p.105.

Mesmo com a ênfase na psicotécnica, a orientação e a seleção profissional não estavam dissociadas de critérios físicos e higiênicos, psicológicos e biológicos para o encaminhamento e aperfeiçoamento profissional. Era realizada, de fato, uma análise minuciosa dos alunos a partir de um conjunto de fatores para que, sob a justificativa de identificar suas personalidades e habilidades, não fosse comprometida a produtividade da indústria. Essa finalidade última da orientação e da seleção profissional está implícita na submissão dos alunos a esses procedimentos.

A eficiência e a produtividade ocupavam a centralidade da preocupação que se revestia em uma prática escolar intencionada a prestar a melhor contribuição ao desenvolvimento aluno. Esse aspecto é confirmado por uma publicação do Gabinete de Psicotécnica da Escola Técnica Getúlio Vargas¹⁰ de autoria de Oswaldo de

¹⁰ Localizada no município de São Paulo, a escola iniciou suas atividades em 1911 e ao passar dos anos foi renomeada várias vezes. No período da reforma educacional que estruturou os cursos técnicos, em homenagem ao presidente da República, recebeu o nome de Escola Técnica Getúlio Vargas em substituição a denominação anterior, Instituto Profissional Masculino. Foram planejadas

Barros Santos (1943), que descreve o plano de trabalho de aplicação da orientação e da seleção, detalhando os elementos que as compunham. *“Aplicações da psicotécnica no ensino industrial”* refere-se a uma breve sistematização do trabalho iniciado com a criação daquele gabinete na escola, em 1937, até sua transformação em dependência do Serviço de Psicotécnica da Superintendência do Ensino Profissional no ano de 1942.

Conforme a publicação, a indicação dos ofícios adequados aos alunos, sob a responsabilidade do Gabinete de Psicotécnica, era estabelecida a partir de análises psicológica, social, econômica e profissional. A orientação profissional era composta por provas psicotécnicas; exame antro-fisiológico, controle de eficiência nas oficinas, verificações caracterológicas e sociais, vontade do aluno e verificações posteriores sobre a eficiência do processo. Dessa forma, sua execução seguia: 1) provas psicotécnicas aplicadas¹¹ – compostas por provas de inteligência, de senso técnico, de percepção de formas, de memória de números, de habilidade manual, de acuidade visual e tátil, de pontaria e segurança de golpe, de memória de formas, de coordenação motora bi-manual (1º tipo e 2º tipo), de acuidade visual para furos, de sensibilidade músculo articular e de firmeza de mão; 2) exame médico – composto por pesquisa médica para constatar contra indicações para o exercício de ofícios ensinados; 3) temperamento e caráter – composto por análise da personalidade e do caráter do aluno a partir da observação de sua conduta, de sua história de vida e das opiniões dos pais e professores; 4) controle de eficiência nas oficinas – composto pela realização dos diferentes trabalhos de oficina para apresentar os ofícios ensinados aos alunos e observar as atividades individuais em cada especialidade por meio de acompanhamentos diários de funcionários do Gabinete; 5) provas de conhecimento – compostas provas para aferir os conhecimentos dos alunos que eram feitas pelos próprios professores do Instituto sob a orientação parcial do Gabinete de Psicotécnica e, posteriormente, com sua generalidade para

por Roberto Mange com o auxílio de outros professores, Horácio Silveira e Alfredo de Barros Santo, as atribuições do Gabinete de Psicotécnica cujos resultados dos trabalhos ficaram à disposição da Superintendência do Ensino Profissional no mesmo contexto do início da década de 1940. Em 1938, com o afastamento de Roberto Mange do Gabinete, a posição de orientador foi assumida pelo próprio Oswaldo de Barros Santos, até então, primeiro auxiliar.

¹¹ Todas as provas que conformavam o quesito psicotécnico eram aplicadas nos dois primeiros anos, sendo apenas mantidas aquelas de inteligência, de habilidade manual, de acuidade visual e tátil, de coordenação motora bi-manual (1º e 2º tipo), de acuidade visual e de firmeza de mão nos últimos anos (SANTOS, 1943).

todo o Estado passaram a ser elaboradas pela Superintendência do Ensino Profissional, o que limitou a ação do Gabinete na aplicação, avaliação e cálculo dos resultados; 6) exame da situação social – composto pela pesquisa acerca das situações sociais dos alunos a partir das condições de família, financeiras, de moradia e profissionais; 7) aulas de orientação profissional¹² – compostas por aulas para apresentar aos alunos as possibilidades profissionais e as características de cada ofício, preparando-os para as provas e pesquisas relativas e também para lidar com situações negativas relativas a área escolhida para despertar o interesse e evitar complexos psicológicos; 8) formulação do conselho¹³ – refere-se a indicação da profissão conforme o perfil dos alunos, sua vontade e as exigências do mercado de trabalho.

