

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO – MESTRADO

GUSTAVO CAPANEMA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO
BRASILEIRO NO PERÍODO DE 1934-1945

RAQUEL DOS SANTOS QUADROS

MARINGÁ
2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO –
MESTRADO**

**GUSTAVO CAPANEMA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO
BRASILEIRO NO PERÍODO DE 1934-1945**

Dissertação apresentada por Raquel dos Santos Quadros ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

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

MARINGÁ
2013

RAQUEL DOS SANTOS QUADROS

GUSTAVO CAPANEMA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO
BRASILEIRO NO PERÍODO DE 1934-1945

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. José Carlos de Souza Araújo – UFU – Uberlândia

Prof^a. Dr^a. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho – UEM

Maringá, 2013

Dedico este trabalho de pesquisa à minha família: meu pai, exemplo de honestidade, perseverança e carinho; minha mãe, a generosidade em pessoa; meu irmão Renato, pela alegria que floresce aos que estão ao seu lado; meu irmão Rodrigo, pela sua atenção e cuidado; e minha Sobrinha Rafaela, um anjo que apareceu em nossas vidas para iluminar nossos caminhos.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Cristina Gomes Machado, minha orientadora, uma mulher à frente do seu tempo, exemplo de docente e de dedicação à vida acadêmica, pela paciência, pela confiança e estímulo. Além da fundamental orientação desta dissertação, a oportunidade de conhecê-la e a convivência ao longo de todo o curso de mestrado me fizeram aprender muito graças à sua postura pessoal e profissional. A você, toda a minha admiração e respeito.

Aos membros do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), pela oportunidade oferecida neste curso de mestrado, agradeço o conhecimento compartilhado e a convivência tão valiosa, em especial, aos professores Analete Regina Schelbauer, Amélia Kimiko Noma, Célio Juvenal Costa, César de Alencar Arnaut de Toledo, Elaine Rodrigues, Fátima Maria Neves, Maria Luisa Furlan Costa, Maria Cristina Gomes Machado.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa: professor José Carlos de Souza Araújo, pela atenção em contribuir com o trabalho; professora Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, pela forma tão gentil que atendeu ao pedido para fazer parte da banca e pelos apontamentos, fundamentais para elaboração desta pesquisa; professora Angela Mara de Barros Lara, pelas importantes contribuições enquanto avaliadora deste trabalho, suas sugestões e questionamentos foram fundamentais para este trabalho.

Ao Hugo e à Márcia, por toda atenção e pelas inúmeras vezes que se colocaram à disposição ao longo do curso, exemplo de competência, de gentileza e amizade com os alunos.

Agradeço aos colegas de turma, com quem tive a satisfação de conviver nesses dois anos do mestrado. Ao Gilmar e à Ariele, pela companhia em tão bons momentos, sobretudo em nossas viagens. À Rosimari, pelo exemplo de vida e luta constante. Ao Vinicius, pelo exemplo de dedicação. À Pamela, pela convivência virtual e pelo aprendizado. À Dyeinne, pela amizade, pela companhia quase diária e pelas conversas sempre tão importantes. A todos os demais colegas, que trouxeram muitas contribuições positivas ao longo de disciplinas e nos grupos de estudo.

Aos amigos, pela confiança na nossa amizade: Juliana Schenato, amiga de tantos anos, você fez toda diferença em minha vida; Karin que, mesmo distante, foi sempre uma lembrança acolhedora e um estímulo presente; Luci e Edna, educadoras que fazem toda a diferença; Denise, Sale, Dani e Juliana, pelos momentos de alegria, pelas risadas e muitas horas de conversa na busca da tal felicidade para nossas vidas; Aires, pelo bom exemplo; Cláudia Cristina, pela pessoa incrível que é; Pedro, exemplo de dedicação e responsabilidade; Claudia, Silmara, Rosa e Rose, pela amizade e atenção; à amiga Silvia, meu carinho especial.

Lembrar o Estado Novo pode ser
uma forma de fazer dele não um
exemplo, mas uma lição.

Lúcia Lippi Oliveira

QUADROS, Raquel dos Santos. **GUSTAVO CAPANEMA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO NO PERÍODO DE 1934-1945.** 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, PR, 2013.

RESUMO

Este trabalho investiga a organização do Ensino Primário no Brasil no período em que Gustavo Capanema Filho (1900-1985), político e intelectual brasileiro, esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde, historicamente conhecido como ‘Era Vargas’. A atuação de Capanema corresponde a meados da década de 1930 até meados da década de 1940, que caracteriza-se pelo florescimento do nacionalismo na América Latina. Naquele momento, em todo o continente, desenvolveram-se esforços no intuito de estabelecer políticas públicas nos setores da educação, saúde, cultura, artes e arquitetura, patrimônio histórico e administração. No Brasil, o governo Vargas, apoiado pela ação fundamental de Gustavo Capanema, elegeu os campos da educação e da cultura como pontos estratégicos para a produção de elementos de brasilidade que garantissem a independência e o desenvolvimento nacional. A dimensão histórica de atuação desse político foi marcada pelo cunho nacionalista e centralizador, características do Estado Novo, situação que favoreceu a ação direta de Capanema no campo educacional. A metodologia adotada se pauta no pressuposto de que a consciência dos homens é determinada pela materialidade histórica. Dessa forma, é nas práticas sociais que o homem se produz e de acordo com o que está em contato, conseqüentemente, a educação, como qualquer outra produção, é resultante dessa realidade social. Esta compreensão exige um reportar constante às transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram o século XX. A pergunta que norteia o desenvolvimento desta pesquisa é: Como atuou Gustavo Capanema para a organização do ensino primário brasileiro no período de 1934 a 1945? Para respondê-la, estabeleceu-se, como objetivo geral, compreender as ações de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde entre os anos de 1934 a 1945, realizadas por seu Ministério situado na cidade do Rio de Janeiro, sede do Governo Federal, com destaque para as reformas promovidas no âmbito do ensino primário. Dessa forma, como espaço de análise, investiga-se a organização do ensino primário para verificar se fornece subsídio teórico para o entendimento da formação do cidadão brasileiro e do papel da educação naquele momento histórico. Compreende-se que as políticas públicas representam o espaço e o modo de produção histórico observado, sobretudo considerando que os documentos que orientaram a organização do ensino primário foram construídos por atores sociais que vivenciaram aquele contexto e nele imprimiram as aspirações e demandas socialmente demarcadas.

Palavras-chave: História da Educação; ‘Era Vargas’; Ensino Primário; Gustavo Capanema.

QUADROS, Raquel dos Santos. **GUSTAVO CAPANEMA: THE ORGANIZATION OF PRIMARY EDUCATION BRAZILIAN IN THE PERIOD 1934-1945.** 131 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This work investigates the organization of Primary Education in Brazil, including the period in which Capanema (1900-1985), Brazilian politician and intellectual, was the head of the Ministry of Education and Health in the historical period known as 'Era Vargas'. The period of acting of Capanema corresponds to the end of the 1930s and early 1940s and is characterized by the flourishing of nationalism in Latin America. At that moment, throughout the continent, efforts are developed in order to establish public policies in the areas of education, health, culture, arts and architecture, heritage and administration. In Brazil, the government Vargas, supported by the fundamental action of Capanema, elects the fields of education and culture as strategic points for the production of elements Brazilianness to guarantee the independence and national development. The historical dimension of performance that was marked by political and nationalist slant centralizing features of the Estado Novo, which favored direct action of Capanema in the educational field. The methodology thus assumes that the consciousness of men is determined by historical materiality. Thus, social practices is that man produces, according to what is in contact, and education, like any other production, is the result of this social production. This understanding requires a constant report on economic, political and social changes that marked the twentieth century. The question that guides the development of this research is: How Capanema served as the organization's primary Brazil in the period 1934 to 1945? Thus, we sought here, the general objective, understand the actions of Capanema, Minister of Education and Health in the years 1934 to 1945, carried out under the Ministry of Education and Health, the city of Rio de Janeiro, seat of Federal Government, especially the reforms within the primary education. Thus, as a space for analysis, to investigate the organization of primary education provides theoretical background for understanding the formation of Brazilian citizens and the role of education in that historic moment. It is understood that public policies represent space and noted historical mode of production, especially considering that the documents that guided the organization of primary education have been constructed by social actors who experienced that context and it printed the aspirations and demands socially demarcated.

Keywords: History of Education; 'Era Vargas'; Primary Education; Gustavo Capanema.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CNEP	Comissão Nacional de Educação Primária
CPDOC/FGV	Centro de Pesquisa e documentação de História contemporânea do Brasil/Fundação Getúlio Vargas
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MES	Ministério da Educação e Saúde
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PRR	Partido Republicano Riograndense
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SENAI	Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial
UDF	Universidade do Distrito Federal
UDN	União Democrática Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Curso Fundamental	46
Quadro 2 - Ciclo Complementar – Candidatos para os Cursos Jurídicos	46
Quadro 3 - Ciclo Complementar – Candidatos para os Cursos Medicina, Odontologia e Farmácia	46
Quadro 4 - Ciclo Complementar – Candidatos para os Cursos Engenharia e Arquitetura	47
Quadro 5 - 1º Ciclo – Ginásial 4 séries	63
Quadro 6 - 2º Ciclo – Curso Clássico – 3 Séries	64
Quadro 7 - Curso Científico – 3 Séries.	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ensino de nível primário de 1920 a 1950.....	40
Tabela 2- Ensino de nível médio	41
Tabela 3 - Ensino de nível primário.....	102
Tabela 4 - Índice de crescimento do Ensino de nível primário	103
Tabela 5 – Matrícula Geral do Ensino primário 1934 - 1944	104
Tabela 6 - Confronto do contingente das crianças de 7 a 9 anos de idade e do número de crianças de 7 a 11 anos, matriculados de 1937.....	105
Tabela 7 – Índice de crescimento do Ensino de nível primário nos Estados brasileiros	106
Tabela 8 – Índice de matrículas efetiva e os de conclusões de curso, no ensino fundamental comum.....	107
Tabela 9 – Distribuição percentual da matrícula geral, pelas séries, no ensino fundamental comum no período de 1932 e 1938.....	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	UMA REPÚBLICA EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE HOMEM PARA UMA NOVA SOCIEDADE.....	21
2.1	A CONSTRUÇÃO DO PAÍS NA DÉCADA DE 1930	21
2.1.1	Governo Constitucional	30
2.2	A BUSCA DA UNIDADE EDUCACIONAL	40
3	A TRAJETÓRIA DE GUSTAVO CAPANEMA FRENTE AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA.....	53
3.1	AS AÇÕES DESENVOLVIDAS POR GUSTAVO CAPANEMA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	53
3.2	AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CAMPO DA CULTURA	73
3.3	AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CAMPO DA SAÚDE	78
4	O ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL NO PERÍODO DE 1934-1945: UMA ANÁLISE HISTÓRICA	84
4.1	A ATUAÇÃO DE GUSTAVO CAPANEMA NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO.....	85
4.1.1	Criação da Comissão Nacional de Ensino Primário	89
4.1.2	Sessões da Comissão Nacional de Ensino Primário.....	91
4.2	ENSINO PRIMÁRIO, EXPRESSÃO DE UM PLANO.....	101
4.3	A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO DISTRITO FEDERAL ..	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	125

1 INTRODUÇÃO

A investigação proposta nesta pesquisa tem como tema principal a atuação de Gustavo Capanema Filho (1900-1985) frente ao Ministério da Educação e Saúde entre 1934 e 1945. Historicamente, o período caracteriza-se como um espaço de rearticulação social, econômica e política, no qual Capanema figura como o Ministro que mais tempo se manteve alinhado a Getúlio Vargas no Governo Constitucional (1934-1937) e no Estado Novo (1937-1945), assumindo a responsabilidade pela reorganização do sistema educacional brasileiro.

Gustavo Capanema Filho¹ nasceu no município de Pitangui, Estado de Minas Gerais, em 10 de agosto de 1900, filho de Gustavo Xavier da Silva Capanema e Marcelina Júlia de Freitas Capanema, pertencentes ambos a tradicionais famílias mineiras, vivendo até 10 de março de 1985. Foi casado com Maria de Alencastro Massot Capanema e teve dois filhos, Gustavo Afonso e Maria da Glória.

Em 1920, matriculou-se na Faculdade de Direito da capital mineira, alcançando o prêmio Rio Branco, destinado ao aluno que obtivesse notas distintas em todas as matérias cursadas. Ao terminar a faculdade, regressou a Pitangui, abriu um escritório de advocacia e, ao mesmo tempo, exerceu o magistério, como professor de Psicologia, Higiene Escolar e Ciências Naturais na Escola Normal local. Foi vereador na Câmara de seu município, durante sua atuação política, tomou interesse e dedicou-se ao estudo dos assuntos de administração municipal.

Capanema investiu em sua atividade profissional voltada à política, tornou-se, em setembro de 1929, oficial de gabinete do governo mineiro de Olegário Maciel e, em novembro do mesmo ano, assumiu a Secretaria do Interior. Com estas funções, iniciou seu envolvimento com cargos na esfera pública e, a partir de então, intensificou sua relação e seu posicionamento político em acordo aos ideais nacionalistas.

Com a morte de Olegário Maciel, a seis de setembro de 1933, Capanema, por ato do Governo Provisório, foi nomeado interventor interino de Minas Gerais, permanecendo três meses no cargo. Após esse momento, voltou a seu posto na área da advocacia e às suas ocupações de intelectuais.

Em janeiro de 1934, já próximo de Getúlio Vargas, este ofereceu a Capanema o cargo de representante no Departamento Nacional do Café. Capanema recusou a oferta e, em carta enviada ao então Presidente da República, declarou: “[...] que para que se exerça,

¹ (CAPANEMA, 1934).

conscientiosamente, com real proveito para o serviço público, aquele cargo, cumpre ao seu detentor morar no Rio de Janeiro. Capanema agradece o convite e se coloca ao seu dispor para trabalhar na defesa do seu governo [...]” (HORTA, 2010, p.17).

Em momento posterior, ainda no ano de 1934, Gustavo Capanema foi convidado por Getúlio Vargas a assumir o Ministério da Educação e Saúde, aceitou e permaneceu por onze anos no cargo, até o final do Estado Novo em 1945. Como atribuições deste importante papel político, é relevante destacar que “durante sua permanência no Ministério, Capanema empreendeu a reorganização administrativa do mesmo, iniciou a elaboração das leis orgânicas do ensino e tomou diversas iniciativas no campo cultural [...]” (HORTA, 2010, p. 19).

Capanema teve como assessor-chefe em seu gabinete o poeta Carlos Drummond de Andrade, cercou-se de uma equipe diversificada, integrada, entre outros, por Mário de Andrade, Cândido Portinari, Manuel Bandeira, Heitor Vila-Lobos, Cecília Meireles, Lúcio Costa, Vinícius de Moraes, Afonso Arinos de Melo Franco e Rodrigo Melo Franco de Andrade (BOMENY, 2001). Estas pessoas podem ser consideradas como parte dos artistas, escritores, poetas, intelectuais da vanguarda brasileira tanto pelo papel histórico como pelo legado cultural.

Observa-se, neste sentido, que a forma centralizadora e burocrática de direcionamento do Estado não prescindiu da participação de diferentes grupos sociais com pensamentos diversos e propostas diferenciadas. Acrescenta-se a isto o fato de que a integração destes intelectuais nas comissões instituídas para planejar os anteprojetos de legislação pertinentes à educação contribuiu nos rumos dos processos decisórios.

Após sua passagem pelo governo Vargas, Capanema continuou sua vida pública na carreira política em várias esferas. Conforme pontua Horta (2010), Capanema foi eleito, no dia 2 de dezembro de 1945, deputado pelo Estado de Minas Gerais sob a legenda do Partido Social Democrático (PSD). Em sua trajetória política, “foi membro da Comissão Constitucional, encarregada de redigir o anteprojeto da nova Carta. Durante os trabalhos constituintes, participou ativamente dos debates relativos ao capítulo sobre educação, tendo apresentado substitutivo que veio a constituir a base do texto [...]” (HORTA, 2001, p. 20). Em outubro de 1950, Capanema se relegeu deputado federal e, em 1954, foi reeleito para o mesmo cargo.

Foi membro da delegação na 50ª Reunião da União Interparlamentar, em Bruxelas no ano de 1961. Chefiou a delegação à IX Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nova Delhi, na Índia, na condição de Embaixador extraordinário. Em 1966, foi reeleito para a Câmara Federal; em 1970, elegeu-se senador por Minas Gerais. Em janeiro de 1979, ao

término de seu último mandato no Senado, encerrou sua carreira política, fixando residência no Rio de Janeiro.

Toma-se como pressuposto para este estudo que as reformas empreendidas por Capanema no sistema educacional brasileiro, no período de 1934 a 1945, devem ser compreendidas não como um relato estático dos fatos do passado, mas como uma análise crítica do papel que a educação assume em cada momento histórico, considerando as diferentes características e funções que são atribuídas a ela.

A articulação entre os campos da História e da Educação, nesta pesquisa, instigou o interesse por leituras, estudos, discussões sobre a história da educação brasileira no período estudado (1934-1945). Entre uma perspectiva histórica linear, que, em nossa visão, é descolada da realidade e, essencialmente, evidencia registros e fatos referentes às reformas educacionais, inclusive as promovidas por Gustavo Capanema, com análises localizadas e descontextualizadas da educação, optou-se pela riqueza conceitual, porque se acredita que é mais oportuno “[...] considerar que a história da educação está indicando que o objeto da investigação – a educação – é estudado a partir de métodos e teorias próprias à pesquisa e investigação histórica [...]” (LOMBARDI, 2004, p. 151), contextualizando os espaços e tempos. Sob esta perspectiva, destacam-se as reformas educacionais como resultantes de um amplo movimento, relacionado ao contexto político, à dinâmica social em que foram promovidas, às leis que orientaram as mudanças e aos personagens que atuaram para afirmação desse momento de profundas transformações na educação brasileira.

Coloca-se o desafio, nesta investigação a respeito da História da Educação, de não relatar os fatos apenas cronologicamente, mas indicar a relação existente entre a educação e a sociedade no período histórico estudado, tendo em vista o espaço e as condições que permitiram sua organização naquele momento. Neste sentido, compreende-se que a história é feita por atores sociais, os quais atuam e são condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas nas quais estão inseridos.

A metodologia adotada, desse modo, orienta-se pelo pressuposto que a consciência dos homens é determinada pela materialidade histórica. É nas e pelas práticas sociais que o homem se produz e, conseqüentemente, a educação, como qualquer outra produção, é resultante de sua produção social. Esta compreensão exige um reportar constante às transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram a primeira metade do século XX.

A indagação que norteia o desenvolvimento desta pesquisa é: Como atuou Gustavo Capanema para a organização do ensino primário brasileiro no período de 1934 a 1945.

Entende-se que a organização desse grau de ensino não foi uma mera ação pedagógica isolada, mas determinada por múltiplos elementos resultantes das mudanças sociopolíticas e econômicas no contexto ora examinado.

Para o desenvolvimento desta questão, tem-se como objetivo geral: investigar as ações de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde entre os anos de 1934 a 1945, realizadas no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, situado na cidade do Rio de Janeiro, sede do Governo Federal, com destaque para as propostas de Reformas promovidas no ensino primário, evidenciando como foi projetada a formação do cidadão brasileiro naquele contexto. E foram estabelecidos como objetivos específicos:

- Expor as frentes de atuação e intermediação política que marcaram o papel de Gustavo Capanema junto à pasta ministerial que assumiu no governo Vargas, o qual estabeleceu uma política com poder centralizado, que repercutiu em profundas transformações políticas, sociais e econômicas.

- Contextualizar o percurso do intelectual Gustavo Capanema frente ao Ministério da Educação e Saúde com ênfase aos projetos e programas nacionais no campo da educação, cultura e saúde, no momento histórico que engloba o Governo Constitucional de 1934 a 1937.

- Evidenciar as propostas educacionais para organização do ensino primário no período de 1934-1945, por meio da análise de documentos produzidos nesse período histórico com a intervenção de Gustavo Capanema.

Toma-se como princípio a compreensão de que fontes para pesquisas históricas são produções humanas, as quais emergiram em um determinado espaço e tempo, por sujeitos historicamente estabelecidos num dado contexto social. Parte da pesquisa apresentada tem como base a legislação da época, observando-se alterações no sistema educacional, determinadas por meio dos decretos que passaram a vigorar no período estudado. Neste sentido, cabe ao pesquisador analisar o contexto histórico em que a fonte documental foi constituída, caracterizando os aspectos centrais para que a interpretação dessas fontes seja realizada de forma adequada e condizente com o período em que foi elaborado. Porém, Saviani (2004) alerta que as fontes não devem ser analisadas como origem do fenômeno histórico.

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia

o conhecimento que produzimos a respeito da história [...]. (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

Para a realização deste estudo, foram pesquisados documentos oficiais, como os Decretos-leis e Leis vigentes à época. É importante destacar que grande parte das fontes utilizada na pesquisa bibliográfica no decorrer da pesquisa encontra-se no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV), que estão organizadas em 15 séries na seguinte forma: documentos pessoais, correspondência, produção intelectual, vida em Pitangui, governo de Minas Gerais, Ministério da Educação e Saúde (1934-1945), assuntos administrativos, assuntos políticos, educação e cultura, serviço social, assembleia nacional constituinte e mandato legislativo (1946-1951), líder da maioria (1951-1956), câmara dos deputados (1956-1971), senado federal (1971-1979), diversos e recortes de jornais. Os documentos que compõem o arquivo permitem acompanhar a trajetória pública e privada do titular.

No que diz respeito à atuação de Gustavo Capanema em Minas Gerais, destacam-se os registros do período em que esteve à frente da Secretaria do Interior, focalizando, em especial, a formação da Legião Liberal Mineira e do Partido Progressista, a Revolução Constitucionalista de 1932, as eleições de 1933 e a crise da sucessão estadual. O material relativo à gestão do titular no Ministério da Educação e Saúde corresponde, aproximadamente, à metade dos documentos textuais, abrangendo, entre outros temas, a reorganização administrativa do Ministério, a construção do edifício-sede, a pesquisa científica e as relações com a União Nacional dos Estudantes (UNE) e as demais entidades estudantis.

O arquivo contém subsídios para a pesquisa sobre a organização do ensino primário, a reforma do ensino secundário, a nacionalização do ensino, a implantação do ensino profissional e das escolas técnicas e a organização do ensino superior, tratando particularmente da criação da Universidade do Brasil e dos estudos que visam à construção da cidade universitária. Encontra-se também um levantamento, coordenado por Gustavo Capanema, que reúne informações obtidas em vários ministérios e interventorias a respeito das realizações de Getúlio Vargas a partir de 1930. Destacam-se os documentos concernentes à política desenvolvida no campo das artes e da saúde, como a organização de campanhas sanitárias, a proteção à maternidade e à infância e a participação da Fundação Rockfeller nos planos de saúde pública.

A documentação referente aos períodos de exercício na Câmara e no Senado Federal permite acompanhar a trajetória parlamentar do titular, sempre envolvido com a defesa de projetos, em sua maioria ligados à educação, à cultura, às artes, à defesa do patrimônio nacional e à saúde. Na série documentos pessoais, figuram várias anotações de Gustavo Capanema semelhantes a um diário, nas quais é possível encontrar interessante referência para a complementação dos temas tratados nas diversas séries em que está organizado o arquivo. Tratam-se, sobretudo, de reflexões pessoais sobre vários fatos da vida política do Brasil, bem como de relatos de acontecimentos da vida do titular.

O material audiovisual reflete a trajetória pública e privada do titular. O maior volume de registros vincula-se à atuação de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, apresentando, entre outras, informações a respeito da organização da rede hospitalar e do ensino primário, secundário e superior, de obras de saneamento, da restauração de monumentos e da construção do edifício-sede do Ministério. Destacam-se fotografias relativas à gestão de Gustavo Capanema na Secretaria do Interior de Minas Gerais, registrando, particularmente, a Revolução Constitucionalista de 1932. Os documentos impressos referem-se, em sua maioria, à gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde e tratam, em especial, de educação, cultura, saúde, assistência social e assuntos administrativos. Destaca-se a coleção de folhetos composta de diversos estudos, conferências, discursos, ensaios e cursos sobre a política educacional brasileira. Encontram-se vários discursos e pareceres de autoria do titular, entre os quais *Parecer sobre o projeto de lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional* de 1949, *Francisco Campos* de 1969 e *Duas figuras exemplares: Rafael Magalhães e Mendes Pimentel* de 1975.

Além dos documentos obtidos junto ao arquivo oficial de Gustavo Capanema, a pesquisa insere a contribuição de autores que vêm desenvolvendo reflexões sobre o intelectual estudado. Para tanto, estabelece-se conexão com estudos que dialogam com a historiografia atual, a fim de entender como o intelectual tem sido interpretado, discutindo tais ideias e tomando como base essas análises para as reflexões geradas nesta pesquisa.

A pesquisa que ora se apresenta coloca em evidência o desafio de investigação de fatos relevantes no campo da educação entre os anos de 1934 e 1945, com possibilidade de construção de um conhecimento concreto, fazendo uma aproximação entre educação e história. Assim, a presente pesquisa justifica-se pela análise que apresenta sobre a atuação de Gustavo Capanema junto ao Ministério da Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas, o qual promoveu ações reformistas, especialmente no campo da educação primária, nosso

objeto de estudo, visando recompor os currículos escolares, evidenciando a intenção de fomentar a formação nacionalista do cidadão.

A organização desta investigação histórica contempla cinco momentos de exposição e reflexão sobre o tema em pesquisa. Na introdução, apresentam-se as fontes que serão utilizadas para análise, bem como estão expostos os objetivos estabelecidos para compreender a organização do ensino primário no período.

Na segunda seção, examina-se a constituição política, social e econômica do período histórico que abrange os anos de 1934 a 1945, utilizando conhecimentos históricos do Brasil e do contexto mundial. No Brasil, a constituição social encontrava-se em processo de transformação, já que havia um significativo florescimento da indústria. A nova constituição caminhava ao lado da velha, ou seja, ao lado de uma formação social em que o poder estava nas mãos dos proprietários de terras, com uma economia baseada essencialmente na agricultura. Esse cenário conturbado demonstra o germe de mudanças em diversos campos sociais, visto que se pretendia o desenvolvimento econômico para a elevação cultural do país.

Na terceira seção, focam-se ponderações sobre as ações elaboradas por Gustavo Capanema e o grupo de intelectuais que caminhou ao lado do Ministro. Reflete-se acerca das reformas implementadas, das orientações que seguiu e de seu envolvimento político e educacional no Brasil, fatores que fundamentam as propostas para a construção de uma nova sociedade. Observa-se como o intelectual analisa o cenário brasileiro.

A quarta seção consiste em uma análise referente ao ensino primário no Brasil, com vistas à identificação da função social do ensino neste contexto, apresentando os documentos e ações que, ao longo do período, foram construídos com o objetivo de instituir organicidade ao ensino primário no Brasil.

Nas considerações finais abordam-se os aspectos que nortearam a efetivação da Lei Orgânica do Ensino Primário, traçando um paralelo entre a Lei em questão e as premissas do Ministério da Educação e Saúde.

2 UMA REPÚBLICA EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE HOMEM PARA UMA NOVA SOCIEDADE

Nesta seção, objetiva-se analisar a trajetória de Getúlio Dornelles Vargas² (1882-1954) no papel de presidente da República, o qual teve início no ano de 1930 e a finalização do governo no ano de 1945, período histórico conhecido como Era Vargas. Foi um momento em que a política de governo esteve atrelada a um poder centralizado e autoritário, que culminou em profundas transformações políticas, sociais e econômicas.

Durante o governo do presidente da República Getúlio Vargas, a situação econômica do mundo era incerta, provocando problemas internos atrelados à produção agrícola, ao mercado consumidor, à industrialização, situação que mobilizou o governo a planejar suas ações com o intuito de estabilizar a economia brasileira. Destaca-se a reconstrução da estrutura do sistema educacional e a trajetória da educação na busca de uma unidade organizacional.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO PAÍS NA DÉCADA DE 1930

A década de 30 do século XX iniciou-se de forma conturbada, com revoltas que resultaram na derrubada do Presidente Washington Luís do posto de Presidente da República, ocasionando um novo cenário político no Brasil. A transição no governo federal ocorreu em um momento de profundas transformações políticas, sociais e econômicas, as quais refletiam a insatisfação da população com o governo em relação a possibilidades de acesso a condições dignas de emprego, renda e educação. Neste cenário, ganhou popularidade o nome de Getúlio Dornelles Vargas para ocupar a chefia do executivo federal, fato justificado pelo seu prestígio

² “Getúlio Vargas nasceu em 19 de abril de 1882 em São Borja, cidade do Rio Grande do Sul situada na fronteira com a Argentina. Quando adolescente, provavelmente por algum interesse escolar, declarou ter nascido em 1883 e, durante um século, acreditou-se ser este o ano de seu nascimento. Seus pais, Cândida Dornelles Vargas e Manoel do Nascimento Vargas, pertenciam a famílias de estancieiros com prestígio na política local. Aos 16 anos, alistou-se no batalhão de São Borja e, aos 18, foi admitido na Escola Tática e de Tiro de Rio Pardo. Em dezembro de 1903, após dar baixa do Exército, entrou para a Faculdade de Direito de Porto Alegre. Na faculdade, Getúlio estreitou laços com o castilhismo e com a juventude republicana. Em março de 1911, casou-se com Darcy Lima Sarmanho, filha do estancieiro e comerciante Antônio Sarmanho. Nos anos seguintes, o casal teria cinco filhos: Lutero, Jandira, Alzira, Manoel e Getúlio” (D’ARAUJO, 2011).

político junto a muitos setores da sociedade civil organizada e por sua influente circulação nos meios políticos da época (FAUSTO 2004).

Getúlio Vargas iniciou sua vida política em 1909, como Deputado Estadual, fazendo parte do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR); em 1923, foi eleito Deputado Federal pelo mesmo partido. Nessa conjuntura no Estado do Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros concorria pelo PRR a seu quinto mandato (terceiro consecutivo) para a presidência do estado e enfrentava a hostilidade da oposição, que se unira em torno da candidatura de Assis Brasil. Realizadas as eleições no Rio Grande do Sul, foi nomeado o Deputado Getúlio Vargas para presidente da Comissão de Verificação de Poderes da Assembleia Estadual. Em meio a rumores de fraude de ambos os lados, proclamou-se, em 17 de janeiro de 1923, a vitória de Borges de Medeiros. No dia 25, começou a guerra civil (D' ARAUJO, 2011).

[...] a guerra civil prosseguia no Rio Grande de Sul, e havia o perigo de uma intervenção federal. Foi para afirmar a capacidade do governo gaúcho de resolver seus problemas sozinho que o deputado Getúlio Vargas pronunciou seus primeiros discursos na Câmara. A luta só cessaria em dezembro de 1923, quando o Pacto de Pedras Altas garantiu o mandato de Borges de Medeiros, mas proibiu nova reeleição. De toda forma, as oposições continuaram unidas e, sob a liderança de Assis Brasil, em janeiro de 1924, formaram a Aliança Libertadora³. Nesse mesmo ano, Getúlio seria reeleito deputado federal (D' ARAUJO, 2011, p. 24).

Apesar da tensão causada pelo Movimento Tenentista⁴, a eleição presidencial de março de 1926 transcorreu pacificamente, já que a oposição não apresentou candidatos. Washington Luís e Fernando Melo Viana foram eleitos como presidente e vice-presidente da

³ “Em 15 de janeiro de 1924, as oposições gaúchas, representadas por federalistas, democratas e republicanos dissidentes, e tendo como principais líderes João Batista Luzardo, Plínio Casado, Augusto Simões Lopes Filho e Raul Pilla, uniram-se formalmente na Aliança Libertadora, sob a liderança de Assis Brasil. Integrada ao mesmo tempo por presidencialistas e parlamentaristas, a Aliança Libertadora tinha como objetivo principal a luta pela liberdade política, baseada no princípio representativo, e o combate à situação dominante no Rio Grande do Sul através das eleições de níveis municipal, estadual e federal” (DICIONÁRIO, 2000).

⁴ “Movimento político-militar que se desenvolveu durante o período de 1920 a 1935, aproximadamente, sob a liderança dos “tenentes”, nome com que ficaram conhecidos os oficiais revolucionários da época, nem todos verdadeiros tenentes, mas em sua grande maioria oficiais de baixa patente. Constituiu um dos principais agentes históricos responsáveis pelo colapso da República Velha, ou seja, está inserido no processo de crise da sociedade agroexportadora e do Estado oligárquico no Brasil que culminou com a Revolução de 1930. Ao participar do movimento revolucionário aliado às oligarquias não vinculadas ao café e às classes médias, e contando com o apoio difuso das classes populares urbanas, o tenentismo contribuiu para destruir a hegemonia dos cafeicultores, mas não teve condições de permanência na nova estrutura de poder. Sem contar com bases sociais de sustentação, tendo uma visão golpista e militarista do processo revolucionário, e pretendendo implantar reformas econômico-sociais incompatíveis com os interesses agrários dominantes, os tenentes foram aliçados do poder pelas oligarquias vitoriosas. Contribuiu para o insucesso do movimento sua escassa coesão interna e a retomada da hierarquia no Exército, imposta pelos oficiais superiores” (DICIONÁRIO, 2000).

República, presidentes, respectivamente, de São Paulo e Minas Gerais. Ao tomar posse em 15 de novembro, Washington Luís nomeou Getúlio Vargas ministro da Fazenda.

Nesse contexto histórico, em agosto de 1927, Borges de Medeiros, que continuava na chefia do PRR, decidiu que Getúlio seria seu sucessor no governo do Rio Grande do Sul. A Aliança Libertadora não apresentou candidato e, em novembro, Getúlio Vargas foi eleito, tendo como vice João Neves da Fontoura. Getúlio Vargas saiu do posto de Ministro da Fazenda e assumiu a presidência do Rio Grande do Sul. Em sua gestão, “[...] os cargos mais importantes foram preenchidos por homens do partido, mas nunca se negou a receber os adversários para ouvir seus conselhos e sugestões. Essas atitudes causaram certo assombro, especialmente entre a velha guarda do partido [...]” (FARIA; BARROS, 1982, p.24).

Na presidência da República, o paulista Washington Luís provocou uma ruptura com o princípio acordado para eleição presidencial, pelo qual o sucessor era eleito de forma alternada: em um mandato o presidente seria de Minas Gerais e no outro de São Paulo, no entanto, para seu sucessor, ele indicou um paulista, o governador de São Paulo Júlio Prestes. A decisão de Washington Luís empurrou mineiros e gaúchos para um acordo. Essa articulação foi sugerida pelo governador de Minas Gerais, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, em que lançaria o “[...] Rio Grande em uma contenda que representaria uma ruptura na acomodação com o governo federal e a perda das vantagens que isso significava, era preciso oferecer aos gaúchos a própria presidência [...]” (FAUSTO, 2007, p. 317). Em 1929, houve a confirmação por parte da oposição do lançamento das candidaturas de Getúlio Vargas à presidência e de João Pessoa como seu vice. Formaram, ao mesmo tempo, a Aliança Liberal, em nome da qual seria feita a campanha. Getúlio Vargas recebeu o apoio dos democráticos de São Paulo (FAUSTO, 2007, p. 319).

A Aliança Liberal seguiu com seu programa, que refletia pretensões da classe dominante regional não associada ao núcleo cafeeiro, já que uma das reivindicações era o incentivo à produção de um modo geral e não apenas do café. Porém, em 1929, estourou a crise mundial, causando desentendimentos entre cafeicultores e governo. Os cafeicultores solicitavam a Washington Luís o enfrentamento da crise por meio da concessão de novos financiamentos e de uma moratória de seus débitos, no entanto, preocupado em manter o plano de estabilidade cambial, que, aliás, acabou indo por água abaixo, o presidente recusou (FAUSTO, 2007, p. 319-321).

Em 1930, Júlio Prestes venceu as eleições em 1º de março, entretanto houve insinuações de fraudes eleitorais de ambos os lados. Alguns, como Borges de Medeiros, reconheceram a vitória de Júlio Prestes, mas nem todos na oposição pensavam da mesma

forma. Começou a aparecer como alternativa a visão dos chamados tenentes civis, que queriam uma resposta pelas armas. Tornou-se evidente

[...] uma diferenciação no interior da Aliança Liberal, mais explicável em termos de geração do que de discordância ideológica. Ao lado dos quadros tradicionais, uma camada mais jovem se formara em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, ascendendo na carreira política, à sombra dos velhos oligarcas. No Rio Grande do Sul, homens como Vargas, Flores da Cunha, Osvaldo Aranha, Lindolfo Collor, João Neves, Maurício Cardoso, Paim Filho constituíam um grupo conhecido como a “geração de 1907”, ano em que terminaram sua formação universitária. Em Minas Gerais, surgiram também figuras mais novas, como Virgílio de Melo e Franco e Francisco Campos, descendentes de famílias tradicionais da região. Até os fins da década de 1920, esses homens não se haviam destacado por nenhuma atitude contra o sistema, mas a experiência lhes mostrara que sua plena ascensão política ficava na dependência da boa vontade de um estreito círculo (FAUSTO, 2007, p. 322).

Em face disso, um setor da classe dominante dispunha-se a seguir o caminho que os tenentes haviam tomado sozinhos, uma vez que continuavam sendo uma força de importância por sua experiência militar e prestígio no interior do exército (FAUSTO, 2007, p. 322).

Em meio a esse conturbado momento histórico e com agitações populares em algumas regiões do país, Fausto (2007) destaca um ponto que resultou no estopim para a Revolução de 1930, foi o assassinato de João Pessoa por João Dantas, em 26 de julho de 1930, o crime combinava razões privadas⁵ e públicas, mas, na época, só se deu destaque às últimas, porque as primeiras arranhariam a figura de João Pessoa como mártir da revolução. Naquele momento, vários embates aconteceram em torno da Revolução, a exemplo disso, pode ser citado o movimento no Nordeste sob o comando de Juarez Távora. Para garantir o êxito da revolução em Pernambuco, Juarez contou com o apoio da população de Recife. O povo invadiu prédios federais e um depósito de armas, enquanto os ferroviários da *Great Western* entravam em greve.

⁵ “A luta de grupos na Paraíba vinha de muito tempo. Eleito governador do Estado, João Pessoa tentou realizar uma administração modernizante, submetendo a seu comando os “coronéis” do interior. Uma de suas preocupações consistiu em canalizar as transações comerciais pelos portos da capital e de Cabedelo, com dois objetivos: garantir o recebimento de impostos devidos e diminuir a dependência comercial e financeira em relação a Recife. Suas iniciativas se chocaram com os interesses dos produtos do interior – sobretudo de algodão, os quais negociavam por terra com Recife e escapavam facilmente à tributação. A divergência de interesses e os ódios pessoais acumulados resultaram na revolta da Princesa – uma cidade do sudoeste da Paraíba, quase no limite de Pernambuco – sob o comando do “coronel” José Pereira (março de 1930). A família Dantes, amiga do “coronel”, colocou-se a seu lado. Em meio a violências recíprocas, a polícia invadiu o escritório de advocacia de João Dantas na capital do Estado e retirou de um cofre alguns papéis. Entre eles, existiam cartas de amor entre Dantas e uma jovem professora primária, Anaíde Beatriz. Ambos eram solteiros. O jornal governista *A União* completou a obra, atribuindo a Dantas a narrativa de atos amorais, em documentos que a decência impedia de publicar, mas que se encontravam na polícia para quem quisesse lê-los. Anaíde caiu em desgraça e, abandonada pela família, fugiu para o Recife. Dantas “lavou a honra” assassinando João Pessoa. Preso após a Revolução de 1930, João Dantas foi assassinado na prisão e Anaíde acabou se suicidando”. (FAUSTO, 2007, p. 323-324).

Diante desse fato, o Nordeste, de modo geral, ficou ao lado dos revolucionários. Em Minas Gerais, um regimento da infantaria lutou durante cinco dias, mas acabou se entregando por falta de alimentos e água. A partir destes fatos, todas as atenções se voltaram às tropas formadas por indivíduos do Exército, brigada militar e voluntários que haviam assumido o controle do Sul do país e se preparavam para invadir o Estado de São Paulo. Nesse trajeto, a comitiva de revolucionários parou na cidade de Ponta Grossa no Estado do Paraná, local em que Góis Monteiro montou seu quartel-general e Getúlio Vargas se instalou em um vagão de trem com sua comitiva. Nesta ocasião, a intenção era armar um plano para um ataque às forças armadas que apoiavam Washington Luís. Entretanto, antes do confronto, “[...] os generais Tasso Fragoso, Mena Barreto e Leite de Castro, pelo Exército, e o almirante Isaías Noronha, pela Marinha, depuseram o presidente da República no Rio de Janeiro constituindo uma junta provisória de governo” (FAUSTO, 2007, p. 325). No entanto, houve muitas manifestações contra a junta militar, Getúlio Vargas deslocou-se de trem a São Paulo, seguindo para o Rio, aonde chegou precedido por três mil soldados gaúchos. Com o golpe, chegava ao poder o homem que, no comando da nação, iria insistir no tema da unidade nacional.

Ao assumir o poder em outubro de 1930, Getúlio Vargas ocupou o lugar mais elevado na política brasileira e permaneceu no posto durante quinze anos. Nesse período, exerceu o poder, inicialmente, na forma de governo provisório, de 03 de outubro de 1930 a julho de 1934, referendado pelo Decreto nº 19.398, sendo nomeado chefe do Governo Provisório, reunindo em suas mãos as funções e atribuições não só do Poder Executivo como também do Poder Legislativo, o que se expressava por sua prerrogativa de elaborar decretos-leis. Em um segundo momento, Vargas governou como presidente eleito, de forma indireta e constitucional, de julho de 1934 a novembro de 1937, quando iniciou o governo ditatorial até 1945.

No governo provisório:

[...] os ‘tenentes’ passaram a fazer parte do governo e formularam um programa mais claro do que até então tinham expresso. Propunham o atendimento mais uniforme das necessidades das várias regiões do país, alguns planos econômicos, a instalação de uma indústria básica (especialmente a siderúrgica) e apresentavam um programa de nacionalização que incluía as minas, os meios de transporte e de comunicação, a navegação de cabotagem. Para a realização dessas reformas – diziam os ‘tenentes’ –, era necessário contar com um governo federal centralizado e instável (FAUSTO, 2007, p. 340).

Nesta linha de governo, concebida como Estado centralizado, o presidente fechou o Congresso Nacional, as instâncias legislativas estaduais e municipais, ou seja, o novo governo aboliu as leis que regulamentavam a organização política do país e estabeleceu novas orientações de cunho centralizador e sob seu controle. Algumas ações de destaque executadas no início do governo foram tais que

Todos os antigos governadores, com exceção do novo governador eleito de Minas Geras, foram demitidos e, em seu lugar, nomeados interventores federais. Em agosto de 1931, o chamado Código de Interventores estabeleceu as normas de subordinação destes ao poder central. Limitava também a área de ação dos Estados, que ficaram proibidos de contrair empréstimos externos sem a autorização do governo federal: gastar mais de 10% da despesa ordinária com os serviços da polícia militar; dotar as polícias estaduais de artilharia e aviação ou armá-la em proporção superior ao Exército. (FAUSTO, 2007, p. 333).

Em relação ao aspecto econômico, no início de seu caminho como presidente da República, Getúlio Vargas enfrentou uma situação econômica instável. Segundo Boris Fausto (2007), a crise mundial trazia como consequência uma produção agrícola sem mercado consumidor equivalente, levando à ruína de fazendeiros e ao desemprego nas grandes cidades, bem como a receita das exportações caíra bruscamente.

Para enfrentar o cenário posto, o governo obteve apoio estratégico de vários setores, com destaque para o setor militar, com o apoio dos tenentes, os quais priorizavam um governo forte e centralizador. Uma instituição que serviu de base importante para o novo governo e que pretendia ampliar sua participação política foi a Igreja Católica, a qual levou grande massa de fiéis católicos a apoiar o governo. Para demonstrar os laços que foram estabelecidos entre Igreja e Estado, alguns marcos foram estabelecidos, como apresenta Boris Fausto:

Marco simbólico da colaboração foi à inauguração da estátua do Cristo Redentor no Corcovado, a 12 de outubro de 1931 – data do descobrimento da América. Getúlio e todo o ministério concentram-se na estreita plataforma da estátua, pairando sobre o Rio de Janeiro. Aí, o Cardeal Leme consagrou a nação ‘ao Coração Santíssimo de Jesus, reconhecendo-o para sempre seu Rei e Senhor’.

A igreja levou a massa da população católica a apoiar o novo governo. Este, em troca, tomou medidas importantes em seu favor, destacando-se um decreto, de abril de 1931, que permitiu o ensino da religião nas escolas públicas. (FAUSTO, 2007, p. 332-333).

O governo foi cercando-se de apoio com o intuito de fortalecer seu governo centralizador, a fim de executar ações que viessem estabelecer a ordem e o progresso

econômico. Porém, muitas ações referentes à economia adotadas pelo governo tiveram o objetivo primário de sanar as dificuldades diante da crise que estava instalada mundialmente, e que, no Brasil, após 1930, acentuou-se: “Houve uma crise na produção básica, tanto de alimentos como de matérias-primas, porque os preços, não mais mantidos pela formação de estoques como antes, entraram em queda livre.” (HOBSBAWM, 2010, p. 96). Como outro exemplo desse contexto, pode-se citar:

O preço do chá e do trigo caiu dois terços, o da seda bruta, três quartos. Isso deixou prostados – para citar apenas os nomes relacionados pela Liga das Nações em 1931 – Argentina, Austrália, países balcânicos, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Egito, Equador, Finlândia, Hungria, Índia, Malásia britânica, México, Índias holandesas (atual Indonésia), Nova Zelândia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela, cujo comércio internacional dependia em peso de uns poucos produtos primários. E suma, tornou a Depressão global no sentido literal. (HOBSBAWM, 2010, p. 96).

Nesse período, como a crise foi desencadeada mundialmente, atingiu de forma drástica o Brasil. Na economia:

O valor dos produtos fundamentais em que se assentava a sua vida econômica (em particular o café) cai brusca e consideravelmente. As exportações sofrem em consequência grande redução. A média anual do quinquênio 1926-1930 fora em libras esterlinas-ouro de 88.200.000; no quinquênio seguinte (1931-1935) desce para 38 milhões apenas. (PRADO JR., 2004, p. 291).

Na época, o café, no Brasil, estava sendo produzido em grande escala, por isto, em junho de 1931, o governo apresentou uma solução, propondo que “[...] compraria o café com a receita derivada do imposto de exportação e do confisco cambial, ou seja, de uma parte da receita das exportações, e destruiria fisicamente uma parcela do produto” (FAUSTO, 2007, p. 334). O resultado desta decisão foi que, “depois de 1931 até as vésperas da guerra, incineraram-se ou se lançaram ao mar cerca de 80 milhões de sacas, quatro milhões e oitocentos mil toneladas que serviriam para alimentar o mundo, no nível atual do consumo (1969) durante dois anos. [...]” (PRADO JR., 2004, p. 294).

Observa-se que “[...] o Brasil tornou-se um símbolo do desperdício do capitalismo e da seriedade da depressão, pois seus cafeicultores tentaram em desespero impedir o colapso dos preços queimando café em vez de carvão em suas locomotivas a vapor [...]” (HOBSBAWM, 2010, p. 97). Essas ações visavam dar vazão à produção que se estocava nos armazéns e levou muitos produtores a abandonarem suas atividades no campo pela falta de expectativa em relação à comercialização da produção agrícola.

A posição do governo federal, naquele período, foi uma tentativa de manter o equilíbrio da oferta do produto e controlar o preço dado à saca do café. Porém, esta não foi uma solução utilizada somente pelo Brasil, e sim por outros países, como, por exemplo, com a “[...] eliminação da uva, na Argentina, ou à morte de rebanhos de carneiros, na Austrália”. (FAUSTO, 2007, p. 334). As dificuldades se estendiam por todo o mundo, refletindo a grave crise desencadeada em 1929 nos Estados Unidos e que fragilizou os mercados mundiais, dificultando o afluxo de capitais e a circulação de mercadorias entre os países. Vale destacar que, “[...] durante a Grande Depressão, até mesmo o fluxo internacional de capital pareceu secar. Entre 1927 e 1933, os empréstimos internacionais caíram mais de 90%. [...]” (HOBBSAWM, 2010, p. 93).

Ante o cenário internacional de recessão, a proteção dos mercados adotada por muitos países criou barreiras aos produtos internacionais, o que afetava o Brasil pela forte dependência na atividade cafeeira para exportação naquele período. A crise de café comprometia o país em vários setores, como nas finanças internas, na balança de exportações, no setor trabalhista, além dos embates gerados com grandes coronéis proprietários de fazendas de café e que pertenciam à classe dominante. Pela dificuldade em gerir a crise, pode-se citar o exemplo de São Paulo: “[...] a inabilidade do governo federal concorreu para deflagração de uma guerra civil, a Revolução Constitucionalista de 1932⁶[...]” (FAUSTO, 2007, p. 342).

A agricultura era baseada fortemente no café. Consequentemente, o produto era cultivado em vastas proporções de terras e envolvia grandes comercializações, atraindo investimentos que tiveram seus interesses afetados pela crise no setor, reivindicando do governo uma resposta para a produção cafeeira.

Diante desse quadro, o governo foi delineando a sua forma de governar, buscando atingir diversos campos da sociedade, equacionando as dificuldades, elencando as prioridades referentes aos problemas sociais e econômicos emergenciais no país. Segundo Boris Fausto (2007), das ações desenvolvidas no período de 1930 a 1945, um dos aspectos mais coerentes

⁶ “Na perspectiva historiográfica, as interpretações sobre a Revolução Constitucionalista de 1932 orientaram-se fundamentalmente por duas versões dos acontecimentos: a versão getulista e aquela elaborada pela oligarquia paulista. Na primeira versão, a Revolução de 1932 foi caracterizada como um movimento ilegítimo, a que havia sido atirada à população paulista, sob a liderança dos políticos decaídos com a Revolução de 1930, que pretendiam restaurar o passado e recuperar as posições perdidas, quer por meio do que se denominava “prussianização” do Brasil, com a hegemonia paulista, quer por meio do separatismo. Já a versão da oligarquia paulista batia insistentemente na tecla da reforma política como motivação da luta, enfatizando a resistência heróica contra a ditadura e o embate pela instauração da ordem legal e das liberdades democráticas fundamentais” (DICIONÁRIO, 2000).

foi à política trabalhista. Este nível de ação governamental teve por objetivos principais reprimir os esforços organizatórios da classe trabalhadora urbana fora do controle do Estado e atraí-la para um apoio difuso ao governo. Para executar tais ações, algumas instituições foram coibidas de expressar seu posicionamento frente às dificuldades que atingiam o país. Destacam-se alguns objetivos fundamentais traçados para abafar as expressões de oposição ao governo centralizado, por exemplo, como a que ocorria com as organizações políticas contrárias ao governo e à organização dos grupos ligados aos trabalhadores.

[...] no que diz respeito ao primeiro objetivo, a repressão se abateu sobre partidos e organizações de esquerda, especialmente o PCB, logo após 1930. Ela se tornou mesmo mais sistemática do que a existente na Primeira República. A situação de inquietação social contribuiu também para isso.

Quanto ao segundo objetivo, lembremos que a esporádica atenção ao problema da classe trabalhadora urbana na década de 1920 deu lugar, no período getulista, a uma política governamental específica. Isso se anunciou desde novembro de 1930, quando foi criado o Ministério do Trabalho, da Indústria e Comércio. Seguiram-se leis de proteção ao trabalhador, de enquadramento dos sindicatos pelo Estado, e criavam-se órgãos para arbitrar conflitos entre patrões e operários – as Juntas de Conciliação e Julgamentos. Entre as leis de proteção ao trabalhador, estavam as que regulavam o trabalho das mulheres e dos menores, a concessão de férias, o limite de oito horas da jornada de trabalho (FAUSTO, 2007, p. 335).

Porém, como comenta Fausto (2007), muitos benefícios adquiridos pela massa trabalhadora, como férias e a possibilidade de postular direitos perante as Juntas de Conciliação e Julgamento, dependiam basicamente do trabalhador estar associado aos sindicatos. Entretanto a “[...] legalidade de um sindicato dependia do reconhecimento ministerial, e este poderia ser cassado quando se verificasse o não cumprimento de uma série de normas” (FAUSTO, 2007, p. 335). Embora se considere que essa ligação se dava por meio do poder governamental sobre os sindicatos e por consequência sobre os trabalhadores, “[...] a política trabalhista do governo Vargas constitui um nítido exemplo de uma ampla iniciativa que não derivou das pressões de uma classe social e sim da ação do Estado” (FAUSTO, 2007, p. 336).

Muitas pressões ocorreram contra o governo provisório, segundo Boris Fausto (2007), grande parte delas veio da elite paulistana, a qual defendia a constitucionalização do país com base nos princípios da democracia liberal. Como forma de amenizar as cobranças que estava sofrendo, o governo promulgou o Código Eleitoral de 1932, o qual trouxe novidades, como a obrigatoriedade do voto e seu caráter secreto. Pela primeira vez, reconhecia-se o direito de voto das mulheres. Outra mudança que ocorreu com o Código Eleitoral foi a “[...] representação proporcional para todos os órgãos coletivos de natureza política no país [...] e

criava, como grande inovação, a representação política das classes [...]” (GOMES, 1996, p. 17). Tais medidas refletiam ações de amplificação de direitos civis que repercutiram na sociedade e fortaleceram a posição do governo, minimizando ou tirando de foco outros problemas de cunho político, econômico e social que permaneciam aquém da ação governamental.

Porém, como a insatisfação não arrefecia, acabou sendo deflagrada uma Revolução Constitucionalista, em nove de julho de 1932, de São Paulo contra o governo federal. Nesse movimento, “o plano dos revolucionários era realizar um ataque fulminante contra a capital da República, colocando o governo federal diante da necessidade de negociar ou capitular [...]” (FAUSTO, 2007, p. 346).

Mas o plano falhou. Embora “a guerra paulistana” despertasse muita simpatia na classe média carioca, ficou militarmente confinada ao território de São Paulo. Outras elites regionais como a do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais não se dispunham a correr o risco de enfrentar pelas armas o governo o qual havia ajudado a colocar no poder [...]. (FAUSTO, 2007, p. 346).

Em meio às revoltas e arranjos políticos à época, em 1933, o governo provisório decidiu constitucionalizar o país, porém, a promulgação da Constituição deu-se somente em 16 de julho de 1934, depois de amplos debates, contemplando a inserção de aspectos novos, entre eles três títulos até então inexistentes na Constituição: da ordem econômica e social; da família, educação e cultura; e da segurança nacional. Destaca-se que os novos pontos refletiam a preocupação em formar a consciência pública do envolvimento do governo com a população, configurando, no entanto, mais uma dimensão para fortalecer o regime em sua ideologia política.

2.1.1 Governo Constitucional

Em 17 de julho de 1934, pelo voto indireto na Assembleia Nacional Constituinte, Getúlio Vargas foi eleito presidente da República com expressiva maioria de votos. Contabiliza o próprio Vargas que “[...] Borges de Medeiros obteve 59 votos e o meu nome, 175, havendo 14 votos em outros candidatos” (VARGAS, 1995a, p. 307). Ao candidato eleito, caberia exercer o mandato até três de maio de 1938, havendo, daí para frente, eleições diretas para a presidência. A “democracia” constitucional passaria a ser o regime político adotado pelo Brasil nas próximas eleições.

Destaca-se que a década de 1930 representou um momento histórico em que setores da sociedade iniciaram articulações que resultaram em um movimento expressivo, quando, em outubro de 1932, logo após a Revolução Constitucionalista, Plínio Salgado e outros intelectuais fundaram a Ação Integralista Brasileira (AIB) em São Paulo. O lema do movimento era “Deus, Pátria e Família” e seus objetivos eram a intervenção do Estado na economia e o combate ao capitalismo financeiro.

Do ponto de vista das relações entre a sociedade e o Estado, o integralismo negava pluralidade dos partidos políticos e a representação individual dos cidadãos. O Estado integral seria constituído pelo chefe da nação, abrigando em seu interior órgãos representativos das profissões e entidades culturais. A AIB identificava como seus inimigos o liberalismo, o socialismo, o capitalismo financeiro internacional, em mãos dos judeus (FAUSTO, 2007, p. 353).

A ideologia da Ação Integralista Brasileira, segundo Cunha (1986), facilitava a aceitação da ordem estabelecida, a excelência dos valores rústicos, justamente os que permitiam às oligarquias a exploração dos trabalhadores e pequenos proprietários e a preferência dos interesses da pátria, ou seja, do Estado, sobre os interesses particulares das classes sociais, especialmente os que ameaçavam a ordem estabelecida. Essa ideologia propunha uma solução entre os conflitos de patrões e empregados.