O relatório ainda é composto por uma parte em que as aplicações da orientação e da seleção profissional são justificadas pelos conceitos que as sustentam. A defesa da prática de uma análise que considere os múltiplos aspectos do futuro trabalhador, nomeada como exame global ou sintético, consistia na ideia de que nenhuma função, seja mental ou sensorial, apresentasse autonomia completa em relação aos outros fatores constitutivos da vida humana, tanto biológicos como sociais. Assim, identificada como exame global ou sintético, essa análise era entendida como uma renovação da pesquisa psicotécnica vigente anteriormente, denominada como exame isolado ou analítico, em que a aptidão resumia-se a um simples estado psicológico.

A aptidão era definida como “[...] um estado ou disposição natural, inata, que habilita fazer certos atos com espontânea facilidade, às vezes mesmo sem aprendizado [...]” (SANTOS, 1943, p. 31) que se distinguia de capacidade, esta “[...] uma habilidade adquirida, estado instável e mesmo indefinível, conseguido após treino constante ou ensinamento técnico especial” (SANTOS, 1943, p. 31). Ambas resultariam na eficiência profissional, embora manifestada de formas distintas; enquanto que pela aptidão ela é contínua e tende a aumentar desordenadamente,

¹² Essas aulas foram iniciadas em 1939 (SANTOS, 1943).

¹³ Foi indicado que, devido o aumento da escolha pela profissão de mecânico, associou-se à orientação profissional a seleção profissional, sendo escolhidos apenas os mais aptos para as vagas disponíveis do curso dessa área e os demais eram encaminhados para as demais áreas conforme as análises já realizadas com o convencimento do Gabinete (SANTOS, 1943).

pela capacidade é exigido esforço constante, sendo seu aumento mais previsível e controlado.

Por fim, abordadas as modalidades e as fases de execução da orientação e seleção profissional, esclarece-se a distinção entre esses procedimentos de aperfeiçoamento e distribuição do trabalhador na produção. Por apresentarem métodos semelhantes, mas finalidades imediatas e formas de organização distintas, as modalidades da orientação se dividiam entre especializada¹⁴, se aplicada para um serviço ou profissão especificamente, apresentando um campo limitado, em que se recorria às atividades práticas nas oficinas conjuntamente ao exame psicológico para cada ofício; ou geral, se destinada para qualquer profissão, em que seja considerada a análise retrospectiva da vida do aluno e o acompanhamento de sua conduta e da execução de suas atividades.

Nesse último caso, o processo metodológico foi composto por duas fases e, em cada uma delas, por etapas. A primeira fase correspondia aos trabalhos preliminares e abrangia as etapas de análise das profissões e fixação das características profissionais; fixação dos tipos de caráter, temperamento e constituição biopsíquica preferíveis para cada tipo profissional; escolha de provas e de outros elementos de pesquisa; e verificação da validade dos elementos de pesquisa. A segunda fase referia-se a execução prática de orientação profissional, integrada pela conversação e inquérito psicológico; provas psicotécnicas gerais e gradualmente especializadas para a determinação de tipos psico-ergológicos; exame médico; exame de situação social; e provas de conhecimentos.

Em relação à seleção profissional, duas também eram as suas modalidades: a seleção para posterior formação profissional ou pré-seleção, que identifica as aptidões a serem aperfeiçoadas pelo ensino e treinamento específico, e a seleção para o trabalho imediato, que examinava as aptidões para melhorar a eficiência imediata do trabalhador. Ambas eram planejadas por etapas metodológicas, a primeira composta por provas psicotécnicas de aptidão, pelo exame do temperamento e caráter, exame médico para eliminação dos contra indicados,

¹⁴ No Instituto Profissional Masculino, posteriormente Escola Técnica Getúlio Vargas, era aplicada a orientação profissional especializada por serem oferecidos apenas o ensino de oito ofícios: torneiro-mecânico, mecânico-eletricista, fundidor, ferreiro, serralheiro, marceneiro, entalhador e torneiro em madeira

exame da situação social e pela verificação dos conhecimentos mínimos exigidos pelas leis e necessários ao desenvolvimento profissional; e a segunda por provas análogas ao trabalho que abrangessem todas as operações essenciais ao trabalho, exame caracterológico superficial, exame médico, verificação dos conhecimentos técnicos indispensáveis à profissão e exame da situação social.