Como relata Fausto (2007), houve um confronto intenso entre os integralistas e comunistas com relação à organização da sociedade. Os integralistas baseavam sua filosofia em abordagens conservadoras, como a família tradicional, a tradição cultural do país e a centralidade da Igreja Católica. Já os comunistas se baseavam em concepções e programas reformistas e eram revolucionários em sua luta por mudança social. Eles enalteciam a luta de classes, a crítica às religiões e aos preconceitos, a emancipação nacional obtida por meio da luta contra o imperialismo e a reforma agrária.

Sob esse processo político, Faoro (2004) analisa que o ano de 1934 foi marcado por intensas reivindicações operárias, um momento em que inúmeras greves foram acionadas no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Belém e no Rio Grande do Norte, ocasionando inúmeras paralisações nos setores de serviços de transportes, comunicação e bancos.

Nesse momento conturbado, foi criado o grupo Aliança Nacional Libertadora (ANL), o qual se tornou público em 30 de março de 1935 no Rio de Janeiro, e, como candidato a presidente, apresentou Luís Carlos Prestes⁷. Fausto (2007) aborda que o programa básico do

⁷ “Luís Carlos Prestes (Porto Alegre, 3 de janeiro de 1898 — Rio de Janeiro, 7 de março de 1990), foi um militar e político brasileiro, filho de Antônio Pereira Prestes, oficial do Exército da arma de engenharia, e de

grupo foi nacionalista, por defender como mudanças sociais emergenciais: a) a suspensão definitiva do pagamento da dívida externa; b) a nacionalização das empresas estrangeiras; c) a reforma agrária; d) a garantia das liberdades populares; e e) a constituição de um governo popular, do qual poderia participar.

Nesse contexto de disputas, foi aprovada pelo Congresso a Lei nº 4, de abril de 1935, que

[...] definiu os crimes contra a ordem política e social, incluindo entre eles: a greve de funcionários públicos; a provocação de animosidade nas classes armadas; a incitação de ódio entre as classes sociais; a propaganda subversiva; a organização de associações ou partidos como o objetivo de subverter a ordem política ou social, por meios não permitidos em lei (FAUSTO, 2007, p. 359).

De acordo com Fausto (2007), em cinco de julho de 1935, Carlos Lacerda⁸ leu um manifesto no qual mencionava apoio à derrubada do governo de Vargas e a tomada do poder por um governo popular, nacional e revolucionário. Esse fato contribuiu para que houvesse maior repressão do governo às organizações populares, como a ANL, ocasionando o fechamento do partido em 11 de julho de 1935. Diante desse fato, ocorreram várias prisões e insurreições motivadas pelo governo federal para assegurar a continuidade do regime centralizador, abafando quaisquer iniciativas revolucionárias insurgentes.

Leocádia Felizardo Prestes, professora primária. Foi secretário-geral do Partido Comunista Brasileiro, foi companheiro de Olga Benário, morta na Alemanha, na câmara de gás, pelos nazistas. Atuou sobre o movimento tenentismo, a revolta do forte de Copacabana, a Coluna Prestes e a Revolução Constitucionalista de 1932.” (DICIONÁRIO, 2000).

⁸ “Carlos Frederico Werneck de Lacerda, embora registrado em Vassouras (RJ), nasceu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 30 de abril de 1914, filho de Maurício Paiva de Lacerda e de Olga Werneck de Lacerda. Carlos Lacerda cursou o primário na escola pública José de Alencar e o ginásio no Liceu Francês, de onde se transferiu para o Internato Pio Americano. Fugindo dessa escola, concluiu mais tarde o secundário em outro colégio na capital da República. Iniciou sua carreira profissional em 1929, escrevendo artigos para o Diário de Notícias, publicados numa seção dirigida por Cecília Meireles. Em 1932, durante o Governo Provisório chefiado por Getúlio Vargas, ingressou na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Em inícios de 1934, ainda acadêmico, aproximou-se da Federação da Juventude Comunista, órgão do PCB. Em setembro seguinte, ao lado de Ivan Pedro Martins e de Edmundo Muniz, passou a integrar a comissão organizadora do I Congresso da Juventude do Brasil, promovido pelos estudantes da Faculdade de Direito com o apoio da federação, com o objetivo de congregar os estudantes em torno de posições democráticas, debatendo formas de luta contra a expansão do fascismo no Brasil, representado pela Ação Integralista Brasileira (AIB). Ainda em 1934, segundo registrou em seu livro Depoimento, abandonou o curso de direito após ter concluído que ‘a advocacia era uma profissão muito estranha, porque os casos que me interessavam não davam dinheiro e os casos que davam dinheiro não me interessavam’. Lacerda participou do grupo articulador da Aliança Nacional Libertadora (ANL), organização fundada afinal em 23 de março de 1935 com o caráter de ‘frente popular’, cujo programa, baseado na mobilização das massas, propunha a luta contra o integralismo, o imperialismo e o latifúndio. Compareceu no dia 30 de março à sessão de instalação da ANL, realizada no Teatro João Caetano, no Rio, com a incumbência de lançar o nome de Luís Carlos Prestes — líder comunista então oficialmente no exílio, mas, de fato, clandestino no país — para a presidência de honra do movimento, sugestão que recebeu aclamação unânime dos presentes. Foi também um dos signatários do manifesto de fundação da Liga pela Defesa da Cultura Popular —, vinculada à ANL —, publicado em 16 de abril no jornal A Pátria, do Rio de Janeiro.” (DICIONÁRIO, 2000).

Com as eleições para a presidência previstas para 1938 como dispunha a Constituição de 1934, em fins do ano de 1936 e início de 1937, foi iniciado o movimento para organizar os grupos que iriam se candidatar para concorrer às eleições para presidência.

Em meio à instabilidade e às disputas que se ensaiaram no período anterior à eleição, foram feitas especulações sobre a formulação de um plano de ação política pelos revolucionários, chamado COHEN⁹, sobre o qual não se pôde constatar a veracidade efetiva. No entanto, a história registra que um oficial integralista – o capitão Olímpio Mourão Filho – foi surpreendido, ou deixou-se surpreender, em setembro de 1937, datilografando no Ministério da Guerra um plano de insurreição comunista. O suposto plano geraria violência nas ruas, nos lares, massacres, saques, incêndios de igrejas. A reação do governo foi imediata, foi aprovado pelo Congresso o estado de guerra e suspenso os direitos constitucionais por 90 dias.

Após esse acontecimento, o governo federal tomou uma decisão impactante, em 10 de novembro de 1937, o Congresso foi cercado, impedindo a entrada dos congressistas. À noite, Getúlio anunciou uma nova fase política e a entrada em vigor de uma Carta Constitucional, elaborada por Francisco Campos. Foi o início do Estado Novo.

Getúlio Vargas apresentou a Proclamação ao povo brasileiro, a posição do político foi lida no palácio Guanabara e foi irradiada para todo país a intenção de proteger o país de ações revolucionárias, demonstrando as causas que o levaram a praticar tal ação:

O homem de Estado quando as circunstâncias impõe uma decisão excepcional, de amplas repercussões e profundos efeitos na vida do país, acima das deliberações ordinárias da atividade governamental, não pode fugir ao dever de tomá-la, assumindo, perante sua consciência e a consciência de seus concidadãos, as responsabilidades inerentes à alta função que foi delegada pela confiança nacional. [...]

Quando as competições políticas ameaçam a degenerar em guerra civil, é sinal de que o regime constitucional perdeu o seu valor prático, subsistindo, apenas como abstração. A tanto havia chegado o país. A complicada máquina a que dispunha para governar-se não funcionava. Não existiam órgãos apropriados através dos quais pudesse exprimir os pronunciamentos da sua inteligência e os decretos da sua vontade.

Restaremos a Nação na sua autoridade e liberdade de ação: na sua autoridade, dando-lhe instrumentos de poder real e efetivo com que possa

⁹ “Documento divulgado à nação em 30 de setembro de 1937, contendo supostas ‘instruções da Internacional Comunista (Komintern) para a ação de seus agentes no Brasil’, segundo comunicado oficial do governo. Na realidade, tratava-se de um plano simulado de ação comunista escrito como ‘hipótese de trabalho’, segundo seu verdadeiro autor, o capitão Olímpio Mourão Filho, chefe do serviço secreto da Ação Integralista Brasileira (AIB). Com base no Plano COHEN, o presidente Getúlio Vargas solicitou imediatamente ao Congresso autorização para decretar o estado de guerra pelo prazo de 90 dias. A aprovação da medida abriu caminho para o golpe do Estado Novo, desfechado em 10 de novembro de 1937. A fraude do Plano COHEN só foi revelada após a extinção do Estado Novo, em 1945.” (DICIONÁRIO, 2000).

sobrepôr-se às influências desagregadoras, internas e externas; na sua liberdade abrindo o plenário do julgamento nacional sobre os meios e fins do Governo e deixando-a construir livremente a sua história e o seu destino. (VARGAS, 2004, p. 70).

Getúlio Vargas tomou o poder de forma autoritária, no entanto, sem muitos conflitos aparentes. Sufocando os movimentos opositores, o governo fechou as entidades que promoviam as leis para a organização social e jurídica do país, o Parlamento, as Assembleias estaduais e as Câmaras Municipais foram dissolvidas, sendo substituídas por meio da “[...] montagem de um complexo quadro jurídico-institucional que estabelece novos padrões de governo e cria os mecanismos necessários para dar viabilidade à interferência do Estado nos diferentes setores da realidade social [...]” (GOMES, 1996, p. 79). No período ditatorial, o governo utilizou instrumentos como decretos e leis para executar as ações que orientavam as ações do governo centralizado. Como analisa Fausto (2007), criaram-se alianças com dirigentes de vários setores da sociedade civil, mediante as quais o governo se relacionava com cada instituição com objetivos específicos, porém, como um todo de um modo geral, priorizava o objetivo de cercear movimentos de oposição e ganhar apoio. Como exemplo disso, pode-se citar a modernização do aspecto econômico, em que estiveram ligados o governo, a burocracia civil, militar e burguesia industrial, com o intuito comum de promover, sem grandes mudanças sociais, a industrialização do país.

De acordo com a reflexão de Cunha (1986), no plano econômico, o novo regime representou o abandono das políticas não intervencionistas em prol do dirigismo. Pressionado pelas circunstâncias, o Estado passou a intervir direta, intensa e sistematicamente na economia, tomando medidas como a suspensão do pagamento da dívida externa por dois anos e a instituição do monopólio das operações com moedas estrangeiras.

Como sintetizou Fausto (2007), a burocracia civil defendia o programa de industrialização por considerar que este era o caminho para a verdadeira independência do país, ou seja, para que o Brasil tivesse reais condições de tornar-se uma potência mundial autônoma. Já os militares acreditavam que a instalação de uma indústria de base fortaleceria a economia – um componente importante de segurança nacional. Em relação aos industriais, havia a confiança no florescimento industrial, ou seja, o incentivo à industrialização dependia de uma ativa intervenção do Estado.

Portanto, percebe-se como marca do governo no período posterior a 1937, espaço de tempo conhecido como Estado Novo, a prioridade para o fortalecimento da industrialização do país. Estrategicamente, o “[...] Estado embarcou com maior decisão em uma política de

substituir importações pela produção interna e de estabelecer uma indústria de base [...]” (FAUSTO, 2007, p. 367). A postura do governo fortalecia sua relação com as camadas industriais e ganhava força junto a investidores do país, despertando, pelo ideal nacionalista, a possibilidade de desenvolvimento nacional.

Em paralelo ao desenvolvimento industrial no Brasil, atribuía-se extrema importância ao campo educacional, cuja ênfase era dada ao ensino profissional, por habilitar os sujeitos para atuarem nesta nova sociedade, que pretendia obter a sua autonomia pela via do crescimento industrial. Entretanto, “embora o ministro Capanema tenha promovido uma reforma do ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial, com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada” (FAUSTO, 2007, p. 367).

Observa-se que a questão da educação esteve estreitamente vinculada ao regime, desempenhando um papel estratégico de formação de novas elites com a escolarização dos indivíduos no ensino secundário, investindo na força produtiva de trabalhadores, valorizando técnicos para atuarem na indústria.

Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidade e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados. (BOMENY, 1999, p. 139).

Diante do quadro em que, de um lado, enfatizava-se a educação para a formação do trabalhador, por outro, afirmava-se que o desenvolvimento do país estaria nas mãos dos trabalhadores industriais, a representatividade de Getúlio Vargas como ‘pai dos trabalhadores’ tornou-se “[...] um elemento simbólico como dirigente e guia dos brasileiros [...] a construção da imagem de Getúlio como protetor dos trabalhadores ganhou forma pelo recurso a várias cerimônias e ao emprego intensivo dos meios de comunicação [...]” (FAUSTO, 2007, p. 375). Em seus discursos, o presidente Vargas exaltava os trabalhadores, sendo exemplo disso, como se destaca, parte do discurso pronunciado no Palácio Guanabara, a primeiro de maio de 1938, por ocasião da assinatura de decretos-leis referentes às classes trabalhadoras no país.

Operários do Brasil: No momento em que se festeja o “Dia do Trabalho” não desejei que esta comemoração se limitasse a palavras, mas que fosse traduzida em fatos e atos que constituíssem marcos imperecíveis, assinalando pontos luminosos na marcha e na evolução das leis sociais do Brasil.

Nenhum governo, nos dias presentes, pode desempenhar a sua função sem satisfazer as justas aspirações das massas trabalhadoras. Podeis interrogar, talvez: Quais são as aspirações das massas obreiras, quais os seus interesses? E eu vos responderei: A ordem e o trabalho! Em primeiro lugar, a ordem, porque na desordem nada se constrói; porque, num país como o nosso, onde há tanto trabalho a realizar, onde há tantas iniciativas a adotar, onde há tantas possibilidades a desenvolver, só a ordem assegura a confiança e a estabilidade. O trabalho só se pode desenvolver em ambiente de ordem. Por isso, a Lei do Salário Mínimo, que vem trazer garantias ao trabalhador, era necessidade que há muito se impunha. Como sabeis, em nosso país, o trabalhador, principalmente o trabalhador rural, vive abandonado, percebendo uma remuneração inferior às suas necessidades. No momento em que se providencia para que todos os trabalhadores brasileiros tenham casa barata, isentados dos impostos de transmissão, torna-se necessário, ao mesmo tempo, que, pelo trabalho, se lhes garanta a casa, a subsistência o vestuário, a educação dos filhos.

O trabalho é o maior fator da elevação da dignidade humana! (D’ ARAUJO, 2011, p. 373).

Outro aspecto que colaborou para essa construção, como apresenta Fausto (2007), foi o desempenho do então Ministro do Trabalho Alexandre Marcondes Filho. Ele, utilizando o rádio como meio de comunicação com os trabalhadores, fez palestras na “Hora do Brasil”, em que apresentava leis, comentava casos concretos, promovendo, por meio dessa ação, a aproximação da massa populacional com governo.

Pode-se observar que o ponto-chave para a caracterização do governo de Getúlio Vargas tem como uma forte justificativa apontar o caminho para a população. A denominação ‘pai do povo’ se deu devido às ações ditas expansionistas e protetoras do direito dos trabalhadores, ressoando pelos meios de comunicação, os quais começavam a fazer parte do cotidiano da sociedade. Porém, os programas e os discursos, antes de serem divulgados ao povo, passavam pela censura, por meio de departamentos oficiais vinculados ao Estado, como, por exemplo, os Departamentos Oficiais de Publicidade (1931), de Propaganda e Difusão Cultural (1934) e, o mais reconhecido, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939. O objetivo do DIP era:

[...] coordenar, orientar e centralizar a propaganda interna e externa; fazer a censura a teatro, cinema, funções esportivas e recreativas; organizar manifestações cívicas, festas patrióticas, exposições, concertos e conferências; e dirigir e organizar o programa de radiodifusão oficial do governo. A imprensa que desde a constituição de 1937 estava subordinada ao Estado, é

vista em sua função pública, entendida como capaz de permitir a comunicação direta entre o governo e o conjunto de sociedade (OLIVEIRA, 2001, p. 49).

O DIP esteve à frente dos meios de disseminação de informações a serem passadas para a população, bem como no acompanhamento dos aspectos culturais na Era Vargas. Assim, somente poderiam ser divulgados nos meios de comunicação elementos que não fossem prejudiciais ao governo. Fausto (2007) analisa que o Departamento não agiu somente com elementos internos, mas em aspectos de influência externa. Fausto (2007, p. 376) revela que “[...] proibiu a entrada no país de ‘publicações nocivas aos interesses brasileiros’ agiu junto à imprensa estrangeira no sentido de se evitar que fossem divulgadas ‘informações nocivas ao crédito e à cultura do país [...]’”. A defesa dos interesses nacionais sobrepunha-se, nesse sentido, à livre circulação de ideias que pudessem ser tomadas como contrárias aos interesses nacionais defendidos pelo governo.

Como nota Fausto (2007), o Estado Novo não adotou uma atitude de perseguições indiscriminadas, preservando a imagem protetora dos trabalhadores e a defesa dos interesses nacionais. Contudo, prendeu, torturou, levou ao exílio muitos intelectuais e insurgentes que discutiam a ideologia totalitária do regime. Entretanto, os dirigentes percebiam a importância de contar com o serviço de homens letrados, fossem eles católicos, integralistas, autoritários ou esquerdistas, que “[...] disfarçados ocuparam cargos e aceitaram as vantagens que o regime oferecia”. Exemplo disso foi a integração ao regime do jornalista Azevedo Amaral, “[...] Almir de Andrade advogado e jornalista [...] o poeta Cassiano Ricardo e Oliveira Viana, sociólogo e consultor jurídico [...]” (FAUSTO, 2007, p. 376).

O Estado Novo, com o objetivo de estabelecer novas raízes na integração nacional, esperava romper com o velho Brasil desunido, dominado pelo latifúndio e pelas oligarquias. Assim, o Estado Novo “[...] procurou reformular a administração pública, transformando-a em um agente de modernização. Buscou-se criar uma elite burocrática, desvinculada da política partidária e que se identificasse com os princípios do regime [...]” (FAUSTO, 2007, p. 378). Essa elite deveria estar voltada somente aos interesses nacionais, procurando desenvolver estratégias de eficiência econômica e de racionalidade na gestão pública.

A criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), pelo Decreto-Lei nº579, de 30 de julho de 1938, desempenhou um papel fundamental na reforma da administração pública. Destaca-se que “o Decreto-Lei deu ao DASP poderes bastante amplos, incluindo a instituição de um controle central sobre o pessoal e o material, assim como a responsabilidade de dar assistência ao presidente na revisão das propostas legislativas [...]” (FAUSTO, 2007, p. 378). O DASP foi responsável em contratar funcionários públicos que

prestaram concurso, bem como funcionários admitidos por um determinado período, atuando de forma direta na defesa dos interesses nacionais difundidos pelo governo.

O governo seguiu desempenhando o controle de Estado com autoridade, promovendo o desenvolvimento do país pela industrialização e, como consequência, dando ênfase ao campo educacional e a sua interação com outras dimensões do governo Vargas. No entanto, os problemas com o regime começaram a aparecer, “[...] resultaram mais da inserção do Brasil no quadro das relações internacionais do que das condições políticas internas do país. Essa inserção impulsionou as oposições e abriu caminho a divergências no interior do governo [...]” (FAUSTO, 2007, p. 383). Entretanto, a sustentação do regime Vargas foi fortemente marcada pela atuação da máquina pública, pela popularidade das ações trabalhistas e de impulso à economia nacional, com o intuito de fortalecer a defesa do país frente às ameaças eminentes da Segunda Guerra Mundial que afrontava a segurança nacional.

Um dos primeiros indícios de descontentamento interno ocorreu com o Manifesto dos Mineiros, datado de 24 de outubro de 1943. O grupo propunha, por meio de uma linha liberal, a instalação de um verdadeiro regime democrático. O Manifesto era assinado por figuras importantes da elite mineira, como Afonso Arinos e Virgílio de Melo, o ex-presidente Bernardes, Milton Campos, Pedro Aleixo, Odilon Braga (FAUSTO, 2007).

Após tal manifestação, vários grupos e partidos iniciaram mobilizações na sociedade, entre eles a União Nacional dos Estudantes (UNE), União Democrática Nacional (UDN), Partido Social Democrático (PSD), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), como organizações que objetivam mudanças no quadro político do país. Um fato que desperta surpresa foi o apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB) ao governo de Getúlio Vargas, o qual

[...] se explica por características do PCB e, sobretudo, pela orientação de Moscou. Aí se traçou a diretiva de que os partidos comunistas de todo o mundo deveriam apoiar os governos de seus países, integrantes da frente antifascistas, fossem eles ditaduras ou democracias. O Brasil não só entrara na guerra contra o Eixo como, em abril de 1945, estabeleceu relações diplomáticas com a União Soviética, pela primeira vez na história [...]. (FAUSTO, 2007, p. 386).

Conforme análise de Fausto (2007), um fato grave que ocorreu foi o afastamento do general Góis Monteiro de seu cargo de embaixador do Brasil em Montevidéu, apesar de ter atuado como um dos principais idealizadores do regime Vargas e na formulação de seu governo. Em resposta a essa ação política do governo, em 1945, o general foi encampado no

Ministério da Guerra, acabando por atuar muito mais para encaminhar a saída de Getúlio Vargas do que para garantir sua permanência no poder.

Outro movimento que apareceu em cena e trouxe como atores os trabalhadores ligados a Getúlio Vargas “[...] foi à campanha do ‘queremista’, assim chamada porque seu objetivo se sintetizava na palavra de ordem ‘queremos Getúlio’. Os queremistas saíram às ruas defendendo a instalação de uma Assembleia Nacional Constituinte com Getúlio no poder [...]” (FAUSTO, 2007, p. 387). A ação destes grupos, em defesa do regime, tinha como objetivo dar visibilidade às instâncias sociais que defendiam a permanência de Vargas frente ao governo, enaltecendo o desenvolvimento do país e as políticas desenvolvimentistas promovidas desde o ingresso do político na esfera federal.

Nesse período de agitação política, na América do Sul, com especial atenção para a vizinha Argentina, instalou-se um movimento chamado Populismo, sob a influência do coronel Juan Domingos Perón, levando-o à presidência daquele país. Assim, o peronismo deflagrou um movimento político sustentado por ações de impacto social extensivo, no que se aproximava do getulismo:

[...] ambos pretendiam promover no plano econômico um capitalismo nacional, sustentado pela ação do Estado. Ambos pretendiam no plano político reduzir as rivalidades entre as classes, chamando as massas populares e a burguesia nacional a uma colaboração promovida pelo Estado. Desse modo, o Estado encarnaria as aspirações de todo o povo e não os interesses particulares desta ou daquela classe (FAUSTO, 2007, p. 388).

Ante esta constatação e temendo que o populismo influenciasse o cenário brasileiro, seus opositores trataram de apressar a queda de Getúlio Vargas. Uma estratégia conduzida pelo chefe de governo afastou João Alberto do cargo de chefe de polícia do Distrito Federal, substituindo-o pelo irmão de Getúlio Vargas, o truculento Benjamin Vargas. Tal ação trouxe resultados negativos, considerando a instabilidade promovida pela impopularidade de Benjamim e sua inabilidade para lidar com as pressões instadas ao cargo que ocupava. Enfim, com a intensificação de movimentos de oposição ao regime, Getúlio Vargas renunciou ao governo, declarando publicamente que concordava com a saída. Este ato foi conduzido pelos militares (FAUSTO, 2007).

A atuação de Vargas frente ao governo federal apoiou-se em iniciativas de alcance popular, dentre as quais a oferta de ensino público se destacou pela necessidade de formar trabalhadores qualificados para o projeto de um Brasil progressista. A educação serviu como

instrumento de disseminação do ideário do regime, formando novas gerações de acordo com a proposta varguista.

2.2 A BUSCA DA UNIDADE EDUCACIONAL

Constata-se que a sociedade sofreu transformações profundas, em variados campos, ao longo de todo período ora examinado. No que se refere ao sistema de ensino educacional, destaca-se a reconfiguração da estrutura organizacional da educação e o acesso dos indivíduos a esse sistema. Segundo Celso de Rui Beisiegel (1984), a democratização da educação ganhou forma no desenvolvimento de dois movimentos diferentes, no entanto, complementares. O primeiro consiste no aumento das matrículas nos vários níveis do ensino, especialmente naqueles cursos entendidos como destinados à formação comum de todos os habitantes; o outro refere-se à eliminação dos antigos e diferenciados tipos de níveis de ensino, em que era destinado a diferentes clientela, sendo sua gradual substituição por um modelo único de escola.

A fim de demonstrar essas transformações, analisam-se as tabelas que apresentam informações sobre o número de matrículas e número de habitantes:

Anos	População de 5 a 19 anos	Matrícula
1920	12 703 077	1 033 421*
1940	15 530 819	3 068 269
1950	18 826 409	4 366 792

Tabela 1- Ensino de nível primário de 1920 a 1950.

Fonte: Adaptado de Romanelli (2010, p. 68).

*Valor estimado

Observa-se que o aumento do número de matriculados é considerável, no entanto, torna-se evidente o grande número de indivíduos que estavam fora do ambiente escolar, ou seja, não frequentavam a escola em relação à população entre 5 a 19 anos de idade. Ressalta-se, todavia, que os números apresentados na tabela evidenciam, de uma forma geral, uma grande variação de região para região.

Anos	População de 5 a 19 anos	Matrícula
1920	12 703 077	109 281*
1940	15 530 819	260 202
1950	18 826 409	477 434

Tabela 2- Ensino de nível médio

Fonte: Adaptado de Romanelli (2010, p. 79).

*Valor Estimado

Outro dado a ser considerado, em relação aos indivíduos que foram inseridos no campo escolar, é o índice de matriculados no ensino médio (secundário), que apresenta um aumento significativo de matriculados neste nível.

Observa-se que o aumento do número de matriculados foi superior ao crescimento populacional de 5 a 19 anos. Esse índice vem ao encontro da perspectiva do governo em inserir o maior número de indivíduos no ambiente escolar, cujos objetivos consistiam em formar a classe pensante que iria comandar a sociedade e capacitar o grupo que iria servir como base para o desenvolvimento industrial do país.

Em face disso, nessa nova fase da política na sociedade brasileira com a República Nova, Getúlio Vargas, à frente do governo provisório, cumpria uma das ações que anunciou no seu discurso de posse em 03 de novembro de 1930:

[...] difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados. Para ambas as finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas. [...]. (VARGAS, 2004, p. 45).

Para concretizar o propalado acima, criou, por meio do Decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o qual teve como objetivos primar pelos estudos e despachos de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Conforme o Art. 5º do referido Decreto:

Ficarão pertencendo ao novo Ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas 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 Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar (BRASIL, 1930c).

Torna-se necessário destacar a importância desse ato para a estrutura do ensino no Brasil, porque, segundo Otaíza de Oliveira Romanelli (2010, p. 133), “[...] nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. O que existia eram os sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação[...].” Ao examinar os documentos que propuseram as primeiras aproximações de uma organização nacional no quadro educacional, essa estrutura aparece como uma ação por parte do Estado que objetivava uma unidade nacional no campo da educação.

Como responsável desse novo departamento, esteve Francisco Campos¹⁰, permanecendo durante o período de 1930 a 1932. Propôs uma série de reformas no campo educacional, trilhando o caminho que o governo estabeleceu. Instituíram-se documentos legais para o sistema educacional, os quais ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos, são eles: Decreto nº 19. 850, de 11 de abril de 1931, o qual criou o Conselho Nacional de Educação, cujas atribuições fundamentais do Conselho constavam no Art. 5º:

- 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 assuntos 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, aos interesses da civilização e da cultura do país (BRASIL, 1931a).

O Conselho daria o suporte para a organização estrutural pretendida para a educação nessa conjuntura, reunir-se-ia quatro vezes durante o ano para tratar dos objetivos supracitados.

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931b), dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário. Houve, todavia,

¹⁰ Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Minas Gerais, no município de Dolores de Indaiá, em 18 de novembro de 1891. Formou-se, em 1914, pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte. Eleito como deputado estadual pelo Partido Republicano Mineiro em 1919 e deputado federal em 1921. Em 1926, assumiu a Secretaria dos Negócios do Interior de Minas sob o governo de Antônio Carlos (SAVIANI, 2010, p. 267).

conforme lembra Romanelli (2010), uma organização do ensino superior no Brasil durante a permanência da família real portuguesa no Brasil.

Cunha (1986) destaca que foi nesse período que passou a existir a Universidade de Manaus, criada em 1909 no auge da prosperidade do ciclo da borracha, atraindo pessoas não somente para a força do trabalho, como para prática de profissões liberais e outras atividades. Neste ano, foram aprovados os estatutos da Escola Universitária Livre de Manaus, mais tarde, em 1913, Universidade de Manaus. Estavam previstos os seguintes cursos: de formação de oficiais das três armas, de engenharia civil, agrimensura, agronomia, indústrias e outras especialidades; curso de ciências jurídicas e sociais; cursos de medicina, farmácia e odontologia e curso de ciências e letras. As despesas da universidade deveriam ser cobertas pelas contribuições dos estudantes, mas, na realidade, foram subsidiadas por doações dos governos estadual e municipais do Amazonas. O fato é que poucos alunos obtiveram seus títulos: em 1914, vinte alunos em ciências jurídicas e sociais; em 1915, nenhum aluno; dois alunos em 1916; dez alunos em 1917; oito alunos em 1918; oito alunos em 1919 e, nos demais cursos em 1916, formaram-se, em farmácia, cinco estudantes do sexo feminino; em obstetrícia, duas alunas e três alunos em agrimensura.

Com o fim da prosperidade gerada pelo ciclo da borracha, segundo Cunha (1986), a Universidade de Manaus entrou em crise por falta de alunos e de subsídios estatais. Em 1926, esta Universidade foi organizada em três estabelecimentos isolados, a Faculdade de Engenharia, que foi extinta em 1943; a Faculdade de Medicina, extinta em 1944; e a Faculdade de Direito que foi incorporada à Universidade do Amazonas, porém, somente instalada em 1965.

A Universidade de São Paulo foi criada em 1911, englobava as escolas superiores de belas-artes; ciências, filosofia e letras; agronomia e zootecnia; medicina veterinária; comércio; farmácia; odontologia; medicina e cirurgia; engenharia e direito. É possível que esta Universidade não tenha durado muito tempo após o ano de 1917, já que dela não restou uma só escola superior que servisse de núcleo para outra universidade futura (CUNHA, 1986).

Em se tratando da criação de Universidade, em 1912, foi criada a Universidade do Paraná da qual faziam parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. No entanto, em 1915, o Governo Federal aprovou o Decreto-Lei nº 11.530, deferindo a abertura de universidades nas cidades em que havia mais de 100.000 habitantes. Com esse Decreto, a Universidade do Paraná deixou de ser reconhecida oficialmente, porque, naquele período, Curitiba, capital do Paraná, não atingira esse número. A Universidade do Paraná só foi reconhecida em 1946, todavia nunca parou de funcionar. Em 1927, foi criada a

Universidade de Minas Gerais graças à iniciativa de Francisco Mendes Pimental, no entanto, não passou da agregação das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina (ROMANELLI, 2010, p. 133).

O envolvimento por parte do Governo Federal se deu com o Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, no Governo de Epitácio Pessoa, não passando, porém, da agregação de três escolas superiores já existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica (CUNHA, 1986).

Assim, até o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, foram essas Universidades existentes. Esse documento fixou as normas para a organização das universidades. Observa-se no Art. 1º:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparos técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931b).

Segundo Romanelli (2010), “[...] a formulação de tão vastos e pretensiosos objetivos denuncia claramente uma visão distorcida, tanto da realidade educacional brasileira de então quanto dos limites que comporta toda e qualquer instituição, sobretudo a instituição escolar [...]”. O Decreto, o Art. 5º, apresenta as exigências que deveriam ser atendidas para abertura das Universidades:

I – congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;
II – dispor de capacidade didática, aí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;
III – dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária;
IV – submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto. (BRASIL, 1931b).

Diante de tais exigências, como, por exemplo, a obrigatoriedade de pelos três dos cursos supracitados, “consagrava-se a falta de diversificação de nosso ensino superior, ao mesmo tempo em que se reforçava a velha concepção aristocrática¹¹ de ensino. A lei refletia,

¹¹ “O poder que havia derrubado a antiga ordem social oligárquica era composto de forças antagônicas, que se sustentavam precariamente, pois só eventualmente se achavam ligadas. Enquanto não houve radicalização de

assim, uma das contradições de nossa vida política e social [...]” (ROMANELLI, 2010, p. 135). O Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro conforme exigências do Decreto supracitado.

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário. No entanto, ele foi consolidado somente com o Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, “é inegável que a reforma do ensino secundário foi uma verdadeira reforma, porquanto criou uma situação completamente nova para a escola secundária [...]” (ROMANELLI, 2012, p. 136), visto que, até então, não existia um sistema, ou um modelo para todo o país. Dessa forma, a Reforma Educacional que Francisco Campos propôs para o país “[...] teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior [...]” (ROMANELLI, 2010, p. 136).

Na reforma apresentada, o ensino secundário foi ministrado no Colégio Pedro II, oficialmente reconhecido, como em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial. Foi organizado em dois ciclos seriados, um fundamental e outro complementar. O curso fundamental teria a duração de cinco anos e as disciplinas foram distribuídas da seguinte forma:

DISCIPLINAS	SÉRIES
Português	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª
Francês	1ª, 2ª, 3ª, 4ª
Inglês	2ª, 3ª, 4ª
Latim	4ª e 5ª
Alemão	Facultativo
História	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª
Geografia	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª
Matemática	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª
Ciências Físicas e Naturais	1ª e 2ª
Física	3ª, 4ª e 5ª
Química	3ª, 4ª e 5ª
História Natural	3ª, 4ª e 5ª

posições entre progressistas e conservadores, entre tenentes e constitucionalistas, foi possível o compromisso mútuo, a mútua tolerância e a mútua concessão. Dessa forma, o velho sobreviveu no novo, até na organização do ensino. É a velha concepção, ainda remanescente, que se devem imputar à consagração e à obrigatoriedade de manter na constituição de universidades brasileiras, esses cursos formadores de profissionais para as carreiras liberais” (ROMANELLI, 2010, p. 135).

Desenho	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª
Música (canto orfeônico)	1ª, 2ª, 3ª

Quadro 1- Curso Fundamental

Fonte: Decreto nº 21.241 (BRASIL, 1932).

Fica evidente que o Curso Fundamental, ou seja, o primeiro ciclo era obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior, os alunos cursariam as disciplinas do curso fundamental durante cinco anos. E o curso complementar de dois anos para os candidatos à matrícula em determinados Institutos de Ensino Superior.

Para os candidatos à Faculdade de Direito, fariam o curso complementar de dois anos nas seguintes disciplinas:

Disciplinas	Séries
Latim	1ª e 2ª
Literatura	1ª e 2ª
História	1ª
Noções de Economia e Estatística	1ª
Biologia Geral	1ª
Psicologia e Lógica	1ª
Geografia	2ª
Higiene	2ª
Sociologia	2ª
História da Filosofia	2ª

Quadro 2- Ciclo complementar – Candidatos para os Cursos Jurídicos

Fonte: Decreto nº 21.241 (BRASIL, 1932).

Os alunos que pretendiam cursar as faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia, deveriam cursar o ciclo fundamental de dois anos, distribuído da seguinte maneira:

Disciplina	Séries
Alemão e Inglês	1ª e 2ª
Matemática	1ª
Física	1ª e 2ª
Química	1ª e 2ª
História Natural	1ª e 2ª
Psicologia e Lógica	1ª
Sociologia	2ª

Quadro 3 – Ciclo complementar – Candidatos para os cursos Medicina, Odontologia e Farmácia

Fonte: Decreto nº 21.241 (BRASIL, 1932).

Para os candidatos que desejassem cursar Engenharia e Arquitetura deveriam fazer o curso complementar, frequentando as seguintes disciplinas distribuídas no quadro abaixo:

Disciplina	Séries
Matemática	1ª e 2ª
Física	1ª e 2ª
Química	1ª e 2ª
História Natural	1ª e 2ª
Geofísica e Cosmografia	1ª
Psicologia e Lógica	1ª
Sociologia	2ª
Desenho	2ª

Quadro 4- Ciclo complementar – Candidatos para os cursos Engenharia e Arquitetura

Fonte: Decreto n. 21.241 (BRASIL, 1932).

Pode-se examinar, segundo Romanelli (2010), que o ciclo fundamental procurou dar uma formação geral para os alunos e os cursos complementares estruturaram-se de forma propedêutica. Porém, como o contexto social brasileiro estava despertando para o campo educacional e a maioria da população vivia na zona rural e o índice de analfabetos alto, o currículo do ensino secundário não foi elaborado pensando em atingir uma grande parte camada social.

O Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, estabeleceu o ensino comercial em nível médio e regulamentou a profissão de contador. O ensino comercial ficou organizado da seguinte forma: a) curso propedêutico; b) curso de auxiliar de comércio; c) cursos técnicos de secretariado, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito contador; d) curso superior de Administração e Finanças. Para o ingresso no curso propedêutico e curso de auxiliar de comércio, os candidatos passavam por um exame de admissão com ingresso a partir dos 12 anos de idade. Para os cursos técnicos, eram exigidos os seguintes documentos: certificado de conclusão do curso propedêutico, ou certificado de aprovação na 5ª série do curso secundário. Os únicos cursos que davam acesso ao nível superior eram os cursos de perito em contabilidade ou de atuário. No Decreto, constava a subordinação do ensino ao conselho de fiscalização, que, por sua vez, vinculava-se ao Ministro da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1931c).

Em 1931, o Decreto nº 19.941, de 30 de abril, estabeleceu o ensino religioso de forma facultativa nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal. Ficou

estabelecida, no Art. 5º, que a inspeção e vigilância do ensino religioso pertenciam ao Estado no que respeita à disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores. Saviani (2010) chama atenção à inserção do ensino religioso nas escolas oficiais, afirmando que isso ocorre pela primeira vez na história da República. Por meio desse Decreto, o Ministro atendia ao pedido da Igreja Católica.

Qual o significado dessa aliança? Como explicar que um adepto do escolanovismo, ao assumir o posto de autoridade máxima dos assuntos educacionais da república, tenha tomado medida em benefício da Igreja Católica? Por um lado, essa situação não se configura tão estranha, uma vez que estava respaldada por importantes precedentes históricos, como se pode ver pelos processos de restauração na Europa em meados do século XIX. O exemplo mais contundente desse fenômeno deu-se na França, onde a burguesia, após ter atacado violentamente a Igreja enquanto componente do “Antigo Regime”, a ela se aliou diante do temor do avanço do movimento operário. E no Brasil das décadas de 1920-1930 também estava em causa esse temor num momento em que se procurava converter a questão social de caso de polícia, como fora tratada na República Velha, em questão política [...] (SAVIANI, 2010, p. 196).

Outro aspecto que se pode apresentar referente à inserção do ensino religioso, ou seja, à aliança com a Igreja Católica, conforme Saviani (2010) analisa, é a ligação estreita entre o então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos com o pensamento autoritário de Alberto Torres, Azevedo Amaral e Oliveira Vianna. Tal tendência estava em expansão, encontrando adeptos/guaridas nos líderes intelectuais católicos, entre “tenentes” e nos positivistas históricos no Rio Grande do Sul.

Dessa forma, por meio de tais Decretos, tornou-se “[...] evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central [...]” (SAVIANI, 2010, p. 196). No entanto, ao analisar a relação dos Decretos elaborados nessa conjuntura, observa-se que o currículo do ensino secundário era de difícil acesso ao povo, o ensino primário foi deixado de lado sem uma ação mais intensa, bem como o ensino profissional e normal não fizeram parte do plano da educação. Em face disso, a sociedade daquele período histórico

[...] oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida. As classes que iam gradativamente assumindo o poder contavam entre si com a presença, de um lado, dos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, que exigiam inovações a toda

ordem, mas, de outro lado, contavam também com a presença de parte da velha aristocracia liberal, ainda apegada às velhas concepções. A expansão do ensino e sua renovação ficaram, portanto, subordinadas ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder (ROMANELLI, 2010, p. 145).

Diante dessa configuração, o sistema educacional refletia dois aspectos, por um lado, o impulso da revolução, pelo qual buscavam uma transformação na sociedade com a inserção de instrumentos educacionais para os indivíduos promoverem seu desenvolvimento e, por outro, a constante busca do poder centralizador do governo.

Nessa conjuntura, ganhou destaque um grupo de intelectuais, cujo cunho ideológico não era compartilhado por todos de forma igual, entretanto todos pretendiam que se pensasse uma nova educação, pretendendo uma renovação educacional. E foi este princípio que os uniu. O grupo redigiu um documento, chamado *Manifesto dos Pioneiros*, no ano de 1932, no qual analisou a historicidade do país e as reformas educacionais presentes nesse período, fazendo uma crítica ao sistema educacional e apresentando possibilidades para um novo sistema educacional, que contemplasse um ensino para todos os brasileiros em todas as modalidades. Esse documento foi assinado por 26 intelectuais (Anexo A), que, de uma forma ou outra, estavam ligados à educação e à cultura do país. Entre os signatários estão Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette-Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta C., Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekund de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e, logo no início do documento, foi apresentada a educação como o problema social mais relevante que existia na sociedade, e que, segundo a análise, é o que move os demais setores:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, 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 (AZEVEDO, 2010, p. 33).

O movimento renovador, por meio do Manifesto dos Pioneiros, traduzia o momento histórico pelo qual a sociedade brasileira estava passando: “ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia da cada época, que lhe define o caráter, resgatando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 40). O Manifesto fazia uma crítica clara à estrutura educacional antiga, em que a educação era destinada apenas às classes com prestígio econômico, por sua organização estar associada aos oligarcas que exerciam o poder econômico e social. Dessa forma, a educação tradicional, expressão usada pelo movimento renovador para qualificar esse período histórico, era vista como retrógrado;

A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social [...] (AZEVEDO, 2010, p. 41).

Os intelectuais objetivavam a extinção desse quadro, substituindo-o por uma educação que tenha o aluno como o sujeito central dessa educação, “[...] assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 44). Defendem um plano educacional acessível a todos em todos os níveis, no entanto, cabe destacar a ideia que é pontual em todo o documento: que a educação deixe de privilegiar o caráter econômico e passe a “[...] assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitirem suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social [...]”. (AZEVEDO, 2010, p. 40). Nesta defesa, a referência que se faz sobre o caráter biológico demonstra que a classe social do indivíduo não teria influência no aprendizado e acesso à educação, ou seja, o que poderia interferir seriam suas aptidões.

Outros princípios que estão propostos no Manifesto são a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. A laicidade apresenta o fato de que a escola não pode ser campo de doutrinas religiosas, o ambiente escolar precisa ser um lugar de harmonia, sem propagandas de seitas e instituições religiosas. A gratuidade defende a ideia de que a escolarização deve ser para todos em todos os níveis e, portanto, deve ser acessível para a maioria e não para uma minoria. O autor do documento afirma:

[...] o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas [...] (AZEVEDO, 2010, p. 45).

O documento apresenta uma concepção que diverge muito da reforma educacional implantada por Francisco Campos, enquanto, na reforma, a centralização e a unidade nacional são o tema constante, no Manifesto predomina a abordagem de uma ação descentralizada, em que a educação unitária deve estar preocupada com a unidade nacional, que não “[...] implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem, as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 47). O documento tem por objetivo manifestar um conceito sobre educação universal, para todos os brasileiros, integrando um nível ao outro, ou seja, a educação primária à educação secundária, alertando que, neste nível, terá uma sólida formação e, depois, um duplo caminho ou a educação profissional ou o nível superior. O documento manifesta a importância da formação dos professores a ser adquirida nos estabelecimentos de ensino secundário, devendo, no entanto, “[...] formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 59).

Neste sentido, o Manifesto objetivava “[...] imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador e defini-lo mais objetivamente. Opondo-se ao empirismo das reformas parciais [...]” (ROMANELLI, 2010, p. 148). O entusiasmo dos intelectuais pela mudança, resultado do impulso da revolução, produziu um documento que foi motivo de amplos debates, discussões, o que demonstra a preocupação em relação à educação, apresentando-a como um problema social, opondo-se aos métodos tradicionais e apresentando possibilidades metodológicas baseadas em estudos psicológicos e sociológicos, que se preocupavam com o desenvolvimento integral do indivíduo, baseado nas suas potencialidades individuais.

Observa-se que esse contexto histórico foi um momento de transição na sociedade brasileira, marcado por pressões de mudanças no campo político, econômico, cultural e educacional. No aspecto educacional, os intelectuais e assinantes do Manifesto defendiam uma educação para o povo como um todo, que privilegiasse a qualidade e as características cognitivas individuais. O Governo, por sua vez, criou o Ministério da Educação e Saúde

Pública, e seu Ministro Francisco Campos apresentou princípios de uma organicidade no sistema educacional. No campo econômico, objetivava-se a expansão industrial, mediante a inserção de mais pessoas neste meio para o avanço e progresso econômico. Considera-se que este cenário não foi um ambiente harmônico, mas pleno de embates teóricos, de lutas, de discursos de ideologias diferenciadas.

3 A TRAJETÓRIA DE GUSTAVO CAPANEMA FRENTE AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA

Contempla-se nessa análise do momento histórico da política educacional brasileira compreendido entre 1934 a 1945, onze anos em que Gustavo Capanema Filho (1900-1985) esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde. Seus projetos e programas para o Brasil no campo da educação, cultura e saúde traduzem uma época que engloba o Governo Constitucional de 1934 a 1937 e o período denominado Estado Novo, compreendido entre os anos 1937 a 1945, em que Getúlio Vargas consolidou sua atuação frente à presidência da República, intensificando a centralização do Estado e seu ideal nacionalista.

Destaca-se o papel de Capanema em questões de âmbito educacional e cultural inseridas no processo de produção material e atreladas a valores nacionalistas então vigentes. Considera-se que a atuação de Capanema, por meio das políticas educacionais e culturais para o desenvolvimento da sociedade brasileira, coloca-se a favor da inserção do homem na sociedade e das possibilidades que o intelectual projeta para o país, apostando na educação como meio fundamental para o desenvolvimento nacional.

Ao investigar a atuação de Gustavo Capanema frente ao Ministério da Educação e Saúde no período Vargas, prioriza-se destacar os elementos históricos do período e a articulação política que permitiram emergir transformações no sistema de ensino importantes para aquele espaço.

3.1 AS AÇÕES DESENVOLVIDAS POR GUSTAVO CAPANEMA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) deu-se no ano de 1930, início do período em que Getúlio Vargas assumiu o governo provisório (1930-1934). As ações executadas por esse Ministério obedeceram a uma estrutura voltada ao poder central, ou seja, a organização encontrava-se no governo e “[...] a educação entrou no compasso da visão geral centralizadora [...]” (FAUSTO, 2007, p. 337). No período, como Ministros da Educação, ocuparam o cargo Francisco Campos, Belisário Penna e Washington Pires.

Após a vitória nas eleições indiretas para presidência da República, Getúlio Vargas assumiu o governo em 1934. Na constituição de seus ministérios, convidou Capanema para desempenhar o papel de Ministro da Educação e Saúde Pública. Na análise de Gustavo Capanema, “somente em 1930, depois da vitória da revolução, se tornou possível o lançamento das sementes essenciais, com a fundação do Ministério da Educação e Saúde [...]” (RELATÓRIO..., 1946, p. 2). Entendia o intelectual que o ponto de partida para um progressivo desenvolvimento social teria como fator decisivo a Educação e a Saúde.

Após assumir o cargo, o novo Ministro da Educação e Saúde Pública fez estudos sobre a situação das áreas pertinentes ao Ministério e os planejamentos traçados sobre o setor da Educação e Saúde. Em 30 de julho de 1934, em conversa com Getúlio Vargas, ele “[...] justificou e fez a apologia das reformas do ministério propostas pelo seu antecessor, ampliou essas reformas com novas perspectivas [...]” (VARGAS, 1995a, p. 311). Como reflexo da reunião com Vargas e a redefinição dos planos para o Ministério, afirmou Capanema: “O Ministério da Educação e Saúde Pública, quanto ao ensino, não se tornou apenas um departamento burocrático para administração de repartições e serviços educacionais, mas passou a constituir um centro nacional de estudos e pesquisas [...]” (RELATÓRIO..., 1946, p. 2). O intelectual passou, gradativamente, a incorporar sua concepção de educação e buscar apoio no governo para consolidar mudanças efetivas neste campo.

Capanema desempenhou sua função em uma área em que havia grandes expectativas enquanto promoção do regime e formação do futuro cidadão brasileiro. Como apresenta Bomeny (2001) de forma esclarecedora: “A área da educação nos expõe a uma realidade muito distinta. E talvez possamos compreender tal distinção por ser essa a área que define a orientação de mentalidades e interfere na eleição de valores [...]” (BOMENY, 2001, p. 30). Dada às perspectivas que orientavam o período histórico da República, as quais apostavam no desenvolvimento do país, “[...] esperava-se que a educação inspirasse o que deveria ser ‘o homem novo’ para um ‘Estado Novo’[...]” (BOMENY, 2001, p. 31). As reformas no campo da educação como forma de promover a formação do cidadão em acordo com o projeto de um novo país demonstrava ser de muita importância, o que conferia a Capanema um papel de destaque frente às propostas de readequação na formação educacional.

Uma característica forte no período em que Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde foi sua ligação direta com a Igreja Católica. Cita-se, como exemplo, o fato de Capanema, logo após ter sido empossado, receber de Alceu Amoroso

Lima¹² uma folha em que “[...] apresenta uma lista de medidas que este esperava serem adotadas não só na área de educação, mas em outras áreas de governo, como a do trabalho, na defesa preventiva e na política exterior [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 173). Para o setor da educação, Alceu Amoroso Lima estabeleceu planos para sua organização:

- a) Seleção do professorado e das administrações em todo o país;
- b) Seleção de um conjunto de princípios fundamentais da educação no Brasil;
- c) Fundação de institutos superiores na base dessa seleção e orientação;
- d) Publicação de uma grande revista nacional de educação na base destes princípios, com boa colaboração, etc.; e rigorosa exclusão do ecletismo pedagógico e muito menos do bolchevismo etc.;
- e) Publicação de pequenas ou grandes doutrinas antimarxistas e de documentação anti-soviética;
- f) Idem de obras sadias, construtivas, na base dos princípios da educação no Brasil;
- g) Defesa das humanidades clássicas, latim e grego, e sua incorporação no plano nacional da educação;
- h) Idem de uma filosofia sã;

¹² “*Alceu Amoroso Lima*, também conhecido pelo pseudônimo literário Tristão de Ataíde, nasceu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no dia 11 de dezembro de 1893, filho de Manuel José de Amoroso Lima e de Camila da Silva Amoroso Lima. Seu pai, além de comerciante e industrial, foi um grande admirador da música, tendo fundado, juntamente com Machado de Assis, o Clube Beethoven.

Alceu Amoroso Lima fez os estudos primários em casa, sob a orientação do professor João Kopke, fundador da Escola Nova do Brasil, e cursou o secundário no Colégio Pedro II, então Ginásio Nacional, formando-se em 1908.

No ano seguinte ingressou na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, e em 1911, ainda acadêmico, começou a trabalhar no escritório de advocacia de João Carneiro de Sousa Bandeira, tio do poeta Manuel Bandeira. Nesse período tornou-se diretor da revista *A Época*, órgão estudantil de sua faculdade, aí publicando seus primeiros contos e comentários jurídicos. Durante essa fase de sua vida, segundo afirmaria mais tarde, foi perdendo a “vaga fé de infância, através da influência do professor Sílvio Romero, com o evolucionismo, de Benedetto Croce, com o hegelianismo, e de Henri Bergson, com o vitalismo”.

Bacharelou-se em 1913 e viajou em seguida para a Europa, onde entrou em contato com o escritor José Pereira da Graça Aranha, que lhe propôs a organização de uma agremiação cultural no Brasil — que se chamaria Clube Goethe — voltada para a intelectualidade jovem. Durante essa viagem fez também vários cursos na Sorbonne e no College de France, em Paris.

Após seu regresso ao Brasil, voltou a trabalhar em 1914 no escritório de Sousa Bandeira, já como advogado, aí permanecendo pouco tempo. Em 1917, decidido a seguir a carreira diplomática e contando com a intermediação do senador Álvaro de Carvalho junto ao então ministro das Relações Exteriores, Lauro Müller, tornou-se adido ao Itamarati. Entretanto, como recebia remuneração insatisfatória e, ao longo de um ano de trabalho, não obtivera sequer uma promoção, em 1918 resolveu mais uma vez deixar o emprego para assumir a direção jurídica da Fábrica de Tecidos Cometa, de propriedade de seu pai.

Frente do Centro Dom Vital, Alceu Amoroso Lima manteve a orientação política conservadora desenvolvida até então, passando gradativamente a assumir a posição ortodoxa de seu antecessor, baseada no sentimento da disciplina e da ordem. Com essa nova perspectiva, reassumiu na mesma época sua coluna em *O Jornal*, intitulada agora “*Letras universais*” e voltada para questões religiosas, filosóficas, sociológicas, econômicas, políticas e pedagógicas. Engajou-se também paralelamente na militância católica, assumindo em 1929 a direção da Coligação Católica Brasileira, associação civil criada por dom Sebastião Leme, cardeal-arcebispo do Rio de Janeiro, com o objetivo de congregar todas as associações católicas no país” (Dicionário 2000).

- i) Convocação de uma convenção Nacional das Sociedades de Educação, para os fins do (item) h, mas com as bases principais já previamente assentadas;
- j) Atenção muito em particular com o espírito ainda dominante em certos meios pedagógicos, particularmente em São Paulo;
- l) Entendimento com os estados para uma uniformidade na orientação educativa;
- m) Elaboração do Plano Nacional de Educação nessas bases;
- n) Escolha dos futuros membros do Conselho Nacional de Educação tendo em vista este objetivo;
- o) Elaboração dos programas para cursos complementares;
- p) Facilidades do ensino religioso em todo o país;
- q) Idem para a fundação da faculdade católica de teologia nas universidades;
- r) Idem para a realização de congressos católicos de educação nos vários estados e em geral para os trabalhos sociais da Ação Católica Brasileira;
- s) Idem para a Universidade Católica do Rio de Janeiro;
- t) Entrega a uma orientação segura e uniforme e à direção dos católicos da Escola de Serviço Social. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p.173-174).

Observa-se a antipatia da Igreja Católica, representada por Alceu Amoroso Lima, frente a ações socialistas e comunistas no período em estudo. Capanema parte para a reforma da educação, portanto, tendo como sugestões, dentre outras, os itens supracitados.

A educação era apontada como um dos pontos chave do novo governo, cujo principal objetivo consistia em formar um novo homem para atuar em uma nova proposta de sociedade. É sob esta perspectiva que o Governo Getulista a via como aspecto importante para o desenvolvimento do país. A preocupação voltava-se para o desenvolvimento do sentimento patriótico de uma forma ordenada e constante, vinculando estes valores às propostas reformistas no campo da educação. Neste sentido, destaca-se que:

[...] 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 públicos. A transmissão de conhecimento 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 classes sociais, bem como nas relações internacionais”), termos que a Constituição utilizava para caracterizar os objetivos gerais da educação nacional [...] (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p.182-183).

Com a finalidade de organizar um programa educacional, Capanema apresentou um questionário impresso, por meio da imprensa nacional, no formato de livreto, com 213

questões sobre o ensino: princípios, finalidades, sentido, organização, administração, burocracia, conteúdo, didática, metodologia, disciplina, engenharia, tudo, enfim, que se fizesse necessário considerar para definição, montagem e funcionamento de um sistema educacional. Esse questionário foi distribuído a várias pessoas, como professores, políticos, sacerdotes, cientistas, escritores, jornalistas, secretarias estaduais de educação, intelectuais de destaque, representantes do movimento da Escola Nova. O mesmo mobilizou a Igreja Católica, a qual fez uma série de conferências a fim de elaborar e encaminhar um documento, a Defesa Nacional convocou a corporação militar para expressar sua opinião por meio de plano de educação e os demais convocados, para responderem, enviaram seus planos (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 176-177). Essa sistemática gerou muitas divergências de conceitos, de ideologias, houve muitas críticas não à iniciativa, mas à ideia de, por meio dos questionários, fazer uma padronização da educação. No entanto, o plano foi organizado e levado à discussão.