A diferença entre tais recursos era evidenciada na afirmação de que

Orientação profissional é trabalho de caráter científico e complexo, de sentido sutil e de conceitos de previsão indefiníveis. Na seleção, o controle dos resultados é imediato e as conclusões mais impressionáveis e mais reais. Quanto à dificuldade, a primeira é evidentemente superior; é obra de prognóstico, a segunda de diagnóstico (SANTOS, 1943, p. 36-37).

A intenção era, dispendo desses múltiplos recursos, reduzir ao máximo as possibilidades de erro no direcionamento profissional que, conseqüentemente, asseguraria o prosseguimento da produção no fluxo desejado. A concretização da máxima da organização racional do trabalho - *the right men in the right place* - dependia do estudo criterioso ao qual estavam submetidos os operários.

Em decorrência da nova organização do trabalho, a concepção de formação profissional era também transformada. Com a decomposição e seriação do trabalho, a qualificação passava a condizer a uma preparação específica consoante a aptidão de cada trabalhador que era ministrada nas próprias fábricas ou escolas, principalmente aquelas profissionalizantes. Não correspondia mais ao aprendizado de um conhecimento completo transmitido pelas gerações antecedentes ou adquirido pelas experiências, ou seja, mais importava que o trabalhador desempenhasse adequadamente a tarefa a ele designada do que dominasse em sua totalidade um ofício.

Além disso, a cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual que favoreceu sua emergência refletia na distinção dos níveis educacionais ofertados às diferentes classes sociais. Como já evidenciado anteriormente, se era destinado um tipo de conhecimento para cada uma delas, a formação escolar se diferenciava pelos níveis educacionais de forma que fossem disseminados aqueles saberes especializados necessários para a elite dirigente exercer a função de administrar e organizar o processo produtivo e também aqueles saberes técnicos necessários para o operariado executar as atividades de produção propriamente ditas.

Todo esse processo em andamento era conformado pelos diferentes campos da ciência que, ao se debruçarem sobre o indivíduo e seu comportamento, dispunham de vasto arcabouço teórico-metodológico para orientar as ações daqueles que o coordenaria, auxiliando na formulação de intervenções e na imposição de disciplina favoráveis ao desenvolvimento esperado. O homem, submetido ao trabalho nesses moldes, tornava-se também objeto de estudo científico.

A regularidade que as ciências experimentais conferiram ao processo de trabalho e as possibilidades de controle social abertas pela psicologia, sociologia e outros campos de conhecimento afins, permitiram a criação de mecanismos poderosos para o exercício do poder do capital, dentro e fora dos locais de trabalho (BRUNO, 1991, p. 16).

Não é de se estranhar que o aparecimento de forma mais institucionalizada desses ramos científicos no Brasil, por meio de cursos superiores, ocorreu justamente no período em que a industrialização se intensificava. Esse aprendizado era destinado restritivamente à formação da classe dirigente que, pela aptidão e capacitação, caberia conduzir política e economicamente o país.

O conhecimento científico em ascensão no período assinalado esteve presente no ensino oferecido à formação da classe dirigente e à formação da classe operária nacional para finalidades e em proporções diferentes. Enquanto no primeiro caso esse conhecimento se prestava à contribuição do enriquecimento cultural e à ampliação de métodos e recursos para a prática de poder e controle exercidos pelo grupo ao qual estava destinado; no outro ele não era ensinado, mas aplicado sobre aqueles que compunham a classe operária, por meio de testes, da orientação e seleção profissional, da psicotécnica, de forma que os conduzissem consoante a lógica capitalista, para o aumento da produtividade.

O imperativo da eficiência não se restringia ao espaço fabril, sua transposição à escola é evidenciada pela adoção de diferentes métodos para, além de identificar, classificar e aprimorar as aptidões de cada aluno, promover a aprendizagem teórica e prática simultaneamente, mesmo que aplicados, como abordado anteriormente, nos cursos técnico-profissionalizantes, sobretudo no SENAI. Com a aprendizagem separada das operações que conformavam um ofício, pretendia-se adaptar os alunos à dinâmica do processo de produção e, ao mesmo tempo, suprir rapidamente a demanda pela mão de obra no período de intensificação da industrialização.