O Plano Nacional de Educação foi definido como um código, conjunto de princípios e normas destinado a servir de base ao funcionamento de instituições educativas escolares e extraescolares, públicas e privadas, em todo o país. “Era um documento extenso com 504 artigos ao longo de quase cem páginas de texto, e buscava consagrar uma série de princípios e opções educacionais.” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 182).

Segundo Schwartzman, BOMENY e COSTA (1984), na primeira parte do Plano Nacional de Educação, havia as normas gerais, apresentava uma definição do PNE, estabelecia os princípios gerais da educação nacional e regulamentava a liberdade de cátedra, o ensino de religião, da educação moral e cívica e da educação física.

Constava no documento a garantia do ensino religioso facultativo nas escolas, este ensino seria de responsabilidade de uma disciplina regulamentada por uma autoridade da Igreja e uma autoridade de ensino. Ao professor, eram vedadas propagandas políticas, bem como manifestações contra a ordem pública e os bons costumes. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 183). É evidente, nesse Plano, que cultivar a Pátria e as premissas da Igreja Católica eram pontos chave para a formação do homem novo, objetivo do Estado Novo. Para a formação de um homem adequado a essa nova sociedade, a disciplina seria imprescindível em todos os níveis escolares. Portanto,

[...] a educação moral e cívica era objeto de regulamentação minuciosa. Ela deveria ser ministrada obrigatoriamente em todos os ramos do ensino, sendo que, no curso secundário, seria uma atribuição para o professor de história do Brasil. Ela deveria ter uma parte teórica, que trataria dos fins, da vontade,

dos atos do homem, das leis naturais e civis, das regras supremas e próximas da moralidade, das paixões e das virtudes; e uma parte prática, que incluiria desde o estudo da vida de “grandes homens de virtudes heróicas” até o trabalho de assistência social, que ensinasse aos alunos “a prática efetiva do bem”. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 183).

Na segunda parte do Plano Nacional de Educação, Capanema apresentou os institutos educativos, na qual se delineava a organização para cada nível escolar: “[...] haveria um ‘ensino comum’, anterior a qualquer especialização’, e que iria do pré-primário ao secundário. Ao lado deste, um ensino especializado, que iria do nível elementar ao superior, orientado, até o nível médio, para os que ficassem fora do sistema secundário [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 184).

Para o ensino secundário, a organização seria a mesma desenvolvida na Reforma de Francisco Campos, ou seja, dois ciclos: um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos. No entanto, Capanema tinha uma real preocupação com desenvolvimento da personalidade intelectual, moral e física do indivíduo. Os professores seriam escolhidos por meio de concursos rigorosos.

Consta, no Plano Educacional, uma educação diferenciada para as mulheres. Capanema acreditava que a mulher era a base do lar e deveria ter predicados para desempenhar sua função. Segundo o Plano, como a mulher poderia trabalhar fora de casa, a escolarização se daria com o ensino doméstico industrial para as mulheres que moravam na zona urbana, e economia doméstica agrícola para as que moravam na zona rural. Havia a previsão de se criar:

[...] escolas normais domésticas, urbanas e agrícolas, que formariam as professoras para o ensino doméstico, e deveriam ter curso secundário ou seguido à escola doméstica, e deveriam ter curso secundário ou seguido à escola doméstica em suas diversas modalidades. A grande alternativa educacional para as mulheres era, porém, o ensino normal, para a formação de professoras primárias, e que era administrado pelos estados. O Plano previa, na seção sobre o ensino primário, padronização e equivalência nacional dos diplomas emitidos pelos institutos de educação, mas não havia nenhuma previsão de que ele desse acesso às universidades, cujo único caminho era o ensino secundário comum [...] (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 186).

Com a finalidade de colocar o Plano Nacional de Educação em vigor, para que se efetivasse a formação desse novo homem, o qual já tinha na sociedade um papel definido, muitas ações foram organizadas. O planejamento das ações no campo da educação tinha como

objetivo a formação de elementos para servir as instâncias produtivas modernizadas sob a batuta do Estado, formando um cidadão que atendesse a estas demandas.

A proposta do Plano Nacional de Educação foi encaminhada em maio de 1937 para aprovação a uma comissão especial da Câmara de Deputados, que tinha como parecerista Raul Bittencourt. Capanema solicitou a aprovação em bloco, ou seja, a votação deveria ser de todo o projeto e não das partes, uma vez que os princípios que constavam no Plano não eram consensuais, ou seja, muitos dos intelectuais que participaram na elaboração das propostas não compactuavam com a política centralizadora de Getúlio Vargas. No entanto, o Plano explanava, detalhadamente, “[...] minúcias que deveriam ser objeto de legislação específica, tentava dar soluções imediatas a profundas controvérsias doutrinárias, invadia áreas de jurisdição dos estados ia contra princípios da própria Constituição [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p.187).

O projeto teve uma tramitação lenta, o parecer de Raul Bittencourt alertou que

[...] a precisão, o detalhe, as inovações que o plano pretendia introduzir em todos os níveis da educação nacional eram utópicos em pelo menos dois sentidos. Primeiro, pela crença de que seria possível definir pela via educacional o conteúdo de profissões e atividades sociais de todo o tipo e que dependiam, de fato, do mercado de trabalho existente, de práticas profissionais estabelecidas e de uma série de outros fatores que a escola, por si mesma, não poderia jamais atingir. O plano, no entanto, pretendia resolver não só as questões de ensino, como também as de ordem social, econômica, política e moral do país. Segundo, a crença no poder das leis e da máquina burocrática em levar à gente um projeto destas dimensões, sem considerar, novamente, a complexidade do país e as limitações inevitáveis da autoridade legal (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p.188).

O Plano não chegou a ter um parecer de aprovação ou reprovação, já que, em 1937, o Congresso foi fechado e, nesse período, o Ministério ficou livre para atuar da forma que desejasse, com aprovação de Decretos-leis que pontuassem o que considerava importante de acordo com suas escolhas.

Dessa forma, a fim de colocar em prática o modelo de educação para a população brasileira segundo orientações do governo, estabeleceu Decretos para todos os níveis de ensino, criando projetos e programas de apoio a fim de concretizar uma estrutura educacional no Brasil. Destacam-se alguns projetos desenvolvidos entre os anos de 1937 a 1945.

Foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, como uma ferramenta para a pesquisa e estudos sobre a educação em diferentes ramos e graus. No art. 2º, são estabelecidas suas competências:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos (BRASIL, 1938c).

O INEP teve um grande papel na apresentação da amostragem de dados referentes ao ensino brasileiro, em que “[...] foram realizados, em bases novas e seguras, os mais extensos e completos serviços de estatísticas educacional, com o que se tornou possível o conhecimento de situação do ensino no país, sob os seus múltiplos aspectos [...]” (RELATÓRIO..., 1946, p. 2). A iniciativa de Capanema com a promoção desta instituição permitiu retratar a situação do ensino no Brasil e planejar ações direcionadas à organização do ensino.

A criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em que se publicou o primeiro número em julho de 1944, é representativa quanto à manutenção de registros sobre a história da educação brasileira. “A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos se apresenta como instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais, [...] e experiência pedagógica [...]” (CAPANEMA, 1944, p. 4). Sua publicação abriu um campo para organizar a vasta documentação existente e a ser produzida. Em seu primeiro volume, Lourenço Filho apresentou o resultado de pesquisas realizadas pelo INEP, abordando a educação como um problema social e apresentando uma retrospectiva histórica de ações envolvendo a educação brasileira.

A partir das estratégias desenvolvidas nesse período no campo educacional, foi se configurando um sistema educacional complexo no país. Por meio da análise dos dados referentes à estrutura organizacional escolar era possível estabelecer ações para a intervenção do cenário exposto.

No ensino secundário, Capanema traçou objetivos para a formação do aluno neste grau, tendo em vista que o objetivo principal era formar a personalidade integral dos adolescentes e “[...] elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; e da preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos

mais elevados de formação especial [...]” (BRASIL, 1942b). Havia uma organização central do ensino secundário e deveria ser seguida como modelo. Este grau de ensino foi um dos aspectos mais importantes para a organização nacional da educação, considerando seu caráter formador da força produtiva que viria a se inserir no mercado de trabalho.

A inserção da educação moral e cívica tinha objetivos claros neste grau de ensino, buscando, por meio dessa formação, uma base para desenvolver “[...] 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 [...]” (BRASIL, 1942b). O estabelecimento da educação moral e cívica tem um papel de destaque no currículo do ensino secundário, é apresentada como elemento essencial que suponha desenvolver nos adolescentes a moralidade a partir do “[...] espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade” (BRASIL, 1942b). Sendo assim, a responsabilidade de quem ministrava essa disciplina consistia em difundir a ideologia de “[...] que é finalidade do ensino secundário 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 [...]” (BRASIL, 1942b).

Dada sua prioridade, a consecução da finalidade da educação moral e cívica não teria um tempo limitado, nem um programa específico, mas essa educação deveria ser colocada em evidência nos diversos momentos do processo da vida escolar do adolescente. É representativo de tal preocupação o estabelecimento de que a formação da consciência patriótica seria contemplada “[...] nos 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 Brasil [...]” (BRASIL, 1942b).

Como estratégia, houve a inclusão de temas complementares, como os problemas vitais do país, nas disciplinas de geografia e história do Brasil. Outra ação neste sentido foi o conteúdo de canto orfeônico, simbolizando o sentido patriótico, o qual foi obrigatório nos estabelecimentos de ensino secundário, representando a preocupação com a formação completa do indivíduo, que deveria contemplar as questões culturais em seu processo de formação.

Capanema, por meio de sua Reforma Educacional, tinha convicção que o país se desenvolveria por meio dos intelectuais que estivessem à frente da sociedade. Por isso, a necessidade de formar uma elite pensante, considerando a necessidade de “[...] formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 190). Postulava que a escola secundária

[...] deveria formar uma verdadeira “consciência patriótica” própria de “homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” [...] O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação [...] (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 194).

Neste sentido, percebe-se a clara divisão dos sujeitos em uma sociedade, uns seriam os indivíduos dotados de uma alta inteligência para conduzir os demais em direção à ordem e ao progresso da sociedade.

A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, e educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 189).

É necessário enfatizar que o ensino secundário foi um ensino essencialmente humanístico. De acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), havia uma grande ênfase no ensino das línguas, sendo algumas disciplinas obrigatórias português, francês e latim, incorporando, em alguns espaços escolares, o alemão ou inglês e, como facultativo, o grego. O grego foi tornado obrigatório no ensino complementar e os idiomas italiano e castelhano eram oferecidos aos que se destinavam ao curso de letras nas faculdades de filosofia. Outras matérias presentes no currículo desse grau de estudo eram a matemática, a geografia, a história, o desenho, a física, a química e a história natural. Para a organização desse grau de ensino, foram criados dois tipos de estabelecimentos: o ginásio e o colégio. O primeiro era o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo e o colégio, o estabelecimento de ensino secundário, que se destinava a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. Para isto, os estabelecimentos de ensino secundário não puderam adotar outra denominação que não a de ginásio e colégio (BRASIL, 1942b). O ensino secundário foi organizado em ciclos, o primeiro compreendia um só curso: o ginasial, e o segundo abarcava dois cursos paralelos, o clássico e o científico.

Conforme o Decreto-Lei nº 4.244, de 1942, que trata sobre a organização do ensino secundário, o primeiro ciclo, o Curso Ginásial, tinha a duração de quatro anos e suas disciplinas foram distribuídas de acordo com a tabela abaixo:

Disciplinas	Séries
Português	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
Latim	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
Francês	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
Inglês	2ª, 3ª e 4ª
Matemática	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
Ciências Naturais	3ª e 4ª
História Geral	1ª e 2ª
História do Brasil	3ª e 4ª
Geografia Geral	1ª e 2ª
Geografia do Brasil	3ª e 4ª
Trabalhos Manuais	1ª e 2ª
Desenho	1ª, 2ª, 3ª e 4ª
Canto Orfeônico	1ª, 2ª, 3ª e 4ª

Quadro 5- 1º Ciclo – Ginásial quatro séries

Fonte: Decreto-Lei nº 4. 244 (BRASIL, 1942b).

O segundo ciclo do ensino secundário foi dividido em dois cursos: o clássico e o científico. No Clássico, com duração de três anos, as disciplinas foram distribuídas da seguinte forma:

Disciplinas	Séries
Português	1ª, 2ª e 3ª
Latim	1ª, 2ª e 3ª
Grego (optativa)	1ª, 2ª e 3ª
Francês	Optativa
Inglês	Optativa
Espanhol	1ª e 2ª
Matemática	1ª, 2ª e 3ª
História Geral	1ª e 2ª
História do Brasil	1ª e 2ª
Geografia Geral	1ª e 2ª
Geografia do Brasil	1ª e 2ª
Física	2ª e 3ª

Química	2ª e 3ª
Biologia	3ª
Filosofia	3ª

Quadro 6- 2º Ciclo – Curso Clássico – três séries

Fonte: Decreto-Lei nº 4. 244 (BRASI, 1942b).

O Curso Científico, com duração de três anos, teve sua organização conforme dados abaixo:

Disciplinas	Séries
Português	1ª, 2ª e 3ª
Francês	1ª e 2ª
Inglês	1ª e 2ª
Espanhol	1ª
Matemática	1ª, 2ª e 3ª
Física	1ª, 2ª e 3ª
Química	1ª, 2ª e 3ª
Biologia	2ª e 3ª
História Geral	1ª e 2ª
História do Brasil	3ª
Geografia Geral	1ª e 2ª
Geografia do Brasil	3ª
Desenho	2ª e 3ª
Filosofia	3ª

Quadro 7- Curso Científico – três séries.

Fonte: Decreto-Lei nº 4. 244 (BRASIL, 1942 b).

O Curso Clássico e o Curso Científico tiveram por objetivo consolidar uma educação ministrada no curso ginásial, de modo a desenvolvê-la e aprofundá-la. Enquanto que o curso clássico teria por objetivo a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas, o grego e o latim. No curso científico, essa formação seria marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942b).

Pode-se observar o caráter humanista e científico desse curso, cujo objetivo principal era “[...] preparar para o ingresso no ensino superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele

realmente voltado para a formação das ‘individualidades condutoras’ [...]” (ROMANELLI, 2010, p. 162).

Para lecionar nos cursos secundários, havia uma seleção rigorosa. Conforme art. 79: “Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior [...]” (BRASIL, 1942b). Os professores deveriam ser catedráticos, assumindo que toda a complexa organização tinha como principal objetivo “[...] formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo das humanidades antigas e humanidades modernas e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 192). Consistia em uma preparação para a continuação dos estudos enquanto que o grau de ensino profissional era uma preparação para a vida de trabalho. Os alunos que não passavam no exame de admissão para frequentar o ensino secundário, havia como alternativa a possibilidade de cursar o ensino profissional, havendo espaço, conforme as habilidades, para todos os cidadãos se inserirem no plano social organizado pelo governo central. Com esta finalidade, para o ensino industrial durante o governo de Getúlio Vargas em 1934, foi criada a Superintendência do Ensino Industrial, que obteve pela primeira vez colaboração das associações industriais (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984).

Como afirmam Scharztzman, Bomeny e Costa (1984), em 1937, ano em que foi decretado o Estado Novo, para as reformas no Ministério da Educação, foi designada como responsável pela administração deste ensino a Divisão do Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação. A partir de então, as escolas de Aprendizagens e Artífices foram transformadas em liceus industriais, com um amplo programa de edificações e investimentos, sendo que, em 1939, havia cerca de sete mil alunos nestes estabelecimentos em todo o país.

O Ensino Industrial, desde o início do século XX até meados de 1930, tinha características de cuidado, de caridade destinada aos pobres, uma formação cujo alvo era tirar os pobres da ociosidade. A partir desse momento, o seu objetivo passou por transformações, vinculando-se ao desenvolvimento industrial do país. Essa mudança provocou uma série de conflitos entre o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. O Ministério da Educação traçava metas que visavam à preparação de operários, desde os mais “[...] simples artífices para as profissões elementares até os operários graduados e contramestres para o serviço da grande indústria moderna [...]”. O Ministério do Trabalho “[...] tratava de implantar um sistema de aprendizagem industrial diretamente ligada à indústria e suas necessidade práticas [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 234), encaminhamento que tinha apoio da Federação das Indústrias de São Paulo.

As divergências se estenderam até 1940, aumentando o conflito em virtude do Decreto-Lei nº 1.238, que Getúlio Vargas promulgou em 1939, “[...] que obrigava as empresas de mais de 500 operários a construírem refeitórios para seus trabalhadores, [...] no artigo 4º, dispõe que elas deverão manter ‘cursos de aperfeiçoamento profissional’ [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 235). Nos cursos destinados aos menores e aos adultos, a regulamentação ficou a cargo do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde.

Diante da função atribuída aos dois ministérios, chegou às mãos do presidente dois projetos que objetivavam a regulamentação do ensino profissional, um do Ministério da Educação e outro do Ministério do Trabalho, Getúlio Vargas fez a opção pelo projeto do Ministério do Trabalho, que culminou no Decreto nº 6.029, de julho de 1940, aprovando o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais, cogitado no art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939.

Em linhas gerais, como expõem Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), as diferenças entre os projetos se baseavam nos elementos. Enquanto o Decreto assinado previa que apenas estabelecimentos com mais de 500 empregados ficavam obrigados ao ensino profissional, no projeto do Ministério da Educação, eram incluídos todos os estabelecimentos industriais, empresas de serviço público, de mineração, estaleiros, empresas de transporte e qualquer que fosse o número de empregados. Para o Ministério da Educação, o ensino atingiria apenas os aprendizes de 14 a 18 anos e obrigava a indústria a contratar parte deles, já o projeto do Ministério do Trabalho ampliava os participantes a todos os empregados, filhos, irmãos, mas sem obrigações de contratá-los, como apresentado no Decreto:

Art. 3º Além dos próprios empregados, terão direito à matrícula, que será gratuita, em primeiro lugar, os filhos e, em segundo lugar, nas vagas que houver, os irmãos dos empregados do estabelecimento industrial a que os mesmos cursos estiverem vinculados (BRASIL, 1940).

Capanema defendia a criação de um órgão burocrático federal para administrar o sistema de ensino industrial em todo o país, assim como uma participação significativa do governo em seus custos. Para o Ministério do Trabalho, os cursos seriam isolados, sujeitos somente a instruções gerais a cargo do Ministério da Educação e das próprias indústrias. Expressa o:

Art. 2º A fim de realizar a formação ou o aperfeiçoamento profissional do trabalhador, os cursos abrangerão:

- I – Estudos das matérias essenciais à preparação geral do operário.
- II – Estado de tecnologia relativa ao ofício a que se destinar o trabalhador.
- III – Execução sistemática de todas as operações que constituam o ofício a que alude o item anterior. (BRASIL, 1940).

Inconformado com a decisão, Capanema, em carta enviada ao presidente em 19 de maio de 1941, argumenta para que os estabelecimentos oficiais passem a dar ensino a seus próprios operários e aprendizes não como transmissão de processo técnicos, e sim como cunho pedagógico e orientação técnica apurada. Mostra sua preocupação na criação de um sistema próprio de direção por mais simples que seja (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984).

Porém o Decreto nº 6.029, de junho de 1940, não foi modificado, e deu lugar a dois novos Decretos, quase que simultâneos, “[...] um que criava o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial, o SENAI, conforme aspirações da indústria e do Ministério do Trabalho [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 238), e outro, na área da educação, “[...] que definia a Lei Orgânica do Ensino Industrial [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 238). Formavam-se, assim, duas categorias de escola.

A primeira foi formada pelas escolas técnicas, escolas industriais e escolas artesanais, destinadas a alunos que, submetidos a horário completo, tivessem todo o seu tempo consagrado somente à vida escolar (RELÁTORIO..., 1946). No Art. 3 do Decreto nº 4.073, constam os objetivos que o Ensino Industrial deveria atender:

- 1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
- 2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
- 3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (BRASIL, 1942a).

Capanema apresentava sua visão sobre o ensino industrial, cujo objetivo não era pensar somente o ensino em função da indústria, mas em função do lado humano do trabalhador. Assim, “[...] seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico, o que quer dizer que o principal critério da formação do trabalhador nacional tem que ser precisamente este – o de atingir, a um tempo, a sua preparação técnica e a sua formação humana [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 240).

A segunda categoria de estabelecimentos de ensino industrial seria formada pelas escolas de aprendizes, frequentadas pelos trabalhadores menores dos estabelecimentos industriais. Essas escolas se caracterizavam por serem de horário reduzido, uma vez que somente uma parte do tempo dos alunos seria reservada ao trabalho propriamente escolar, destinando-se a outra parte ao trabalho propriamente dito do operário. Para organizar e manter o sistema das escolas de aprendizagem industrial, a legislação do ensino industrial criou o Serviço Nacional Industrial (SENAI) (RELATÓRIO..., 1946). O SENAI “[...] se encarregaria da ‘formação profissional dos aprendizes’, e seria tão somente uma peça, delegada à Federação Nacional da Indústria do amplo painel de ensino profissional estabelecido pela lei orgânica [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 239).

Observa-se que o ensino industrial foi pensado para acompanhar a tentativa de fortalecer a economia interna do país em duas frentes. Na primeira, as iniciativas governamentais com suporte no Ministério da Educação, que visavam não somente ao desenvolvimento mecânico do operário, mas sim seu lado humano, e, na segunda, os estabelecimentos industriais que almejavam suporte do Ministério do Trabalho com o objetivo de dar aos operários instruções gerais e práticas para atuarem nas indústrias que floresciam naquele momento.

Em relação ao ensino industrial, muitas escolas foram construídas, como, por exemplo: a Escola Técnica Nacional e as suas congêneres de Manaus, de São Luiz, de Vitória, de Goiânia e de Pelotas e foram remodeladas e ampliadas escolas técnicas federais existentes em outros pontos do país. Dessa forma, o Governo Federal foi montando, por forma modular, a rede federal de escolas técnicas e as escolas industriais, havendo, em 1945, uma rede constituída por vinte e quatro unidades escolares. Algumas iniciativas privadas procuraram criar novos estabelecimentos ou remodelar seus antigos, tendo em vista as exigências da nova legislação e o acompanhamento direto do governo (RELATÓRIO..., 1946).

Entendia Capanema que, como os trabalhadores teriam seu papel desenvolvido por meio da educação profissional, a educação da mulher deveria ser diferenciada, por considerar que “[...] era recomendado que a educação secundária das mulheres se fizesse em estabelecimentos de ensino com exclusiva frequência feminina, pois acreditava que a mulher tinha um papel diferenciado dentro da sociedade”. Ao considerar esta diferenciação, define o ministério que a orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

Observa-se um poder centralizado e voltado à nacionalidade, espaço em que a moralidade representava indicador imprescindível para o desenvolvimento do país. Por

decorrência, o programa de educação feminina traçado na organização nacional de educação era peculiar, considerando que a formação moral da mulher seria importante para formação da consciência de seu papel na sociedade. As escolas industriais para mulheres, por exemplo, tinham como objetivo:

[...] prepará-las “para o trabalho na indústria dentro ou fora do lar” este ensino era nomeado e chamado de doméstico. Assim, tínhamos o ensino doméstico geral, para meninas a partir dos 12 anos, e com três de duração (dois de duração e um de aperfeiçoamento) e que dava ao final, o “certificado de dona-de-casa”; o ensino doméstico industrial, que visava preparar a mulher para a indústria “dentro e fora do lar”, prevendo, assim, o trabalho por encomenda; e o ensino doméstico agrícola [...] O “doméstico” é claramente usado em substituição a “profissional”. O ensino agrícola visava, por exemplo, “a formação de profissionais capazes de orientar, dirigir ou auxiliar as atividades relacionadas com a vida”; já o ensino doméstico agrícola procurava preparar a mulher para atividades dentro e fora do lar, como colaboradora de todas as atividades relacionadas ao sistema produtivo agrário (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 186).

À mulher, foi definido o papel de provedora do lar e, inclusive, a de garantidora de desenvolvimento do país por sua importância no desenvolvimento populacional, devendo desenvolver e orientar políticas públicas vinculadas à pasta da educação e da saúde para garantir que, ao constituir família, expandisse a população e, ao mesmo tempo, se orientasse por preceitos éticos e morais de respeito à religião e aos valores nacionais.

O ensino comercial era destinado ao exercício de determinadas funções específicas para o comércio e de funções administrativas gerais no serviço público e nas entidades particulares. A reforma, feita por Capanema, no ensino comercial dividiu-o em dois ciclos: o primeiro, denominado comercial básico, era um subsequente do ensino primário, e, no segundo ciclo, fez-se uma divisão em cinco áreas: curso de comércio e propaganda, curso de administração, curso de secretariado, curso de contabilidade e curso de estatística.

É conveniente observar o cuidado com a educação moral e cívica que havia na reforma educacional delineada por Gustavo Capanema, conforme anunciado no nº Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, sobre a Lei Orgânica do Ensino Comercial:

Art. 38. Os estabelecimentos de ensino comercial tomarão cuidado especial e constante com a educação moral e cívica de seus alunos. Essa educação não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará da 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. (BRASIL, 1943).

Capanema, acreditando na definição de papéis na organização escolar, propôs ao Ensino Universitário várias regras para o desenvolvimento da formação das elites e do corpo profissional de especialistas, segundo as quais todas as Universidades deveriam se adequar, a fim de abrir ou continuar oferecendo tal estudo. Capanema lançou mão de políticas com a visão de criar uma Universidade modelo. Desse modo,

Em sua concepção grandiosa, a nova universidade deveria ser “uma instituição total e unânime”, o que significava, para Capanema que em suas escolas e faculdades “devem ser ministradas todas as modalidades de ensino superior, previstas pela lei, de tal sorte que nenhum estabelecimento, isolado ou congregado em universidade, deixe de ter nela o seu correspondente.” Ficava, desta forma, estabelecida a premissa básica para o controle total do sistema de educação superior a partir da Universidade do Brasil, que deveria exercê-lo com o máximo de eficiência e qualidade [...] (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 184).

Podem-se citar como exemplos de parâmetros de qualidade priorizados pelo Ministro a rigorosa seleção de professores para trabalhar neste grau de ensino, a inserção de notas parciais e não somente os exames finais e a limitação de matrículas, sendo que cada estabelecimento deveria ofertá-las após análise das possibilidades didáticas e físicas. Dessa forma, estabeleceu, nesse período, a criação do ensino de filosofia, ciência e letras e do curso de ciências econômicas (RELATÓRIO..., 1946).

O ensino superior, sempre especializado, se dividia em três grandes ramos: o de “caráter cultural puro”, para o desenvolvimento da pesquisa e o “ensino artístico, literário, científico e filosófico de ordem especulativa”, o de caráter cultural aplicado, que era o de ensino das profissões liberais regulamentadas; e o “de caráter técnico”, que era uma forma de aprofundamento de conhecimentos obtidos nos cursos secundário e profissional médio [...] (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 184).

Com vistas a uma organização central e com um padrão de qualidade para todas as Universidades do país, em 1938, foi oficializado o Decreto-Lei nº 421, de 11 de maio, determinando que nenhum estabelecimento fosse aberto no país sem prévia autorização do governo. A promoção de novas instituições de ensino superior deveria seguir regras, estabelecendo condições como:

Art. 4º O Governo Federal concederá a autorização de que trata o art. 2º desta lei:

- a) se a entidade de caráter público ou privado, que se propuser instituir o curso demonstrar que possui capacidade financeira para manter, de

modo satisfatório, o seu integral funcionamento e que dispõe de edifícios e instalações apropriadas, sob o ponto de vista pedagógico e higiênico ao ensino a ser ministrado;

- b) se o estabelecimento dispuser de aparelhamento administrativo, regular, sobretudo no que se refere à sua gestão financeira;
- c) se a organização administrativa e didática proposta para o curso obedecer às exigências mínimas fixadas na lei federal;
- d) se for demonstrada a capacidade moral e técnica do corpo docente que o estabelecimento pretenda utilizar;
- e) se ficar desde logo fixado o limite da matrícula, para cada série do curso, à vista da capacidade das instalações disponíveis;
- f) se a localidade onde o curso vá ser instalado possuir as condições culturais necessárias ao seu regular funcionamento;
- g) se a criação do curso representar real necessidade sob o ponto de vista profissional ou manifesta utilidade de natureza cultural.

Parágrafo único. O requerimento de autorização prévia deverá ser acompanhado de documentação que prove a satisfação das exigências constantes deste artigo. O ministro da Educação e Saúde determinará a realização das diligências necessárias à verificação do cumprimento das aludidas exigências. (BRASIL, 1938a).

Capanema afirma que, em consequência desse procedimento legislativo e da ação complementar do Ministério da Educação e Saúde, muitos estabelecimentos de ensino superior, de comprovada inidoneidade, foram obrigados a encerrar as suas atividades. (RELATÓRIO..., 1946). Porém, notam-se alguns problemas políticos relacionados à Universidade do Distrito Federal, uma das instituições mais respeitadas do país naquele momento.

Bomeny (2001) revela que Capanema era contrário à manutenção da Universidade do Distrito Federal, apesar de manter vários cursos que passaram por reformulação, como de pintura, escultura, urbanismo, música, filosofia, letras, ciências políticas e direito. Havia o Instituto de Educação, no qual estavam os cursos de formação de professores primários, de orientadores do ensino primário e de administradores escolares e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação. A universidade era vista como algo inconveniente tanto para os católicos, pelo seu caráter laico, como pelas autoridades do governo federal, por ser uma iniciativa municipal.

[...] Gustavo Capanema chegava mesmo a propor a Vargas, em nome da disciplina da cooperação e economia, que o governo federal, por meio do Ministério da Educação e Saúde, negociasse com a prefeitura do Distrito Federal, passando-lhe os serviços locais de hospitais e centros de saúde em troca da UDF.

Em 20 de janeiro de 1939, o Decreto-Lei nº 1.063 dispôs sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da UDF para a Universidade do Brasil. (NUNES, 2001, p. 115).

Na transferência da Universidade do Distrito Federal (UDF) para a Universidade do Brasil, foram:

[...] absorvidos os cursos das faculdades de Filosofia e Letras, de Ciências e de Política e Direito. Dela estavam excluídos os Institutos de Educação, o Departamento de Artes e Desenho, o Departamento de Música, os cursos de formação de professores primários, de orientadores do ensino primário e de administrativos escolares, e os cursos de aperfeiçoamento da faculdade de Educação [...] (NUNES, 2001, p. 116 -117).

Houve mudanças no que se referia à operacionalização da estrutura da universidade, em especial no que se referia à formação dos professores. “A formação de professores primários em nível superior, introduzida por Anísio Teixeira na UDF, foi, portanto, interrompida, eliminando assim a possibilidade de a educação constituir-se numa área de investigação acadêmica [...]” (NUNES, 2001, p. 117).

Segundo Dias (2011), o ministro Gustavo Capanema empenhou-se, com o apoio dos setores católicos, na desmobilização da formação implantada por Anísio Teixeira, porque preconizava uma formação para todos os professores no ensino superior, “[...] valorizava o aprofundamento dos estudos de Filosofia, Sociologia, Biologia e Psicologia da Educação para a formação científica do professor [...]” (DIAS, 2011, p. 121). Enquanto a UDF direcionava esforços para instituir uma formação sólida para os professores baseada na laicidade, Gustavo Capanema preconizava uma formação para os professores sob os auspícios do civismo e dos valores da doutrina católica.

Para Horta (2010), o fim da Universidade do Distrito Federal representou uma iniciativa do ministro no sentido de reduzir a influência de Anísio Teixeira nos rumos da educação brasileira, pautando-se em grande medida no apoio da Igreja Católica para o desenvolvimento desse processo. A aproximação entre Igreja e Estado, naquele momento, convinha para ambos os lados, representando uma perspectiva de manutenção da influência religiosa no catolicismo e o fortalecimento do Estado, por contar com esta importante instituição como canal de reprodução do papel do Estado e no apoio a suas ações.

Neste sentido, destaca-se a influência da Igreja no planejamento das políticas educacionais no período em que Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde. A influência da Igreja foi um ponto relevante para a elaboração de determinados decretos, leis e projetos, bem como para a sua execução.

3.2 AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CAMPO DA CULTURA

Outro ponto que merece destaque neste espaço são as políticas que envolveram a questão cultural, porque, assim como a educação, a cultura igualmente era entendida como um elemento que elevaria o Brasil a um país moderno. Capanema fez questão de estar rodeado de intelectuais de todas as vertentes no campo cultural. O ministro atuou, entre outras áreas:

[...] nas letras e nas artes plásticas, Capanema procurou colocar-se acima das disputas políticas e ideológicas que agitavam o país. Assessorado por seu chefe de gabinete, o poeta Carlos Drummond de Andrade, cercou-se de uma equipe diversificada, integrada, entre muitos, por Mário de Andrade, Candido Portinari, Manuel Bandeira, Heitor Villa-Lobos, Cecília Meireles, Lúcio Costa, Vinícius de Moraes, Afonso Arinos de Melo Franco e Rodrigo de Melo Franco de Andrade (MOREIRA, 2000, p. 14).

É importante salientar que Capanema teve auxílio constante desta seleta reunião de intelectuais expressivos para desenvolver seus projetos e programas, como afirma Williams (2000), a cultura era um “negócio oficial do Estado, e não só do ministro”. Foi um momento promissor no qual se reuniram inúmeros intelectuais de variadas ideologias, os quais tinham como objetivo executar as ações priorizadas no período. Capanema

[...] necessitava de quem executasse projetos, donde o seu esforço para manter relações estreitas com a intelectualidade modernista e a comunidade artística e literária, além de representantes de associações civis, críticos, pensadores católicos e membros do corpo diplomático do país e do estrangeiro. O ministro frequentemente consultava esses personagens, quando desejava formular uma nova diretriz de política cultural federal. Havia uma rede de relações que interligava os projetos de política cultural e alcançava o organograma do Estado (WILLIAMS, 2000, p. 257).

O Ministério da Educação e Saúde desenvolveu muitas ações voltadas à cultura. Categoricalmente, Capanema ultrapassou as fronteiras vinculadas à pasta sob sua responsabilidade, estabelecendo uma política cultural que, em certa medida, avalia-se como essencialmente vinculada ao seu interesse em considerar a promoção do desenvolvimento da educação e das questões políticas nacionais como indissociáveis do aspecto cultural.

Se a tarefa educativa visava, mais do que a transmissão de conhecimentos, a formação de mentalidades, era natural que as atividades do ministério se ramificassem por muitas outras esferas, [...]. Era necessário desenvolver a alta cultura do país, sua arte, sua música, suas letras; era necessário ter uma ação

sobre os jovens e sobre as mulheres que garantisse o compromisso dos primeiros com os valores da nação que se construía, e o lugar das segundas na preservação de suas instituições básicas [...]. Como sempre, estas ações do Ministério da Educação não se dariam no vazio, mas encontrariam outros setores, movimentos e tendências com as quais seria necessário compor, transigir, ou enfrentar [...] (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 79).

O papel central de Capanema junto ao governo de Getúlio Vargas era usar a proposta de ação cultural como reforço aos interesses e ações políticas que foram utilizadas na organização do Estado. Como indutor das ações políticas do Estado, a valorização do respeito e a promoção do nacionalismo apregoado pelo regime naquele momento histórico, marcado pela centralização, culminaram com a instituição do Estado Novo. Neste sentido, a ação do Ministério Capanema fez ressoar um chamado a intelectuais e artistas durante seu ministério para desenvolver seus trabalhos de forma intensa, merecendo forte incremento de políticas governamentais voltadas ao desenvolvimento da cultura nacional e de valores vinculados ao regime estabelecido.

O interesse de Capanema pela promoção da cultura fez com que, inclusive, ele solicitasse a Getúlio Vargas que modificasse a denominação do Ministério da Educação e Saúde para Ministério da Cultura Nacional, caracterizando o ministério como instrumental voltado à conformação social das políticas do regime (WILLIAMS, 2000). Apesar do não alcance de seu objetivo, observa-se nos extensos arquivos de Capanema sua intensiva aplicação e envolvimento com intelectuais no sentido de desenvolver toda uma rede de suporte e promoção à cultura nacional.

Foi em 1938 que Capanema definiu o que era cultura para o governo do Estado Novo, por meio do Decreto-Lei nº 526, de primeiro de julho, promulgado por Getúlio Vargas, o qual instituía o Conselho Nacional de Cultura, que ficou sob o domínio do Ministério da Educação e Saúde. Com esta medida, todo o desenvolvimento cultural ficaria sob sua influência e controle. Capanema formalmente definiu como áreas de atividades culturais:

[...] produção filosófica, científica e literária, o cultivo das artes; a conservação do patrimônio cultural (patrimônio histórico, artístico, documentário, bibliográfico, etc.; intercâmbio intelectual; a difusão cultural entre as massas através dos diferentes processos de penetração espiritual (o livro, o rádio, o teatro, o cinema, etc.; a propaganda e a campanha em favor das causas patrióticas ou humanitárias; a educação cívica através de toda sorte de demonstrações coletivas; a educação física (ginásticas e esportes); a recreação individual ou coletiva (BRASIL, 1938b).

Ao Conselho Natural de Cultura, foram atribuídas competências que faziam referência à centralização de poder, como:

- a) fazer o balanço das atividades, de caráter público ou privado, realizados em todo o país, quanto ao desenvolvimento cultural, para o fim de delinear os tipos das instituições culturais e as diretrizes de sua ação, de modo que delas se possa tirar o máximo de proveito;
- b) sugerir aos poderes públicos as medidas tendentes a ampliar e aperfeiçoar os serviços por eles mantidos para a realização de quaisquer atividades culturais;
- c) estudar a situação das instituições culturais de caráter privado, para o fim de opinar quanto às subvenções que lhes devam ser concedidas pelo Governo Federal (BRASIL, 1938b).

Diante da busca constante em realizar ações voltadas ao desenvolvimento cultural no período, Capanema estabeleceu algumas ações que representavam o pensamento do Estado Novo, dentre as quais ganhou notoriedade a instituição do Instituto Nacional do Livro, o qual criou e auxiliou na manutenção de bibliotecas em várias regiões do país. Outra posição tomada pelo Ministro foi publicar obras de cunho histórico, como apresenta Capanema:

Com relação à publicação de obras raras e preciosas, foi notável o trabalho do Ministério da Educação e Saúde. Os Autos de Devassa da Inconfidência Mineira, em 7 volumes, O Brasil Holandês sob o Conde João Maurício de Nassau, tradução do Livro celebre de Gaspar Barléu, a História da República Jesuítica do Paraguai, pelo cônego João Pedro Gay, a Demanda do Santo Graal, em três volumes, a Corografia Brasília, de Aires do Casal, as Cartas Chilenas, de Tomás Antônio Gonzaga [...]. (RELATÓRIO..., 1946, p. 13).

Na valorização do nacionalismo, característica marcante do Estado Novo, ecoava a busca constante de trazer a público as raízes culturais brasileiras, que se concretizavam por meio de ações desenvolvidas por Capanema no âmbito do seu Ministério. Com o Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, criou-se a Proteção ao Patrimônio Histórico e Artístico, uma preocupação que, segundo Capanema, consiste em considerar que, “por todo o país, numerosos e belos monumentos evocavam a nossa história ou tocavam a nossa sensibilidade artística. Entretanto, na maioria, achavam-se abandonados, e muitos até em ruínas [...]” (RELATÓRIO..., 1946, p. 14). Como exemplos dessa preocupação, foram organizados o Museu das Missões no Rio Grande do Sul, Museu da Inconfidência em Ouro Preto, criou-se o Museu do Ouro em Sabará, a fundação do Museu Imperial em Petrópolis destinado a recolher

as relíquias do período monárquico e a ampliação do acervo do Museu Histórico Nacional (RELATÓRIO..., 1946).

A importância à modernização foi ilustrada pela construção do prédio do Ministério da Educação e Saúde, pensado e criado para caracterizar um momento de transformação da arquitetura no Brasil. Segundo Londres (2001), Lúcio Costa propôs uma leitura da arquitetura moderna que vinculava com o passado e lhe conferia uma caráter nacional. Na sua visão,

[...] a nova arquitetura não rompia com a tradição, antes a recuperava no que ela tinha de melhor: a pureza das formas, o lirismo, o equilíbrio etc. O passado ao qual a nova arquitetura vinculava-se era o dos valores ‘eternos’, característicos da tradição mediterrânea de gregos e latinos e retomados nos Quatrocentos. A tradição da arquitetura moderna não seria a das formas, a do ‘espírito’ e das ‘leis’ [...]. (LONDRES, 2001, p. 93).

No projeto arquitetônico, foram introduzidos elementos que evidenciassem ao mesmo tempo contornos modernos e elementos da arte brasileira. Cada espaço do edifício foi planejado e estudado, e Capanema acompanhou a construção em todos os detalhes, considerando para si que aquele arquétipo deveria representar mais que apenas um novo espaço público, mas um símbolo do novo no País.

O prédio foi construído segundo um projeto modernista porque o ministro interveio diretamente para cancelar a premiação original, concedida ao arquiteto acadêmico Arquimedes Memória. Vetando o projeto de estilo marajoara entregue por Memória e substituindo-o por aquele elaborado por Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Afonso Reidy e outros, Capanema ergueu um monumento nos moldes de sua própria visão da renovação cultural, mediada, é claro, por suas relações íntimas com os líderes do movimento modernista. (WILLIAMS, 2000, p. 258).

Como um dos homens fortes de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema contou com o total apoio governamental para criar e desenvolver uma política efetiva de fomento à construção de monumentos e de preservação do patrimônio histórico nacional. Entendia que o patrimônio histórico e artístico constitui-se de ‘documentos’ de uma arquitetura da nação, e que determina o formato da lembrança que um povo desenvolve de si.

Como muitos políticos, Gustavo Capanema soube perceber as possibilidades de uma política voltada para a constituição de monumentos que, por sua visibilidade e significado, se prestassem a funcionar como símbolos de um projeto para a nação. Como poucos políticos, Gustavo Capanema soube selecionar, no estoque de possibilidades disponíveis no seu

tempo, propostas qualificadas e identificadas com um sentido de mudança, o que resultou numa atuação integrada na promoção das artes do passado e do presente. (LONDRES, 2001, p. 100).

Muitos setores receberam reflexos da inovação/modernização do país por meio de ações do Ministério da Educação e Saúde. A influência do pensamento de Capanema é evidente e significativa. Em relação ao teatro, foram promovidas políticas de estímulo à produções cênicas. Uma atitude concreta foi a criação do Serviço Nacional de Teatro, por meio do Decreto Presidencial nº 92, de 21 de dezembro de 1937. Este definia:

Art. 1º O teatro é considerado como uma das expressões da cultura nacional, e a sua finalidade é essencialmente a elevação e a edificação espiritual do povo.

Art. 2º Para os efeitos do artigo anterior fica criado, no Ministério da Educação e Saúde, o Serviço Nacional de Teatro, destinado a animar o desenvolvimento e o aprimoramento do teatro brasileiro.

Art. 3º compete ao Serviço Nacional de teatro:

- a) promover ou estimular a construção de teatros em todo o país;
- b) organizar ou amparar companhias de teatros declamatórios, líricos, musicados e coreográficos;
- c) orientar e auxiliar, nos estabelecimentos de ensino, nas fábricas e outros centros de trabalho, nos clubes e outras associações, ou ainda isoladamente, a organização de grupos de amadores de todos os gêneros;
- d) incentivar o teatro para crianças e adolescentes, nas escolas e fora delas;
- e) promover a seleção dos espíritos dotados de real vocação para o teatro, facilitando-lhes a educação profissional no país ou no estrangeiro;
- f) estimular, no país, por todos os meios, a produção de obras de teatro de todos os gêneros;
- g) fazer o inventário da produção brasileira e portuguesa em matéria de teatro, publicando as melhores obras existentes;
- h) providenciar a tradução e a publicação das grandes obras de teatro escritas em idioma estrangeiro;

Art. 4º O Serviço Nacional de Teatro será superintendido por um diretor, nomeado em comissão, com vencimentos equivalentes ao padrão M.

Art. 5º O pessoal técnico e administrativo do Serviço Nacional de Teatro, salvo o diretor, será admitido na forma do Decreto nº 871, de 1º de julho de 1936.

Art. 6º A organização do Serviço Nacional de Teatro constará de regulamento, a ser baixado pelo Poder Executivo.

Art. 7º Fica extinta a Comissão de Teatro Nacional, criada pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.

Art. 8º Esta lei entrará em vigor no dia 1º de janeiro de 1938.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário. (BRASIL, 1937b).

Como ministro, Capanema via na criação do órgão uma estratégia para estimular a produção e a difusão de valores culturais. A propagação do teatro fazia parte do “[...] projeto de construção de uma cultura nacional que norteou a política cultural do Estado Novo [...]”

(PEREIRA, 2001, p. 67). O teatro representava a função da elevação da cultura do povo, função esta que norteou as ações de Capanema frente ao Ministério.

Outro setor que obteve destaque foi à instituição do Serviço de Radiodifusão Educativa cujo propósito era difundir programas culturais, levando estes programas, sobretudo, à população jovem do país. A criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, órgão que deflagrou outra iniciativa, objetivava “[...] promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar de ensino e ainda como meio de educação geral [...]” (RELATÓRIO..., 1946, p. 17).

Capanema foi uma ponte importante entre cultura e política e entre cultura e poder no Brasil. Ao chefiar o Ministério da Educação, esteve à frente de um setor ímpar em se tratando da incorporação e/ou exclusão de ideias, na definição e orientação das mentalidades e valores, interferindo diretamente no mundo real da concepção de educação e promoção dos valores nacionais e da moral defendida pelo regime do Estado Novo.

Como membro do governo federal, Gustavo Capanema defendia a tese de que a reconstrução nacional se daria sob o signo da modernidade, fundamentalmente vinculada à promoção da educação e da cultura. Por meio destes preceitos, os valores nacionais seriam disseminados, considerando que, por meio deles, seria possível garantir que as futuras gerações de brasileiros crescessem sob o signo do amor à pátria e do trabalho. Pela educação, ideologicamente administrada, promovia-se a aceitação da autoridade dos líderes que respondiam pelo Estado (NUNES, 2001).

Como Ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema foi, eminentemente, o “ministro da cultura”. É inegável sua atuação política frente às questões culturais, procurando dar destaque a questões centrais vinculadas às artes, à produção de conhecimento e a um estilo próprio de conceber e apreciar a arte brasileira. Antecipando-se à tardia prospecção de uma área específica para o tratamento da cultura no âmbito do governo, Capanema jamais desvinculou, ainda que muitas vezes de forma centralizada e personalista, o profundo interesse em criar vínculos entre os aspectos culturais e às demais questões políticas e sociais, nas quais esteve envolvido em sua atuação como político e apreciador irrestrito dos valores e da produção artística nacional.

3.3 AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CAMPO DA SAÚDE

Os programas desenvolvidos durante o Estado Novo, elaborados por Gustavo Capanema na área da saúde, ocorreram de forma centralizada e marcados pela prioridade constante a favor do progresso no país. Pode-se destacar que a associação, em um mesmo ministério, de questões aparentemente diversas, como educação e saúde, contemplavam duas preocupações centrais para o desenvolvimento de políticas de desenvolvimento para o brasileiro. Cabe considerar, neste sentido, a expressiva aspiração popular por ambas as áreas, algo que Vargas tinha consciência e explorou de forma equilibrada e consciente ao longo do Estado Novo. Pode-se observar a importância dada ao campo da saúde no discurso feito por Gustavo Capanema na abertura da Conferência Nacional da Saúde no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em dez de novembro de 1941.

Viestes de vossa diária e renhida labuta, com as mãos adestradas no manejo dos instrumentos e das armas das grandes causas da educação e da saúde, com os olhos postos nos objetivos a que é preciso chegar, nos difíceis objetivos da formação espiritual da juventude, da preparação técnica das novas gerações, do desenvolvimento e expansão da cultura nacional, da defesa sanitária das nossas populações, da assistência social aos indivíduos e às famílias, da proteção da maternidade, da proteção da infância e da adolescência. Que grandes objetivos!

Eles se resumem num objetivo final, que é o ideal da valorização do homem brasileiro, do homem que é o primeiro e essencial fundamento da pátria, herdeiro de sua tradição, guarda de seu império e de sua liberdade, construtor de seu progresso [...] (CAPANEMA, 1941, p. 1).

Exemplo dessa prioridade, se deu com a criação do Departamento Nacional de Saúde, o qual objetivava uma maior penetração das ações relacionadas à saúde no território brasileiro, uma vez que a maioria dos programas era desenvolvida nas capitais, deixando de lado inúmeros problemas encontrados em várias regiões distantes. Em 1937, pela Lei nº 378, de 13 de janeiro do mesmo ano, o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. Nesta Lei, fica estabelecida uma divisão do território brasileiro com a finalidade de diagnosticar e traçar estratégias nas diferentes regiões. No seu Art. 4º, fica o território do país, para efeito da administração dos serviços do Ministério da Educação e Saúde, dividido em oito regiões, a saber:

- a) 1ª Região, constituída pelo Distrito Federal e pelo Estado do Rio de Janeiro;
- b) 2ª Região, constituída pelo Território do Acre e pelos Estados do Amazonas e Pará;
- c) 3ª Região, constituída pelos Estados do Maranhão, Piauí e Ceará;
- d) 4ª Região, constituída pelos Estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas;

- e) 5ª Região, constituída pelos Estados de Sergipe, Bahia e Espírito Santo;
- f) 6ª Região, constituída pelos Estados de São Paulo e Mato Grosso;
- g) 7ª Região, constituída pelos Estados do Paraná, Santa Catharina e Rio Grande do Sul;
- h) 8ª Região, constituída pelos Estados de Minas Gerais e Goiás (BRASIL, 1937a).

Havia Delegacias Federais de Saúde instaladas em diferentes pontos do território nacional, servindo como instrumentos de penetração e, ao mesmo tempo, como meios de ligação com as atividades dos Departamentos Estaduais de Saúde. Nesta nova forma de organização de tais instâncias, as pastas de Educação e Saúde, administradas por Capanema, “[...] tinham como função supervisionar as atividades necessárias à colaboração da União com os serviços locais de saúde pública e assistência médico-social, além da inspeção dos serviços federais de saúde [...]” (HOCHMAN; FONSECA, 2000, p. 178).

Nesta direção, vários programas foram desenvolvidos para atingir aos objetivos traçados na gestão ministerial de Capanema, por meio de ações que atuaram no cadastramento dos hospitais do país e, diante destes dados, sendo ampliadas as ações para promoção de melhorias e para o tratamento de particularidades de cada estabelecimento, organizados em forma de questionários.

Nessa época, o Brasil apresentava falta de serviços básicos, como tratamento de água e esgoto, um problema social que atingia a maior parte da população, residindo nas regiões periféricas situações de maior precariedade. Com o intuito de amenizar tais dificuldades, elevou-se o número de hidrômetros em funcionamento “[...] de 19.338 em 1932 a 69.432 em 1945[...]” (RELATÓRIO..., 1946, p. 20). Para o controle da água distribuída, a cloração da água foi estabelecida como meio de controlar as doenças infecciosas transmitidas por água contaminada.

À Companhia *City Improvement*, foi atribuída a exploração dos serviços de esgotos no Rio de Janeiro, sendo construídos, de 1932 a 1945, mais de cem mil metros de rede e quase quinhentos mil metros de ramais domiciliários (RELATÓRIO..., 1946). Tal preocupação com os centros urbanos preconiza o saneamento dos espaços de grande acumulação populacional, considerando a preocupação de coibir epidemias e problemas de grande ordem que pudessem vir a afetar a dinâmica de desenvolvimento do país.

Na área da saúde, o Instituto Oswaldo Cruz teve grande importância nas pesquisas científicas, considerando-se, ao longo do Estado Novo, a produção científica de mais de 2000 trabalhos originais. Entre estes trabalhos, há pesquisas sobre epidemiologia e profilaxia da doença de Chagas, de ancilostomose do bócio endêmico, da esquistossomose e da boubá,

problemas crônicos de saúde pública para os quais aventavam-se novas possibilidades de tratamento e prevenção estendidas à população (RELATÓRIO..., 1946).

No período em questão, várias campanhas foram desenvolvidas com o objetivo de maior alcance a regiões distantes, as quais procuravam amenizar os problemas sanitários do Brasil. Desenvolveram-se ações públicas como estratégias para amenizar as epidemias, sendo utilizadas campanhas como a da febre amarela que, após a grave epidemia ocorrida na Capital Federal, entre os anos de 1929 e 1930, deixou o alerta à comunidade de higienistas, que solicitaram a manutenção das campanhas. No ano de 1932, o Governo Federal aceitou a colaboração da Fundação *Rockefeller* (RELATÓRIO..., 1946) para ações no combate a doenças infecciosas no país, não mais apenas para os estados do Nordeste, mas para todas as regiões brasileiras. Nesse mesmo ano, com o Decreto nº 21.434, foi possível a tomada de medidas com bases científicas e uma organização mais constituída na sua forma de trabalho, incentivando as iniciativas de pesquisa em desenvolvimento na área da saúde. Após a construção de um moderno laboratório pela Fundação *Rockefeller* e pelo Governo Federal, em 1937, iniciou-se a vacinação em grande escala das populações rurais.

Capanema relata que, a partir de 1941, o Serviço de Febre Amarela incorporou-se ao Departamento Nacional de Saúde, sob a denominação de Serviço Nacional de Febre Amarela, por meio do Decreto-Lei nº 3.171, atuando em campanhas até o ano de 1945 e culminando com a erradicação da “espécie urbana” nos Estados do Maranhão, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina, no Distrito Federal e nos Territórios do Rio Branco, Amapá, Fernando de Noronha e Iguaçu (RELATÓRIO..., 1946).

No ano de 1941, foi desencadeado o Serviço Nacional da Malária, organizado e fiscalizado no território brasileiro com exceção dos vales do Amazonas e do Rio Doce, nos quais passou a atuar o Serviço Especial de Saúde Pública, mantido em colaboração com os Governos dos estados e dos Estados Unidos. Outro órgão criado no mesmo ano foi o Serviço Nacional da Peste, que objetivava regular os locais em que se estabelecia o foco das principais doenças epidemiológicas no país, os quais se encontravam em vasta extensão no interior do Nordeste. Instaram-se diversas campanhas com o intuito de sanear doenças como lepra, câncer, tracoma, doenças venéreas e tuberculose, esta última considerada como problema gravíssimo no Brasil, já que, nos centros de maior concentração demográfica, a situação de proliferação da doença era intensa. Para enfrentá-las, foi criado o Serviço Nacional de Tuberculose, que passou a coordenar a campanha em todo o país (RELATÓRIO..., 1946).

Os casos de doentes mentais também foram alvo de investimentos, visto que alguns centros de tratamento foram construídos como, por exemplo, o Centro Psiquiátrico Nacional, instituído não apenas com a finalidade de assistência e tratamento, mas com o objetivo do estudo e da pesquisa; outros espaços foram remodelados, como a Colônia Juliano Moreira, que tinha por objetivo tornar-se um centro de tratamento de doentes mentais crônicos. O Serviço Nacional de Doenças Mentais foi criado em 1941, com as seguintes funções: planejar, para todo o território nacional, os serviços de assistência e proteção a psicopatas, orientando, coordenando e fiscalizando as respectivas atividades dentro de normas uniformes relativas às instalações e ao funcionamento; incentivar o desenvolvimento das atividades de higiene mental, dentro dos serviços estaduais de saúde pública (RELATÓRIO..., 1946).

A Puericultura foi um tema difundido no governo de Getúlio Vargas, seu principal objetivo foi diminuir o número de mortalidade infantil, assegurando um desenvolvimento infantil saudável. A proteção à infância foi destacada como problema nacional, desenvolvendo-se ações de proteção infantil, procurando oferecer melhores condições sociais, de forma a assegurar uma vida mais feliz e a garantia de desenvolvimento social e humano na sociedade para os seus cidadãos. Entre as ações promovidas, estão a Conferência Nacional de Proteção à Infância, a criação no Ministério da Educação e Saúde da Diretoria de Proteção à Maternidade e a fundação do Departamento Nacional da Criança (RELATÓRIO..., 1946).

Houve campanhas com a finalidade de uma melhor alimentação e amparo à maternidade e à infância. Neste processo, municípios e estados atuaram com vitalidade na realização de tais ações, todo esse movimento tinha como suporte o Governo Federal por meio de orientações e propagandas.

Em 1940, o governo fundou o Departamento Nacional da Criança e estabeleceu que, em cada estado, um organismo semelhante fosse criado com o intuito de que se trabalhasse com afinco para solucionar os problemas relacionados à infância. Ante este envolvimento, atividades se efetivaram em vários pontos do país. Com este mesmo intuito, foi realizada uma valiosa obra de estudos e pesquisas no Instituto Nacional de Puericultura, órgão do Departamento Nacional da Criança que, por um lado, esforçava-se para formar uma consciência da necessidade de proteção social da infância e, por outro, esteve constantemente interessado em levar a cada lar conhecimentos relativos à saúde da criança, incitando várias publicações de cunho informativo e de orientação social (RELATÓRIO..., 1946).