Para que a produção atingisse um patamar mais elevado era imprescindível a submissão do operariado ao trabalho em um novo ritmo e em novos procedimentos, o que exigia, além de uma qualificação técnica, uma formação moral. Pode-se identificar que o ensino e as relações educacionais passavam, de forma complementar à produção e às relações de trabalho, por transformações similares. A escola e a fábrica regulamentadas pelo saber científico, impunham ao operariado a disciplina necessária para a manutenção e reprodução do conjunto de relações inerentes ao capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a consideração fundamental de que a educação escolar corresponde apenas a uma forma específica de promover a socialização das novas gerações, conduziu-se a pesquisa apresentada. Este ponto é aqui reafirmado por indicar que, mesmo reconhecendo a noção abrangente da educação, sua institucionalização nesse modelo conferiu à escola o estatuto de espaço legítimo para sua prática, dotando-a de poder acerca da formação a ser impressa à sociedade.

Justamente por ser a escola a instituição privilegiada não apenas para promover a alfabetização e difundir conhecimento, mas também para conformar mentalidades e condutas, sua relevância no período republicano brasileiro foi acentuada. Tornava-se visivelmente indispensável para o Estado o controle dessa forma de reprodução das relações sociais, tanto para assegurar a existência da sociedade, como também para legitimar a ordem social emergente.

A ideia de que a educação escolar correspondia ao grande problema nacional foi formulada sob essa intencionalidade, qual seja a de adequar os comportamentos ao modo de vida que passava a ser regido por outra dinâmica. A pretensão era regeneração a população, tornando-a saudável, produtiva, disciplinada, além de torná-la elemento da própria nacionalidade. Era nesse sentido que, segundo Carvalho (1989), falava-se da “dívida republicana” com relação à sociedade.

No entanto, referindo-se ao tema que se enunciava a partir da atribuição à educação da adequada integração do povo à ordem política instituída, pode-se questionar: de que forma poderia ser resgatado o compromisso de um regime político que sequer havia se consolidado? A República se firmava sem reverter o descompromisso do poder político com o que dizia respeito ao bem público e aos direitos da classe trabalhadora, uma vez que eram mantidas as antigas formas de dominação e de exclusão de uma classe social, assim como permaneciam intocados os privilégios de outra.

Mais sentido faz, portanto, relacionar a crescente preocupação acerca da educação escolar e sua proposta de regeneração com a busca pela conformação da República, o que conferia a legitimidade necessária para a estrutura política e

econômica, ao invés de associá-la a falta de cumprimento de algo que, na prática, ainda não se efetivou.

Decorre desse raciocínio a verificação de que os esforços para o aprimoramento tanto quantitativo quanto qualitativo da escolarização apresentava, mais do que seu atributo pedagógico, seu atributo político. Toda mobilização favorável à ampliação do acesso e à introdução de novos métodos didáticos no ensino, presenciada na década de 1920, expressa no entusiasmo pela educação e no otimismo pedagógico, tendia a superar a deficiência na formação praticada para adequá-la aquele contexto, exercendo o controle disciplinar sobre o indivíduo.

Persistiram das primeiras décadas do século XX os eixos sob os quais a educação era orientada para conduzir a classe mais baixa à civilidade, a formação deveria corresponder ao desenvolvimento físico, moral e intelectual. Estes três atributos humanos, se devidamente aprimorados, formariam um cidadão pelo: preparo corporal, o que permitiria servir à pátria em caso de guerra e suportar a jornada de trabalho, além de representar condições satisfatórias de higiene e saúde; preparo moral que asseguraria a obediência e respeito às hierarquias e normas, a conscientização das responsabilidades nos ambientes em que se inseria e, por fim, preparo intelectual que permitiria, minimamente, com a alfabetização votar e compreender as instruções escritas nas fábricas, além, claro, de receber noções cívicas que auxiliavam a relação identitária com a nação. Dessa forma, o cidadão era aquele alfabetizado; limpo e de sangue regenerado; sadio e preparado para servir a pátria na fábrica ou no campo de guerra.