Havia uma preocupação com a inserção do maior número possível de pessoas saudáveis na sociedade, as quais pudessem ocupar seu lugar ativamente, de maneira a contribuir na organização social. A atuação efetiva nos campos da saúde, da educação e da

cultura resultou da constante busca por um novo perfil de homem para atuar no meio social, adequando-o ao plano de desenvolvimento nacional almejado pelo Estado Novo. O florescimento da indústria estabeleceu novos objetivos a serem executados pelo governo, priorizando o desenvolvimento econômico.

Os resultados das ações envolveram o campo da saúde, visto haver necessidade de um homem com vigor que morasse na cidade para trabalhar na indústria. No campo da educação, ante a necessidade de um sistema organizado em todos os graus de ensino, ponderava-se a importância de objetivos diferenciados: um grupo que tivesse o conhecimento das ciências e das humanidades para conduzir essa sociedade ao crescimento; outro grupo que tivesse conhecimento para trabalhar nas indústrias, com habilidades específicas para a operação das máquinas; e que a maioria tivesse acesso à escola primária para sanar o “atraso” existente no Brasil decorrente do analfabetismo. A articulação desse cenário em construção apresentou consequências como a transformação de costumes tradicionais e a complexidade das relações sociais. Foi um momento em que o campo cultural procurou lançar raízes brasileiras para suas obras, deixando de lado o modelo europeu. Houve um alargamento nos meios da vinculação de setores culturais, como teatro, cinema, rádio, jornal, porém toda essa gama de elementos foi explorada com limitações, ou seja, era levada até a população depois da inspeção por parte do governo.

4 ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL NO PERÍODO DE 1934-1945: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Pretende-se, nesta seção, analisar a relevância do papel de Capanema na organização do ensino primário no Brasil entre os anos de 1934 a 1945, investigando a História da Educação no Brasil e a atuação intelectual de Gustavo Capanema na organização do ensino primário. Para esta compreensão, serão levantados dados pertinentes a este segmento da formação educacional que serão analisados ao longo do texto, tendo como referência algumas questões: Quais documentos foram produzidos nesse momento histórico com a intervenção de Gustavo Capanema e com objetivo da organização do ensino primário? Quais ações foram implantadas pelo Ministério da Educação e Saúde?

Parte-se das análises de documentos, bem como da ação desenvolvida pelo Governo Federal para elencar os dados referentes à matrícula no ensino primário, número de docentes envolvidos com este nível de ensino, número de alunos que frequentavam o ensino primário nas zonas rural e urbana, a questão da nacionalização do ensino primário, causas que levaram ao fechamento das escolas primárias de língua estrangeira, o papel da educação primária no Governo de Getúlio Vargas.

Constatou-se que o Estado executou medidas para orientar a sociedade em vários aspectos de forma centralizadora e, na educação, passou a intervir nas atividades burocráticas e pedagógicas. Organizou comissões de estudos com a finalidade de elaborar projetos e decretos-leis, os quais se tornaram a principal forma de legislação. Posiciona-se Dias (2011, p. 111) a respeito:

[...] a historiografia sobre o pós-1939 ressalta as iniciativas do Governo Federal em submeter a educação às diretrizes do Estado. A educação foi um recurso indispensável com meio de obter adesão ao regime, para infundir valores como o culto ao trabalho, à nacionalidade, à construção e à preservação da nova ordem [...].

Esta investigação tem como elementos de base a legislação criada pela intervenção do intelectual Gustavo Capanema no período ora examinado, são analisados documentos do arquivo CPDOC/FGV, como *Situação do ensino primário do ano de 1941* e *A formação do professorado primário do ano de 1937*, ambos de Lourenço Filho; documentos sobre a criação nacional do ensino primário (atas, relatórios) e o Relatório escrito pelo Ministro que

se posiciona sobre os problemas da educação e saúde no Governo Getúlio Vargas. Serão utilizados autores que desenvolveram estudos no campo da educação do ensino primário no período analisado.

4.1 A ATUAÇÃO DE GUSTAVO CAPANEMA NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

A responsabilidade sobre o ensino primário no Brasil, por um longo tempo, foi deixada a cargo de iniciativas locais, ou seja, o poder central não intervinha nem para estimular, nem para cooperar. Para Capanema, a ausência de uma organização advinda do governo central tornou a situação de analfabetos no Brasil crônica. O Ministro pondera de maneira a evidenciar o trabalho insano que está enfrentando:

Essa situação, criada pela incúria nacional, durante um século, não podia ser desfeita em três lustros, não só pela falta dos recursos financeiros indispensáveis, como pela própria impraticabilidade técnica dos serviços necessários ao estabelecimento de uma completa rede escolar primária [...]. (RELATÓRIO..., 1946, p. 2)

Com o intuito de mudar a situação da rede escolar brasileira e diminuir a taxa de analfabetismo, na década de 1930, algumas ações foram projetadas, as quais representaram princípios de mudanças. Capanema foi incisivo ao considerar que a obra da educação primária no período de 1931 a 1945 “[...] foi de tal significação, de tal vulto e de tal influência, que o problema entrou em fase de solução certa, geral e definitiva”. (RELATÓRIO..., 1946, p. 2). Percebe-se que o Ministro reconhece a mudança no ensino primário quando o governo passou a interferir decisivamente na questão.

Segundo Capanema, o Governo Federal abandonou a política de abstenção adotada por seus antecessores e apontou possibilidades para sanar os problemas relacionados à questão do ensino primário. Conforme programa federal, na primeira fase o governo, fixou uma aplicabilidade obrigatória de determinadas porcentagens dos recursos financeiros estaduais e municipais ao desenvolvimento do ensino primário, princípio que veio a incorporar-se à Constituição de 1934. Considera-se essa ação como uma nova fase para o projeto de educação do Brasil, uma vez que, com um valor fixo destinado para determinada finalidade, torna-se possível uma tentativa de planejamento.

Para desencadear esse processo, análises, levantamentos de dados e investigações no campo educação foram realizados por intelectuais, como Lourenço Filho, por exemplo. A respeito desta questão, parte-se da consulta a documentos que evidenciam como o Governo Federal, em 1938, iniciou estudos para traçar nova política em relação ao ensino primário. Capanema assim justifica a ação do governo: foi mister que a União, por meio de ações pertinentes, fizesse uma intervenção de modo mais direto e decisivo. Neste sentido, “cumpria-lhe, por um lado, forçar o aumento das dotações estaduais e municipais destinadas ao ensino primário; e, por outro lado, encaminhar aos Estados o auxílio financeiro federal para incremento do ensino primário [...]” (RELATÓRIO..., 1946, p. 2).

O primeiro objetivo, como sinalizou o Ministro, foi atingido mediante a celebração do Convênio Nacional de Ensino Primário assinado, no Rio de Janeiro em 16 de novembro de 1942, entre a União e os Estados. Em decorrência deste, seguiram-se, conforme uma de suas cláusulas, os convênios estaduais, assinados entre cada Estado e os seus Municípios. Esse sistema forçou os Estados e os Municípios a elevarem, paulatinamente e até um limite considerado satisfatório, as suas dotações próprias para o ensino primário. Como resultado desse processo, Capanema apresentou o resultado desses convênios: “[...] em 1943, os gastos com o ensino primário, realizados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, foram de 380 milhões de cruzeiros; em 1944, esses gastos subiram a mais de 480 milhões de cruzeiros [...]” (RELATÓRIO..., 1946, p. 3), demonstrando que a educação primária obteve um aumento de 26% no que se referia a investimentos naquele período. O acompanhamento do investimento público em educação, para o Ministro, representava um papel fundamental sobre as possibilidades de direcionar os esforços do Ministério àquelas áreas mais fragilizadas e com maior necessidade de atenção pelo governo federal.

O segundo objetivo foi atingindo por meio da instituição permanente do Fundo Nacional de Ensino Primário, pelo Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, o qual, em 1944 “[...] tornou possível o estabelecimento dos primeiros recursos efetivos desse Fundo Nacional, fixados pelo Decreto-Lei nº 6.785, de 11 de agosto de 1944, que criou um adicional de cinco por cento sobre as taxas de impostos de consumo que incidem sobre bebidas [...]” (RELATÓRIO..., 1946, p. 3). Capanema apresenta o Fundo Nacional de Ensino Primário como:

[...] peça essencial do nosso sistema educacional, pois é dele principalmente que vai depender a liquidação do analfabetismo no país e bem assim a constante elevação da qualidade do nosso ensino primário. A importância fundamental desse Fundo Nacional foi reconhecida pela Assembleia

Constituinte, que lhe assegurou a existência numa clausula constitucional (Constituição de 18 de setembro de 1946) [...] (RELATÓRIO..., 1946, p. 3).

A aplicabilidade desse recurso deveria seguir o Decreto nº 19.513, de 24 de agosto de 1945, em que se definiu que as necessidades seriam avaliadas conforme a proporção do número de crianças, entre sete e onze anos de idade, que não estivessem matriculadas em estabelecimento de ensino primário, bem como seriam levados em conta, para o cálculo, o número em todo o país e o número em cada unidade federativa de crianças em idade escolar que não estivessem matriculadas, de forma que a relação percentual desses números correspondesse à distribuição percentual dos recursos disponíveis em cada exercício financeiro (BRASIL, 1945).

Este auxílio deveria ser distribuído conforme a seguinte organização: a importância correspondente a 70% de cada auxílio federal destinar-se-ia a construções escolares. Os projetos deveriam ter aprovação prévia do Ministério da Educação e Saúde. As obras seriam executadas pela autoridade administrativa de cada unidade federativa interessada, correndo as despesas, no todo ou em parte, por conta do auxílio federal concedido. A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal seria aplicada na educação primária de adolescentes e de adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde, e a importância correspondente a 5% de cada auxílio federal converter-se-ia em bolsas de estudo destinadas ao aperfeiçoamento técnico do pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário a critério do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (BRASIL, 1945).

Em consequência do convênio com Estados e Municípios, bem como a reserva de uma quantidade específica de recursos para o ensino primário, houve a possibilidade de traçar planos de longo prazo, por um lado, pôde especificar a organização da distribuição por setores mais frágeis e, por outro, com base nas análises dos dados referentes a esse grau de ensino, foram especificadas as regiões com maiores déficits de ensino e as regiões que possuíam dados adequados, já que a finalidade era a erradicação do analfabetismo e a inserção dos alunos na educação primária na idade/série normal.

Por meio dessas ações do governo federal, juntamente com o estadual, observa-se que houve um aumento significativo de alunos matriculados e de docentes, como se verificam nos dados apresentados por Gustavo Capanema: “Em 1932, havia em todo o país, 27.662 escolas primárias, com 2.071.437 alunos; em 1945, o número dessas escolas era de 44.794, como 3.548.409 alunos [...]” (RELATÓRIO., 1946, p. 3-4). Com essas considerações, o ensino primário “[...] ficava como atribuição dos estados, havendo possibilidades de diferentes

padrões em diferentes estados [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 184). A participação da União seria apenas como regulamentadora e de acompanhamento da aplicação dos percentuais estabelecidos em cada estado.

As ações promovidas por Capanema contemplaram o ensino primário praticamente em toda a sua extensão, exceto nas zonas de imigração estrangeira¹³, em que a União teve uma ação muito mais direta e significativa, por ter como objetivo nacionalizar o ensino primário nos estados de acentuada imigração estrangeira. Por meio de documentação recolhida pelo Ministério da Educação e Saúde, houve a possibilidade de conhecer as regiões que possuíam maiores núcleos estrangeiros, como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Como exemplo, destaca-se o estado do Rio Grande do Sul, em que havia somente o sistema escolar estrangeiro, a escola primária não ministrava um ensino nacional, o ensino primário era ministrado em língua estrangeira e sob a inspiração de outras nações. Este sistema era tão complexo e organizado que dispunha de equipe que administrava e fiscalizava as suas escolas e formava seus professores. (RELATÓRIO..., 1946). Capanema, de forma incisiva, esteve à frente de uma organizada ação nacionalizadora, empreendida, sobretudo, nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

Foi baixada uma legislação completa federal e estadual. Providências administrativas adequadas foram tomadas. O Governo Federal prestou cooperação financeira aos Estados, empregando de 1938 a 1940, a soma de CR\$ 17.568.000,00 que possibilitou a pronta construção de 166 prédios escolares. Enorme foi também a ação propriamente estadual. Tão decisivo esforço tornou possível remover do território nacional aparelhagem

¹³ “Desde 1910, após a Primeira Guerra Mundial e durante os anos 20, são muitos os movimentos nacionalistas contrários à vinda de mais estrangeiros. O pensamento de Alberto Torres exerce um papel importante ao defender o trabalhador nacional que permanecia abandonado enquanto os governos se ocupavam em garantir a vinda do trabalho estrangeiro. O imigrante se torna representante potencial do inimigo externo e passa a representar um perigo para a nação. A vertente que vê problemas com o imigrante tem continuidade, como se pode observar em Artur Hehl Neiva, um dos mais importantes conhecedores da questão da imigração. E que iria pertencer aos quadros do governo Vargas. Para ele, o imigrante é sempre alguém que, pelos mais variados motivos, não é feliz onde está, sendo sempre um desajustado, já que ou tem ambições econômicas que não pode realizar no país de origem, ou é um perseguido político, ou possui convicções religiosas às quais não pode dar expansão. Nos anos 30, a corrente migratória da Europa para a América já está declinante e, no Brasil, começa a crescer a movimentação interna de populações, principalmente do nordeste para o centro-sul. Restrições à entrada de imigrantes aparecem nas Constituições de 1934 e 1937. Passa-se à defesa do trabalhador nacional com a reserva 2/3 dos empregados para brasileiros. Os debates na Assembleia Nacional Constituinte em 1933 são sinais dos novos tempos em que se discutem os limites à imigração no Brasil. A constituição de 1934 estabelece um sistema de cotas de 2% sobre o total dos respectivos estrangeiros fixados no Brasil durante os últimos 50 anos, além de proibir sua concentração. Há inúmeras dificuldades para a implementação dessa política de cotas, entre elas a falta de informação estatística que a suporte. A Constituição de 1937 não muda a de 1934 no que se refere ao controle da imigração: reserva ao governo federal o direito de limitar ou suspender a entrada de novos imigrantes e proíbe a formação de núcleos, assim como o ensino em língua estrangeira a menores, e a existência de jornais e revistas em língua estrangeira, a não ser com autorização do Ministério da Justiça” (OLIVEIRA, 2002, p 19-20).

desnacionalizadora do ensino primário estrangeiro (RELATÓRIO...,1946, p. 4).

Entre as exigências do processo de nacionalização das escolas estrangeiras nos estados brasileiros, estabeleceu-se que “[...] os diretores de escolas particulares fossem sempre brasileiros, assim como pelo menos metade dos professores [...]” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 184).

Outra ação governamental ligada à educação primária foi o recolhimento de dados referente à educação supletiva, os quais foram obtidos junto ao Serviço Nacional de Recenseamento, por meio do levantamento do número de analfabetos adultos, desenvolveu-se uma Campanha de Educação de Adultos em todo país. Para a solução desse problema, foi destinado um percentual, estabelecido pelo Decreto-Lei 19.513, de 24 de agosto de 1945, em que consta, no Art. 4º, o repasse de auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário. A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal a ser aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

As ações educacionais promovidas pela escola primária tinham por objetivo, segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), a transmissão do “sentido patriótico”, baseado no sentimento pelo país, hino, bandeira, o ensino primário teria a função de modelar o sujeito, contribuindo para o respeito à sociedade brasileira. Para Capanema, a escola ideal corresponderia à sociedade, ou seja, ela seria organizada a fim de perpetuar a forma organizacional da sociedade e os valores que deveriam orientar a formação do cidadão, visto seu comprometimento com o crescimento de sua nação. Como uma das ações referentes à educação, Capanema inseriu nas escolas, de forma obrigatória, a educação física no ensino primário, normal e secundário, e o canto orfeônico, que já era praticado no ensino primário, foi estabelecido como obrigatório no ensino secundário.

4.1.1 Criação da Comissão Nacional de Ensino Primário

Em 1938, Gustavo Capanema apresentou algumas considerações sobre o ensino primário ao então presidente da República Getúlio Vargas. Nela explanou que a organização do ensino primário, até aquele momento, tinha sido considerada como um negócio peculiar dos governos estaduais e municipais e que o Governo Federal apresentava-se de modo

superficial, destacando que a situação da forma que estava sendo encaminhada precisaria mudar.

Alguns aspectos são elencados por Capanema em sua mensagem, apontando possíveis elementos que têm contribuído para a situação precária do ensino primário no Brasil, entre eles: a alta taxa de analfabetos era uma questão presente; uma diferenciação entre índices de aproveitamento relacionados à educação e que ocorria nas diversas regiões do território brasileiro; além das aulas ministradas por estrangeiros em vários estados brasileiros que, na visão do intelectual, causava a desnacionalização da criança brasileira. Outro problema é que, o ensino primário ministrado nem sempre se revestia das qualidades essenciais a esta modalidade de educação, visto estar destituído da unidade intelectual e moral que precisa ter (BRASIL, 1938d).

Diante de tais considerações, propõe como solução a intervenção do Governo Federal, o que não significava administrar as escolas municipais, por fazer parte das atribuições dos estados e municípios, mas atuar no sentido de acompanhar a organização curricular e os conteúdos transmitidos no processo de educação dos jovens brasileiros. O papel do Governo Federal, neste caso, era traçar, por intermédio de uma lei federal, as diretrizes fundamentais do ensino primário. Dessa forma, Gustavo Capanema apresentou a proposta de criação de uma Comissão que ficaria responsável para solucionar as questões referentes ao ensino primário.

Essa organização federal teria como objetivos liquidar o analfabetismo em todo o território nacional, nacionalizar integralmente a escola primária dos núcleos de população de origem estrangeiras e elevar, obedecidos os padrões próprios a cada nível cultural do país, a qualidade da escola primária (CRIAÇÃO..., 1938). Para que a proposta da criação da Comissão Nacional de Ensino Primário se efetivasse, Capanema levantou a questão da necessidade de estudos sobre a problematização do ensino primário no Brasil. Neste sentido, propôs ações como a observação dos dados estatísticos sobre a distribuição de alunos por escola, a distribuição de escolas no território nacional e a capacitação de professores para promoverem a instrução nos espaços escolares, entre outras ações.

Em 1938, foi criada, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário (CNEP), pelo Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938, que foi composta por sete membros escolhidos pelo Presidente da República dentre pessoas notoriamente versadas em matéria de ensino primário e consagradas ao seu estudo, ou a seu ensino, ou à sua propagação. As atribuições dessa Comissão foram as seguintes:

- a) organizar o plano de uma campanha contra o analfabetismo, mediante a cooperação dos poderes da União, Estados, Municípios e das iniciativas de ordem particular;
- b) definir a ação a ser exercida pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeiras;
- c) caracterizar a diferenciação que deve ser dada ao ensino primário das cidades e das zonas rurais;
- d) estudar a estrutura a ser dada ao currículo primário, bem como as diretrizes que devam presidir a elaboração dos programas do ensino primário;
- e) opinar sobre as condições em que deve ser dado nas escolas primárias o ensino religioso;
- f) indicar em que termos deve ser entendida a questão da obrigatoriedade do ensino primário;
- g) estudar a questão da gratuidade do ensino primário, opinado sobre as contribuições com que as pessoas menos necessitadas são obrigadas a concorrer para as caixas escolares¹⁴, bem como sobre o destino a ser dado ao produto destas contribuições;
- h) estudar a questão da preparação, da investidura, da remuneração e da disciplina do magistério primário de todo o país (BRASIL, 1938d, p. 1-2).

Esta Comissão teria caráter permanente, segundo Capanema, e deveria se reunir obrigatoriamente uma vez por mês. No entanto, até o término das análises dos itens supracitados, deveria se reunir pelos menos duas vezes por semana. Aos componentes da CNEP que residissem no Distrito Federal, seriam pagas diárias e, aos componentes de fora, seria feito, além das diárias, um ressarcimento para o deslocamento. Consta nesse documento que o Ministro da Educação e Saúde designaria um dos funcionários efetivos do seu Ministério para executar o expediente da Secretaria da Comissão Nacional de Ensino Primário.

4.1.2 Sessões da Comissão Nacional de Ensino Primário

Foram convocados para a sessão de instalação da Comissão Nacional de Ensino Primário, realizada no dia 18 de abril de 1939, no gabinete do Ministério da Educação e Saúde, os membros escolhidos para compor a CNEP: Everardo Backheuser¹⁵, Major Euclides

¹⁴ “O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.” (BRASIL, 1937c).

¹⁵ Everardo Backheuser (1879-1951) foi engenheiro, professor Catedrático de Mineralogia e Geologia da Escola Politécnica no Rio de Janeiro e autor de vários artigos sobre o tema. Perdeu seu posto e foi preso acusado de conspirar contra o governo na década de 1920, mais tarde reintegrado. Foi vice-presidente da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e fundador da Academia Brasileira de Ciências, participando, depois de 1930, de

Sarmiento, Gustavo Armbrust, Carlos Alberto Nobrega da Cunha, Alberto Ribeiro de Cerqueira Lima, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, professora dona Maria dos Reis Campos e, como secretário dessa sessão, Paschoal Leme¹⁶, que, à época, era chefe da seção de Documentação e Intercâmbio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

O Ministro destacou na abertura da CNEP que considerava como o início de uma nova era na solução do problema fundamental da educação no Brasil – a disseminação da cultura popular pela intervenção do Governo Federal. Enfatizou a importância de um órgão coordenador que imprimisse uma orientação uniforme e segura para a solução do importante problema. Em seguida, Capanema abordou a justificativa para a criação da CNEP, destacando a importância da educação elementar e a necessidade urgente de estendê-la ao maior número possível de cidadãos, não apenas por meio da simples alfabetização, mas mediante uma educação elementar capaz de melhorar as condições de vida individual e social do povo brasileiro, revertendo esse progresso em benefício da Nação (BRASIL, 1938d).

Constata-se que o Ministro se referia a educação como um meio para a mudança social e cultural do Brasil, e essa mudança somente seria possível com um poder centralizado que direcionasse para o que se pretendia. A educação deveria beneficiar os projetos do Estado Novo, alimentando o amor à pátria, estabelecendo uma base sólida familiar com uma educação com princípios morais e fortalecendo o lugar da mulher na sociedade. Tem a função de orientar as pessoas para uma instrução adequada, para uns haveria a necessidade de requisitos para fortalecer a economia com o ensino industrial. A inserção de todos no programa de ensino que objetiva a erradicação do analfabetismo pressupunha que, com a educação, mesmo que somente primária, tiraria o país da ignorância e com intensidade fortaleceria as premissas para um novo país.

Capanema acrescentou que não se pode esquecer da formação das elites, já que nenhum país pode viver sem elites suficientemente preparadas, mas somente um ensino

um grande projeto de reforma pedagógica de ensino secundário brasileiro (a Escola Nova), fundamentado nas ideias de John Dewey. Mais tarde ainda, foi empresário de êxito no setor da construção civil e Catedrático de Geopolítica no curso de Direito Comparado da Universidade Católica do Rio de Janeiro (1948-1951). (ANSELMO, 2000, p. 30)

¹⁶ Paschoal Lemme (1904-1997) começou a vida profissional, em 1924, como professor primário na zona rural; transferido para a Visconde de Cairú (a primeira escola técnico-profissional do Rio de Janeiro), ensinou complementos de matemática para a 7ª série. Em 1928, foi chamado para compor o quadro técnico responsável pela Reforma Fernando de Azevedo. Essa experiência na administração pública completa e aprofunda a representação positiva que desenvolveu sobre o sentido e significado do trabalho no serviço público. 1938 - É aprovado em concurso público para técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde (MES). Participou dos maiores Manifestos em prol da educação brasileira, que culminou com a destacada participação na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 (BRANDÃO, Zaia, 2010)

fundamental generalizado tornaria possível a descoberta e o aproveitamento de valores que se perdem para a nacionalidade por falta de assistência.

Nessa sessão, foram analisadas todas as competências da CNEP constantes no Decreto-Lei nº 868. O primeiro item discutido foi sobre a importância e a urgência da organização do plano de combate ao analfabetismo, ou seja, sua execução contaria com a cooperação do Governo Federal, dos Governos Estaduais, dos municípios e o aproveitamento das entidades particulares, porque, avaliou Capanema, a congregação de esforços era imprescindível, se abandonados aos próprios recursos, os estados, os Municípios e os particulares nada poderiam fazer de orgânico, isto seria o mesmo que decretar a perpetuidade do analfabetismo do Brasil.

No item seguinte da pauta da instalação da CNEP, foi abordado um assunto de relevância para a Comissão, a nacionalização integral do ensino primário em todos os núcleos de população de origem estrangeira com o apoio do governo federal e dos governos municipais. Capanema considerou esse assunto como um verdadeiro interesse patriótico, contando, inclusive com o apoio do Ministro da Guerra. Observou que não deveria haver pessimismo no tocante a esta questão dando, a propósito, o testemunho do General Góes Monteiro que constatou que os núcleos estrangeiros, receberiam de boa vontade a escola brasileira que lhe fosse posta à disposição (CRIAÇÃO..., 1938).

Outro assunto analisado foi a respeito da diferenciação que, segundo a Comissão, deveria haver entre o ensino primário rural e o ensino primário urbano. Haveria de ser ministrado um ensino diferente nas várias partes do país, no sentido de serem atendidas às peculiaridades de cada região. Esse problema se relacionava estreitamente com a estrutura do currículo primário, bem como às diretrizes que deveriam orientar a elaboração dos programas de ensino desse grau.

O próximo item discutido foi sobre o ensino religioso, que deveria ser considerado como matéria nas escolas primárias. Capanema fez uma interferência sobre a questão, explicando que, na Constituição de 1891 não se cogitava esta questão, mas no Governo Provisório, instituído em 1930, houve uma modificação governamental a esse respeito e que a Constituição de 1934 já regulamentara o assunto e mantivera o princípio da inclusão do ensino religioso no plano da escola primária. O Ministro alertou que esta questão era uma das mais importantes a serem estudadas pela Comissão (CRIAÇÃO..., 1938).

Constata-se que a prioridade dada por Capanema fez referência à força de mobilização que a Igreja Católica mostrou. Conforme Horta (2012), com vistas a mostrar ao governo sua força e pressioná-lo para que atendesse às suas reivindicações, a Igreja organizara, em maio

de 1931 no Rio de Janeiro, uma grande concentração popular em homenagem a Nossa Senhora Aparecida Padroeira do Brasil. Segundo Dreher (1999), dom Leme, que estava à frente da mobilização, lutava pela indissolubilidade do patrimônio ensino religioso nas escolas públicas e assistência religiosa às Forças Armadas. Nesse momento o cristão católico é chamado a votar nos candidatos que se comprometem com esse programa (DREHER, 1999, p. 221).

O tema ulterior discutido referiu-se à obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. O Ministro chamou atenção dos membros da Comissão para o dispositivo da Constituição de dez de novembro sobre a gratuidade do ensino primário e a importância que adquiriram, perante tais dispositivos, as caixas escolares, em que deveriam ser recolhidas as importâncias das contribuições dos responsáveis pelos alunos menos necessitados das escolas primárias. Segundo Capanema, era preciso regulamentar de maneira uniforme o princípio da solidariedade instituído pela Constituição de dez de novembro de 1937.

E, por fim, há abordagem sobre a preparação, investidura, remuneração e disciplina do magistério primário em todo país, dizendo ser inútil encarecer o problema do professor. Dessa forma, verificou-se que a CNEP esteve incumbida de assuntos relacionados do ensino primário e ao professor, e deveria estudar os problemas relativos à formação e à carreira do professor primário em todo o país (CRIAÇÃO..., 1938).

Ficou decidido que Cerqueira Lima e Nóbrega da Cunha ficariam responsáveis pela elaboração de um regimento interno. Capanema abordou a ausência de Mário Casassanta¹⁷ que, por residir em Belo horizonte, pediu dispensa da Comissão. Nessa Sessão, Lourenço Filho pediu permissão para apresentar todos os trabalhos já realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de acordo com o Decreto-Lei nº 1.043, de 11 de janeiro de 1939, que atribui ao diretor desse Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos oferecer à CNEP todos os elementos elucidativos necessários e organizar o relatório dos seus trabalhos.