No entanto, não significa que após 1930 nenhuma inovação tenha sido efetivada. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, as questões educacionais adquiriram outros contornos. Tratou-se de organizar nacionalmente a educação, tornando seu conteúdo homogêneo, seu controle e sua fiscalização uniforme, o que expressava o exercício da soberania do poder político do Estado naquele âmbito, principalmente sob uma estrutura autoritária.

Embora a intenção fosse abranger todos os níveis de ensino, as reformas realizadas pelo Ministério ocorreram de forma fragmentada, além de reafirmarem a dualidade do sistema educacional. Assim, evidencia-se a primazia conferida aos níveis educacionais – secundário e superior - que se destinavam a formação da elite

dirigente, considerada a responsável pela condução da sociedade, em detrimento dos níveis educacionais destinados as classes mais baixas - primário e técnico-profissional.

A regulamentação do ensino industrial, por exemplo, ocorreu apenas quando a industrialização já se intensificava e era uma realidade eminente, o que certamente refletia no atendimento da demanda de mão de obra necessária. Nesse sentido, dadas as condições histórico-sociais da sociedade brasileira, era fundamental que o Estado, reivindicando para si o monopólio do exercício do poder político, fosse o maior articulador da ordem social emergente. Era também a partir de suas definições que passavam a ser estipuladas as condições para a formação escolar das classes sociais.

A identificação da dimensão ocupada pela educação escolar na formação da classe operária nacional da sociedade brasileira durante as décadas de 1930 e 1940 expos suas atribuições política e econômica que, respectivamente, contribuíram para a conformação da legitimidade do poder político do Estado e da força de trabalho nacional. Ao estipularem as condições para a consolidação do Estado Nacional e do capitalismo nacional, ambas se complementavam por se objetivarem, em última instância, à modernização.

A inconsistência da manutenção do modelo político-econômico representativo dos interesses agrários viabilizou, a partir de um movimento político militar firmado entre diferentes setores da sociedade, a reestruturação do Estado que, ao contrário do anterior, caracterizou-se pela centralização, pela intervenção e pela burocratização. A estrutura de poder, articulando interesses ora em confronto, ora em conformação, criava as condições para a prossecução do projeto de modernização.

Se a Revolução de 30 é reconhecida como expressão da ruptura de uma ordem agrário-exportadora para a urbano-industrial, a mesma identificação não pode ser aplicada em relação à educação. Não houve um desenvolvimento significativo para que as oportunidades escolares entre as classes sociais deixassem de ser desiguais, ao contrário, priorizou-se os níveis educacionais destinados às classes médias e altas, em um primeiro momento.

Mesmo sob o regime autoritário e com uma estrutura burocrático-administrativa para centralizar todas as questões acerca do ensino escolar, a política educacional brasileira não apresentou uma definição clara. Sua orientação difusa resultou da composição e influência de perspectivas diferentes, em certos aspectos até conflitantes, dos grupos envolvidos; a Igreja Católica, as Forças Armadas, intelectuais e o empresariado, todos engajados e preocupados com a definição de uma diretriz que se aproximasse de suas concepções de mundo, de seus valores e de seus interesses.

Evidencia-se que, além de não ser contemplada de forma favorável e desconsiderada sua participação nas decisões neste campo, restava à classe trabalhadora, apenas aceitá-las.

Importante ressaltar que toda proposta e ação educacional estavam impregnadas de nacionalismo, seja no que se refere aos conteúdos, valores e práticas patrióticas nas escolas primárias, secundárias e profissionais, seja no que diz respeito aos conhecimentos científicos ensinados e objetivos políticos perseguidos pelas instituições de ensino superior

Entre a escolarização da classe operária e da classe dirigente, mais do que a difusão de conhecimentos e o aprimoramento de habilidades específicas exigidas às atividades de cada uma delas, a tônica da formação escolar era nacionalista. O esforço consistia na conformação tanto do proletariado nacional, como da elite nacional, em que o adjetivo nacional significava mais do que uma referência ao pertencimento a um território específico composto por relações cujo conjunto de valores seja compartilhado. Tratava-se de, a partir da determinação das funções por elas exercidas, conscientizá-las para o cumprimento de seus deveres e direitos de forma que contribuíssem para a modernização da sociedade.

O discurso da unidade nacional era sobreposto ao antagonismo intrínseco da relação entre burguesia e operariado no capitalismo, sua intenção era justamente mascarar as oposições, a partir da representação de uma relação colaborativa, de forma que o desenvolvimento pretendido não fosse afetado. Essa mesma lógica, fazia-se presente também na fábrica, respaldada pela administração científica do trabalho, visando a manutenção da unidade fabril e de sua produtividade.

De forma geral, a educação adquiria, assim como a questão do trabalho, o estatuto de política de Estado. Regulamentá-las em sua totalidade significava exercer o domínio sobre as relações sociais fundamentais para o êxito do capitalismo nacional, função sob a qual muito colaborou as ciências em ascensão naquele contexto. Significava ainda a imposição às novas gerações de trabalhadores de uma disciplina escolar e de disciplina uma fabril. Era a partir desta confluência que se pretendia aprimorar suas habilidades manuais, adaptá-las ao ritmo de produção com o uso da maquinaria, submetê-las às novas formas hierárquicas, enfim, conformar seu comportamento ao modo de vida urbano-industrial que se iniciava.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANTONACCI, Maria Antonieta. *A vitória da razão (?): o IDORT e a sociedade paulista*. São Paulo, SP: Marco Zero, 1993 [Brasília]: Programa Nacional do Centenário da República e Bicentenário da Inconfidência Mineira, MCT.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm >. Acesso em: 17 nov. 2014.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm >. Acesso em: 17 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: < <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.560, de 05 de janeiro de 1931a. Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: < <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19560.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931b. Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931c. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931d. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html> >. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 30 de abril de 1931e. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em:

< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> >. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.941, de 18 de abril de 1931f. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em:

< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 20.852, de 30 de junho de 1931g. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html> >. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html> >. Acesso em: 14 nov. 2014

BRASIL. Decreto nº 22.350, de 12 de janeiro de 1933. Aprova o plano geral do ensino militar. Disponível em:

< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22350-12-janeiro-1933-558454-publicacaooriginal-79753-pe.html> >. Acesso em: 15 nov. 2014

BRASIL. Decreto-lei nº 2.072, de 08 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Disponível em:

< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 15 nov. 2014

BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942a. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm >. Acesso em: 16 nov. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942b. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em:

< <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm> >. Acesso em: 16 nov. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942c. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940->

[1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4481.htm) >. Acesso em: 16 nov. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942d. Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências.. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4481.htm >. Acesso em: 16 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 10.009, de 26 de outubro de 1942e. Aprova o regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D10009.htm >. Acesso em 16 nov. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 16 nov. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946a. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 16 nov. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946b. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 16 nov. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946c. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm >. Acesso em: 16 nov. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.693, de 14 de julho de 1944. Dispõe sobre a criação de uma entidade que se ocupará do estudo da organização racional do trabalho e do preparo de pessoal para as administrações pública e privada. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6693-14-julho-1944-452525-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 18 jan. 2015

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. *A Educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Navegando pela história da educação brasileira, Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: < www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html >. Acesso em: 27 nov. 2012.

BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. *Processo de trabalho, lutas sociais e formas de poder* (Tese de Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 1991.

CAMPOS, FRANCISCO. *O Estado nacional*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CARDOSO, Irene. *A universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Cortez, 1982.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo Brasiliense 1989.

_____. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP EDUSF 1998.

_____. A República, a escola e os perigos do alfabeto. In: PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria geral da administração*. São Paulo: Mcgraw-Hill, 1980.

COSTA, Jorge Augusto da. *Pioneirismo a Serviço de Desenvolvimento Nacional*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1988.

COSTA, Nilson do Rosario. *Estado, Educação e Saúde: a higiene da vida cotidiana*. In: Canesqui, Ana Maria; Camargo, Elizabeth Silves P. de; Barros, Maulisa Berti de. *Educação e Saúde*. São Paulo, Cortez Ed, 1981. p.5-27. (Cadernos do CEDES, 4).

CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo Cortez Editora Autores Associados 1981.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo, SP: Unesp, 2005.

_____. *A universidade temporã. O ensino superior, da colônia à Era Vargas*. São Paulo, SP: Unesp, 2007.

CURY, Carlos R Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1986.

D'ARAÚJO, Maria Celina. *Origens da Fundação Getúlio Vargas*. In: Fundação Getúlio Vargas: concretização de um ideal. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DA MATTA, Roberto. Digressão: A fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. *Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

DE DECCA, Edgar Salvadori. *1930, o silêncio dos vencidos: memória, história e revolução*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional. São Paulo: SENAI-SP; Campinas: UNICAMP, 1991. 2 v.

ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO. *Manifesto de Fundação*. São Paulo, 27 abr. 1933. Disponível em: < http://www.fespsp.org.br/inst_institucional?id=10 >. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Anuário da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, 1940.

_____. Anuário da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, 1942.

_____. Anuário da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, 1943.

_____. Anuário da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, 1944.

_____. Anuário da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, 1945.

_____. Anuário da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, 1946.

FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e história*. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. *História do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Edusp/Fundação do Desenvolvimento da Educação, 2008. p. 329-389.

GONDRA, José Gonçalves. Higienização da Infância no Brasil. In: _____ (org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2002: 7Letras.

_____. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.); FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.); VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Ângela de Castro; OLIVEIRA, Lúcia Lippi de; VELLOSO, Mônica Pimenta (orgs.). *Estado-Novo: Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

- GORENDER, Jacob. *A burguesia brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- GUIBERNAU I BERDUN, Maria Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- HORTA, Jose Silvério Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- KANTOR, Iris (org.); MACIEL, Débora Alves (org.); SIMÕES, Júlio Assis (org.). *A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação: 1933-1953: depoimentos*. 2. ed. São Paulo: Sociologia e Política, 2009.
- LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. IN: LORENZO, Helena C. e COSTA, Wilma P. (orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.
- MARQUES, Vera Regina Beltrão. *Eugenia da Disciplina. O discurso médico-pedagógico nos anos 20*. Tese de mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp. 1992.
- MARTINS, Angela Maria Souza. A Educação Libertária na Primeira República. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *Navegando pela história da educação brasileira*, Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em:
<
www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Angela_Maria_Souza_Martins_artigo.pdf>. Acesso em: 07 set. 2014.
- MATOS, Odilon Nogueira de. O clima cultural dos anos de formação e o pioneirismo da Escola Livre de Sociologia e Política. IN: KANTOR, Iris (org.); MACIEL, Débora Alves (org.); SIMÕES, Júlio Assis (org.). *A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação: 1933-1953: depoimentos*. 2. ed. São Paulo: Sociologia e Política, 2009.
- MAZOWER, Mark. *Continente sombrio. A Europa do século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. IN: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org.). *Educação Libertária no Brasil - acervo João Penteadó: inventário de fontes*. São Paulo: Fap-Unifesp: Edusp, 2013.

MORAES, José Damiro de. *Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930*. *Educação e Pesquisa*. 2012, vol.38, n.2, pp. 485-497.

_____. *Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas*. Campinas, SP: [s.n.], 2007. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

_____. *Educação Anarquista no Brasil da Primeira República*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *Navegando pela história da educação brasileira*, Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: < www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_052.html >. Acesso em: 07 set. 2014.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009.

NASCIMENTO, Benedicto Heloiz. *A ordem nacionalista brasileira: o nacionalismo como política de desenvolvimento durante o Governo Vargas, 1930-1945*. São Paulo: Humanitas, 2002.

PAIM, Antonio; BARRETTO, Vicente. *Evolução do pensamento político brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1989.

A Reconstrução Educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). IN: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, agosto, 2006. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf >. Acesso em: 23 nov. 2014.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 32 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SANTOS, Oswaldo de Barros. *Aplicações da psicotécnica no ensino industrial*. São Paulo: Escola Técnica Getúlio Vargas, 1943.

SANTOS, Rogerio Dultra dos. *Francisco Campos e os fundamentos do constitucionalismo antiliberal no Brasil*. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, 2007.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Campus 1994.

SÃO PAULO. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html> >. Acesso em: 17 jan. 2015.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

SILVA, Marinete dos Santos. *A educação brasileira no Estado Novo*. Livraria Panorama, 1980.

SOUZA, Rosa Fátima de. *A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira*. Cad. CEDES, Campinas, v.20, n.52, Nov. 2000.

TRONCA, Ítalo. *Revolução de 30: a dominação oculta*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

VARGAS, Nilton. Gênese e difusão do Taylorismo no Brasil. IN: *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, Cortez/ ANPOCS, 1985, p. 155-189.

VEIGA, Cynthia Greive. Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV/ FUMEC, 2004.

VIANNA, Luiz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WEFFORT, Francisco C. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV/ FUMEC, 2004.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.