Na primeira sessão ordinária da CNEP, realizada no dia vinte e dois de abril de mil novecentos e trinta e nove, ficou aprovado o nome de Everardo Backheuser como presidente

¹⁷ “CASASANTA, Mário Nasceu em Camanducais, Minas Gerais, em 15 de junho de 1898. Fez os estudos primários na cidade de Natal, e os secundários no Ginásio São José de Pouso Alegre, Minas Gerais. Diplomou-se pela Escola de Farmácia de Pouso Alegre em 1920. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais em 1924. Lecionou no Ginásio de Pouso Alegre e em Campinas, São Paulo. Em Belo Horizonte, ensinou no Colégio Arnaldo e no Colégio Estadual, tendo obtido por concurso a cadeira de Português. Defendeu tese para Direito Constitucional na Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais. Assumiu também a cátedra de Teoria Geral do Estado na Faculdade Mineira de Direito da Universidade Católica. Exerceu outras funções públicas: inspetor geral da Instrução Pública de Minas, diretor do Departamento de Educação do então Distrito Federal, Reitor da Universidade de Minas e, por duas vezes, diretor de Imprensa Oficial. Pertenceu à Academia Mineira de Letras. Faleceu em Belo Horizonte em 30 de março de 1963” (DICIONÁRIO, 2000).

da Comissão e, como secretário, Paschoal Leme, ambos indicados por Lourenço Filho. Dividiu-se a Comissão em duas subcomissões que tratariam de problemas emergenciais do momento .

Segundo o Ministro, uma subcomissão deveria estudar o plano geral do emprego da verba da educação, que se apresentava sob três modalidades: Propostas para que o Governo Federal construa e administre escolas em vários pontos do país com essa verba; Propostas para que o Governo Federal distribuía a verba, segundo critério a ser estudado, entre as unidades da federação e essas utilizariam a quota recebida como entendesse; 3) Indicações de como o Governo Federal manteria as escolas e as entregaria aos Estados para fazê-las funcionar.

À segunda subcomissão, foi atribuído o estudo do problema da nacionalização das escolas, pois havia muitas localidades como, por exemplo, no estado do Rio Grande do Sul, em que existiam duas mil escolas estrangeiras em funcionamento. Capanema observou que o problema era a não existência de escolas brasileiras destinadas aos estrangeiros. Estes, por possuírem um nível escolar não permitiam que seus filhos se tornassem analfabetos, as escolas estrangeiras, portanto, foram organizadas com o objetivo de suprir essa ausência, como exemplo, foi citada a situação de Novo Hamburgo, onde não havia um único brasileiro. A preocupação exercida pelo problema era o índice de gravidade do mesmo, por afetar a segurança nacional, destacando que era preciso uma ação imediata da Comissão para resolvê-lo. Esclareceu que haveria um plano de emergência para que se resolvesse plenamente a questão.

Capanema lembrou uma orientação sobre o ensino que havia feito no discurso que pronunciou na inauguração dos cursos no Colégio Pedro II: era o momento de organizar uma escola para a vida, uma escola para a formação dos brasileiros no momento presente. Um brasileiro capaz de compreender e cooperar na solução dos problemas políticos, sociais e econômicos que preocupavam a nação. Não se tratava de mais uma vaga proposta “escolanovista”, formando para uma vida qualquer, ou seja, sem os aspectos relevantes traçados pelo governo Vargas, que pressupunham educação moral, consciência patriótica, defendia-se uma escola que se inspirasse na realidade brasileira.

Ficaram assim divididas as subcomissões para o estudo das questões relacionadas pela CNEP, Lourenço Filho, Nóbrega da Cunha, Cerqueira Lima e Maria dos Reis Campos para o estudo da primeira e Everardo Backheuser, Gustavo Armsbrust e Major Euclides Sarmiento para o estudo da segunda questão.

Na segunda sessão, realizada, em no dia 26 de abril de 1939, na sede do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, estavam presentes Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, Major Euclides Armento, Everardo Backheuser, Gustavo Armsbrust, Alberto Ribeiro Cerqueira Lima, Carlos Alberto Nobrega da Cunha, Manoel Bergstron Lourenço Filho, Maria do Reis Campos e, como secretário da Comissão, Paschoal Lemme. Conforme definido na sessão anterior, cada subcomissão, de acordo com seus objetos de estudos, faria a exposição de um plano para uma possível resolução dos problemas levantados sobre a educação primária.

Após exposição, a subcomissão destinada a redigir um “plano de emergência” para o emprego da dotação orçamentária chegou à seguinte conclusão:

1. A aplicação de qualquer dos recursos federais deverá ser feita, em princípio, por meio dos sistemas de educação já organizados nos Estados. O auxílio poderá destinar-se à manutenção de escolas, mediante condições a serem estabelecidas; poderá ser aplicado em construções e aparelhamento escolar; poderá ainda destinar-se a serviços de orientação técnica para a melhoria do rendimento do ensino das escolas já existentes, racionalização de sua organização ou, por sim, a prover o funcionamento de escolas normais.
2. Qualquer que seja a modalidade ou modalidades a serem fixadas, impõe-se um plano orgânico e coerente para ser desenvolvido num prazo nunca inferior a cinco anos. Realmente, é tal a complexidade do problema e tantas serão as providências a serem tomadas que o fator tempo de execução, firme e prolongado, será o principal fator de êxito de qualquer tentativa que vise abranger todo o país;
3. Considera que, no momento, qualquer solução deverá atender harmonicamente ao problema da forte taxa de crianças sem escolas e de crianças que, embora frequentando escolas, recebem uma educação inadequada à formação nacional. Considera que esses são realmente os dois pólos do problema, só aparentemente estranhos um ao outro, porquanto o problema da educação da criança sertaneja é importante pela necessidade de integração;
4. Em relação à quota que o governa irá destinar à educação, deverá atender especialmente à questão da nacionalização;
5. A subcomissão propõe que a dotação disponível seja dividida entre os Estados segundo o critério a ser estabelecido e no qual se leve em consideração os

seguintes pontos: população em idade escolar, receita geral do Estado, densidade demográfica, taxa de população estrangeira;

6. A aplicação do dinheiro deverá ser rigorosamente estabelecida em acordo com os Estados e com fiscalização do Governo Federal. Ela poderá, em parte, servir simplesmente para a abertura e manutenção de escolas primárias de preferência nas zonas rurais, qualquer que seja o Estado. Nos Estados onde haja núcleos de população estrangeira, a aplicação deverá ser feita de preferência nesses núcleos;
7. Sem abandono da providência de abrir numerosas escolas, dever-se-ia destinar uma parte dos recursos à organização e manutenção de escolas primárias de tipo especial, as quais tivessem feito, desde o início de seu funcionamento, a preparação de futuros professores destinados às escolas da região, quer primárias comuns, quer primárias de nacionalização. Tais escolas seriam distribuídas estrategicamente, de modo a poderem ter o maior alcance possível nos seus efeitos de educação. A Subcomissão verificou que, em Santa Catarina, por exemplo, seria mesmo possível a adaptação de escolas normais primárias, as quais existiam em Joinville, Blumenau e Brusque a esse tipo especial. Em relação às escolas, deveriam ser instaladas com observação em relação aos vencimentos de seus professores, para atrair elementos de elite. (CRIAÇÃO..., 1938).

Constata-se, pelos elementos supracitados, que a Subcomissão entendia que o problema da integração das populações estrangeiras e das populações sertanejas deveria ser encarado praticamente pelo mesmo aspecto sob o ponto de vista de plano, embora reconhecendo que, na execução, o problema dos núcleos estrangeiros devesse ter preferência (CRIAÇÃO..., 1938d).

Após apresentação das análises das subcomissões, Gustavo Capanema fez algumas reflexões, em que retomou os problemas nos seus termos mais gerais, considerando que apresentavam duplo aspecto, rural e urbano, e que, em ambos os casos, poder-se-ia tratar de zona integralmente brasileira ou de infiltração estrangeira. Percebe-se, portanto, que a questão do estrangeiro e a nacionalização das escolas tornou-se para a CNEP um dos aspectos mais relevantes, muitos exemplos foram dados durante a sessão em relação aos temas.

Neste sentido, um professor mencionou a grande resistência de núcleos japoneses da zona sul de São Paulo a qualquer tipo de tentativa de implantação da escola brasileira ou outro

qualquer meio que visasse à nacionalização, situação que classificou como deplorável. O mesmo professor afirmou que o verdadeiro aspecto da questão deveria ser o discernimento entre imigrante de povos ocidentais, que tinham naturalmente maior afinidade de cultura conosco, e de povos orientais, como os japoneses, para os quais a única solução seria a proibição completa da imigração (CRIAÇÃO..., 1938).

Diante deste posicionamento, Capanema concordou que o problema transcenderia das simples soluções escolares, entendia que sem medidas gerais de caráter político a escola, por si só, pouco poderia fazer. Era preciso, pois, que todos os setores da administração tomassem consciência do problema e contribuíssem, cada um com o que parece que lhe cabe, para a resolução da questão. Acrescentou que a verba destinada à nacionalização das escolas primárias fosse dividida entre os estados que apresentassem maior problema de nacionalização, como: São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Pará.

Com base na reflexão de Gustavo Capanema sobre a nacionalização das escolas primárias, Lourenço Filho, Everardo Backheuser e Nóbrega apresentaram a ideia de que seria conveniente destinar uma parte da verba para a integração das populações rurais brasileiras, para que ficasse estabelecido o princípio do emprego de recursos federais para o início da solução do problema. Capanema concordou com a sugestão dada pelos componentes da CNEP.

A questão da nacionalização da escola primária continuou como destaque, o doutor Backheuser defendeu que a parte destinada à nacionalização deveria atender a dois aspectos, que considerava os mais importantes, os núcleos de japoneses¹⁸ e os núcleos de alemães¹⁹; os

¹⁸ A imigração japonesa para o Brasil está vinculada aos grandes movimentos migratórios internacionais ocasionados pelas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais da restauração *Meiji* (1868), que culminou na passagem de uma economia agrária-feudal para uma economia urbana-industrial, gerando, assim, uma força de trabalho excedente, logo desemprego e fome. Deste modo, o governo japonês estimulou a migração nipônica para outros países, em especial ao Brasil, pela dinâmica do complexo cafeeiro que precisava de trabalhadores assalariados devido ao fim da escravidão e às dificuldades crescentes com a mão de obra europeia. Em abril de 1908, partiram do porto de Kobe no Japão, os primeiros imigrantes japoneses no navio *Kasato Maru* com destino ao Brasil. Vieram, no total, 781 pessoas contratadas e 12 imigrantes livres, que foram recrutados no Japão pela empresa *Kokoku Shokumin Kaisha* (Companhia de Colonização Japonesa). Essa primeira leva de imigrantes desembarcou em junho do mesmo ano no porto de Santos, sendo levados para a hospedaria do imigrante e, posteriormente, encaminhados para as fazendas de café no interior do Estado de São Paulo. (SOUZA, 2007).

¹⁹ A história da colônia germânica no Brasil, do século XIX aos primeiros anos do século XX, tem sido dividida em três grandes períodos que diferenciam os grupos de imigrantes entre si. O primeiro período se dá em 1824 com a chegada de famílias de agricultores e camponeses. O segundo grupo chega ao país em meados do século XIX, com o fracasso das revoluções de 1848 e 1849. Seus integrantes eram militantes liberais e representantes da intelectualidade de alguns estados alemães e da Áustria, que haviam partido em busca de novas perspectivas no Novo Mundo. Neste segundo grupo, podemos incluir também a chegada de turmas de reemigrantes na década de 1870. Este grupo teve uma participação especial nos movimentos e aspirações dos demais imigrantes, por terem conhecido o processo de nacionalização alemã. A terceira leva de imigrantes é composta de artesãos e operários forçados a sair da Europa em razão das crises do começo do século. Mesmo que vindos de estados diferentes,

alemães, por serem mais numerosos, e o japonês pelas características que apresentavam de verdadeira infiltração organizada e de repúdio às tentativas de nacionalização. Cerqueira Lima explanou a gravidade do núcleo japonês, e fez referência ao fato de que, no próprio Distrito Federal, no núcleo agrícola de Santa Cruz, havia colônias nipônicas e, verificando pessoalmente, surpreendeu-se com caixas de produtos em que os rótulos se apresentavam em japonês o que, no seu entendimento, era um absurdo. (CRIAÇÃO..., 1938).

Coelho da Silva, secretário da Educação do Rio Grande do Sul, convidado para esta sessão para apresentar a situação dos imigrantes no estado, informou que o problema italiano se apresentava com menos gravidade, visto que, no Rio Grande do Sul, havia duas mil escolas alemãs e apenas vinte e quatro italianas, e estas já estavam quase todas nacionalizadas, e que seus núcleos eram de fácil acesso (CRIAÇÃO..., 1938).

O secretário da Educação do Rio Grande do Sul posicionou-se a respeito da complexidade de tal problema, por entender que, nos núcleos estrangeiros, a família prejudicava e inutilizava o trabalho da escola. Apresentou o exemplo de uma criança de origem alemã que vive inteiramente em um meio alemão e que vai para a escola em que recebe apenas um verniz de brasilidade. A grande parte da vida dessa criança decorre em um ambiente germânico, tais como a casa, o jornal, as revistas, o livros, os almanaques que lá existem. Considerou-se a necessidade da colaboração dos órgãos políticos para a modificação desse ambiente, porque somente a escola e o trabalho nesse contexto, segundo Capanema, seriam inúteis. Ponderou, ainda, que, para lecionar nesses núcleos, o professor deveria ser, de preferência, do sexo masculino, as mulheres tinham muitas características, como indumentárias e apresentação pessoal, que chocavam os integrantes dos núcleos, gerando conflitos. Outra observação feita foi sobre a necessidade de o professor ter conhecimento sobre a língua do grupo.

O major Euclides Sarmiento concordou que os aspetos do problema nipônico que se apresentou, por seu caráter de infiltração organizada e até de espionagem, interessava diretamente à segurança nacional e que deveriam ser levadas ao Conselho de Segurança Nacional. O Ministro, com base nos depoimentos, declarou que levaria as conclusões da CNEP em forma de Relatório para a tomada de providências. Capanema enfatizou um princípio que deveria ser estabelecido para o ensino primário no Brasil, este somente poderia

estes imigrantes tinham em comum a identidade germânica. Contudo, apesar das suas inclinações funcionais e intelectuais, estes grupos eram diferentes na sua condição de alemães, fosse pelo lugar de origem, fosse pelo momento histórico original ou mesmo pelo grau de inserção na sociedade brasileira. Foram exatamente estas peculiaridades que acabaram por determinar as convergências e os conflitos dentro da própria comunidade alemã, quando junto aos brasileiros (SANTANA, 2010).

ser ministrado em escola brasileira, em ensino integralmente em língua nacional e com programas oficiais elaborados pelo Governo. Dessa forma, ter-se-ia: Professor brasileiro; Professor formado em escola brasileira; Programa nacional, elaborado pelo Governo brasileiro; Livros em língua nacional, com sentido exclusivamente brasileiro. (CRIAÇÃO..., 1938).

Em síntese, o Ministro determinou que somente houvesse escolas primárias brasileiras, sendo necessário acabar com todas as escolas primárias estrangeiras existentes no território nacional e substituindo-as por escolas brasileiras, com professor especialmente preparado para atuar em tais núcleos. Não se podia impedir que o adulto lesse em sua língua materna ou que a criança tivesse vida doméstica dos respectivos povos de origem, mas haveria o impedimento para que recebessem educação elementar fora de estabelecimento brasileiro.

Além do destaque pela busca da nacionalização da escola primária, outro tema abordado com ênfase nas sessões da Comissão Nacional do Ensino Primário referiu-se à organização das diretrizes orientadoras para o funcionamento desse grau de ensino. Em dezembro de 1939, o anteprojeto do Decreto-Lei foi encaminhado ao Ministro pelos membros da CNEP, abordando alguns elementos pautados:

[...] o sentido nacional, condição fundamental da educação primária, não decorreria da unidade formal, mas sim de uma unidade de espírito [...] o ensino primário, onde quer que fosse deveria visar à perfeita integração das novas gerações, no espírito da unidade, da comunhão e da segurança nacional. Para isso, o hasteamento diário da bandeira e o canto do hino nacional seriam obrigatórios em todas as escolas primárias, públicas e particulares, bem como o comparecimento dos alunos às solenidades cívicas [...] (HORTA, 2010, 33-34).

Segundo Horta (2010), em dezembro de 1940, o anteprojeto foi enviado para a apreciação das secretarias de educação de diversos estados e, após receber sugestões e observações, encaminhou-se ao ministro para nova versão.

O presidente da CNEP apontou outros objetivos que deveriam ser atingidos pela Comissão, “[...] preparar as novas gerações para integrá-las nas atividades de produção, de subordiná-las às exigências que o Estado impuser e de disciplinar a vontade do educando para que este sempre se subordine e se enquadre no pensamento do Estado [...]” (HORTA, 2010, p. 35). Outro objetivo a ser atingido seria preparar os professores por meio de uma educação política que fosse capaz de criar nos mesmos uma mentalidade que os levasse a orientar os alunos segundo os padrões do Estado, no sentido de discipliná-los.

Capanema, Horta (2010) explicita, foi se afastando do grupo com tendências totalitárias e exacerbadas do governo Vargas. A Comissão foi se esvaziando aos poucos, as atividades foram suspensas em 1943 e, no ano seguinte, no mês de junho, o presidente Everardo Backheuser solicitou ao chefe de gabinete do ministro, dotação orçamentária para reiniciar suas atividades. Capanema mandou uma nota para o diretor no INEP Lourenço Filho para que passasse as atribuições do CNEP ao Conselho Nacional de Educação e, no ano de 1944, Lourenço Filho encaminhou o anteprojeto de Lei de Orgânica do Ensino Primário: “[...] esse anteprojeto transformar-se-á, com pequenas alterações de forma, na Lei de Orgânica do Ensino Primário [...]” (HORTA, 2012, p. 36).

Dessa forma, a concepção centralizadora e unificadora estaria presente em Capanema no decorrer do processo. Por meio das análises elaboradas pela Comissão foram obtidos documentos que dariam base para uma possível configuração, bem como leis que foram base do ensino primário do período de 1934 a 1946.

4.2 ENSINO PRIMÁRIO, EXPRESSÃO DE UM PLANO

No período de 1934 a 1945, o ensino primário era de responsabilidade do poder local, ou seja, do municípios e estados, não havia um sistema central organizado, fato que dificultava o levantamento de dados. Neste sentido, a organização de um arquivo estatístico e historiográfico pelo governo federal, realizado por meio do INEP, teve importante papel no levantamento de dados sobre a situação da educação primária.

Utilizaram-se como instrumento de análises dados que Lourenço Filho²⁰ traçou no documento, a *Situação do Ensino Primário*, na introdução do volume *Situação Geral do Ensino Primário*, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em agosto de 1941. Nesta publicação, o autor fez a demonstração de vários índices relacionados ao ensino primário, correlacionando-os às regiões do país. Para chegar aos dados, o autor tomou como base os índices preliminares demográficos do recenseamento nacional de 1940 e as

²⁰ Manuel Bergstron Lourenço Filho nasceu dia 10 de março de 1897 em Porto Ferreira. Estudou na Escola Normal de Pirassununga entre 1912 e 1914 e diplomou-se pela Escola Normal Secundária da Praça da República, em São Paulo, em 1916. Em 1921, foi nomeado professor de psicologia e pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Em 1922 e 1923, dirigiu a reforma da instrução pública no Ceará e lecionou na Escola Normal de Fortaleza. Em 1924, reassumiu sua cadeira na Escola Normal de Piracicaba, passando, daí, à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, onde lecionou psicologia e pedagogia entre 1925 e 1930. No final desse período, publicou o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, que resultou de curso ministrado na Escola Normal da Praça da República (SAVIANI, 2010, p. 198).

informações de receita e despesa publicadas nas leis orçamentárias do mesmo ano. Em relação às amostragens relacionadas ao movimento escolar de cada unidade federada, de que se apresentam os números absolutos e a distribuição percentual em cada título, deu-se preferência ao último levantamento estatístico definitivamente revisado do ano de 1937, bem como tabelas do ano de 1938 e 1939 referentes ao ensino comum e supletivo, as quais estavam sujeitas a pequenas ratificações.

Para Lourenço Filho, o ensino primário era um sistema importante para o país, por ser composto de um elevado número de pessoas, “[...] cerca de 100 mil pessoas, entre administradores, professores e demais pessoal, empregam a sua atividade. Só o número de mestres vai além de oitenta mil, distribuídos por mais de 40 mil escolas, nas quais três e meio milhões de alunos se acham inscritos [...]” (SITUAÇÃO..., 1941, p. 3).

Para exemplificar a amplitude, informa Lourenço Filho que, de cada 100 alunos, de todas as idades e em todas as escolas brasileiras, 90 cursam escolas primárias. De cada 100 professores, 73 empregam sua atividade nas escolas desse grau. De cada 100 contos, destinados aos serviços do ensino oficial, em geral, 74 são nelas consumidos (SITUAÇÃO..., 1941, p. 3). Observa-se que o movimento gerado pelo ensino primário, referente ao pessoal e ao financeiro, gerou um aumento significativo de alunos, profissionais e de escolas. Como se apresenta na tabela abaixo:

Anos	Escola*	Professores*	Alunos*
1932	27 000	56 000	2 000 000
1939	40 000	78 000	3 500 000

Tabela 3- Ensino de nível primário

Fonte: Adaptado de Situação do Ensino Primário (1941, p. 3).

*Valor Aproximado

Esse grau de ensino foi, portanto, no período ora examinado, o único instrumento de educação comum posto ao alcance da maioria da população. Observa-se, por meio dos índices levantados, o desenvolvimento que se deu ao ensino primário, a exemplo disso, destaca-se que, das 27 mil escolas existentes para esse nível de ensino em 1932, passou a mais de 40 mil em 1939. Em relação aos professores, havia 56 mil em 1932 em serviço, passando para 78 mil professores, um aumento de significativo dos docentes envolvidos na educação primária. Vale ressaltar que o aumento do número de matriculados se deve ao crescimento urbano e ao desenvolvimento da industrialização no Brasil.

O autor apresenta dados de períodos anteriores, a fim de demonstrar o aumento significativo de alunos inscritos no ensino primário. As informações referem-se ao número de alunos matriculados por mil habitantes no período de 1872 a 1939, ou seja, pelas informações, constata-se que, de cada mil habitantes em 1872, quatorze indivíduos foram matriculados no ensino primário.

Anos	Alunos por mil habitantes
1872	14
1889	18
1907	29
1920	41
1928	52
1932	54
1939	80

Tabela 4- Índice de crescimento do Ensino de nível primário

Fonte: Adaptado de Situação do Ensino Primário (1941, p. 4).

*Valor Aproximado

Destaca-se como item central desta tabela o crescimento significativo de alunos por mil habitantes entre os anos de 1932 a 1939, ou seja, em sete anos aumentou acerca de 26 unidades. Entre os anos de 1920 a 1932, em doze anos, o aumento foi de 13 unidades, metade do crescimento no que se refere ao item de estudo. Observa-se que, do ano 1907 a 1928, em 21 anos, o aumento foi de 23 unidades, ou seja, um índice menor do que o tema central de estudo da tabela, três unidades inferior. Esse aumento resultou de um ambiente social e político que se formou no período estudado, cujo objetivo era amenizar o baixo índice de alunos que estavam inseridos no ensino primário.

Anos	Matrícula Geral
1934	2 408 446
1935	2 574 751
1936	2 749 090
1937	2 910 441
1938	3 109 784
1939	3 205 675
1940	3 302 857
1941	3 347 642

1942	3 336 305
1943	3 312 007
1944	3 309 595

Tabela 5- Matrícula Geral do Ensino Primário 1934 – 1944

Fonte: IBGE

Observa-se um aumento nas matrículas do ensino primário, por um lado, houve políticas que possibilitaram esse acréscimo, como o Fundo Nacional, destinado para melhoria física das instituições escolares; por outro, o avanço industrial fez os centros urbanos crescerem e, como consequência, aumentasse a inserção de crianças na escola.

Verifica-se, na tabela 6, que houve diferenciação de matriculados neste grau de ensino, pode-se atribuir a esse quadro algumas especificidades do Brasil, como a extensão do território, visto muitas populações viverem em locais isolados, bem como a organização econômica, em que, na área rural, as crianças faziam parte do grupo dos trabalhadores e, conseqüentemente, não faziam parte da comunidade escolar.

Unidades Federadas	Crianças de 7 a 9 anos	Matrícula de 7 a 11 anos	Diferença	Déficit de matrícula na idade própria
Distrito Federal	161.089	138.832	22.257	18,8
Alagoas	90.678	31.432	59.246	65,3
Amazonas	40.202	19.074	21.128	52,6
Bahia	369.390	78.276	291.114	78,8
Ceará	188.773	50.575	138.198	73,2
Espírito Santo	69.262	44.330	24.932	36,0
Goiás	76.211	15.922	60.289	79,1
Maranhão	116.617	18.372	98.245	84,3
Mato Grosso	38.484	19.080	19.404	50,4
Minas Gerais	642.233	289.076	353.157	55,0
Pará	88.847	61.583	27.264	30,7
Paraíba	132.582	43.511	89.071	67,2
Paraná	19.976	64.154	45.822	41,7
Pernambuco	251.306	77.353	173.953	69,2
Piauí	77.309	18.893	58.416	75,6
Rio de Janeiro	178.120	106.403	71.717	40,3
Rio Grande do Norte	72.611	22.449	50.162	69,1

Rio Grande do Sul	299.401	202.969	96.432	32,2
Santa Catarina	106.188	96.422	9.766	9,2
São Paulo	643.706	511.217	132.489	20,6
Sergipe	52.074	16.883	35.191	67,6
Território do Acre	7.280	2.182	5.098	70,0

Tabela 6- Confronto do contingente das crianças de 7 a 9 anos de idade e do número de crianças de 7 a 11 anos, matriculados de 1937.

Fonte: Situação do Ensino Primário (1941, p. 4).

A tabela 6 mostra dados do número de crianças no Brasil entre sete a nove anos de idade e a matrícula no ensino primário de alunos de sete a onze anos nos estados brasileiros. Pode-se observar de forma mais clara a taxa de alunos com idade avançada no grau de ensino primário. Possibilita inferir o grande contingente de crianças fora da escola em idade própria ao apresentar dados com cinco idades diferentes, de sete a onze anos.

Para uma visão do quadro geral da organização do ensino primário brasileiro no período em que Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação, sistematizou-se a distribuição percentual da matrícula geral do ensino primário fundamental comum nas zonas urbanas, distrital e rural em 1937. Pode-se observar a variação das taxas em diferentes unidades federadas.

Unidades Federadas	Urbana	Distrital	Rural
	%	%	%
Distrito Federal	59,4	34,9	5,7
Alagoas	54,9	9,2	35,9
Amazonas	46,8	-	53,2
Bahia	53,3	14,6	32,1
Ceará	42,6	23,8	33,6
Espírito Santo	26,7	14,6	58,7
Goiás	55,1	21,8	23,1
Maranhão	63,1	-	36,9
Mato Grosso	59,8	6,7	33,5
Minas Gerais	38,0	23,4	38,6
Pará	41,5	8,1	50,4
Paraíba	42,0	14,4	43,6
Paraná	40,2	9,5	50,3
Pernambuco	57,4	15,2	27,4
Piauí	50,3	2,0	47,7

Rio de Janeiro	36,4	15,6	48,0
Rio Grande do Norte	39,6	0,9	59,5
Rio Grande do Sul	32,7	11,8	55,5
Santa Catarina	17,9	10,9	71,2
São Paulo	58,0	9,5	32,5
Sergipe	50,5	2,7	46,8
Território do Acre	56,0	1,3	42,7
Brasil	45,7	14,9	39,4

Tabela 7- Índice de crescimento do Ensino de nível primário nos Estados brasileiros

Fonte: Adaptado de Situação do Ensino Primário (1941, p. 21).

A Tabela 8 discrimina os números efetivos das matrículas e os dados em relação a conclusões de curso no ensino fundamental comum, bem como as taxas respectivas das várias unidades federativas no exercício escolar de 1937. Verifica-se que a escolarização acompanhava o crescimento urbano, as crianças da zona rural tinham menor acesso.

Unidades Federadas	Matrícula Efetiva	Conclusões de Curso	%
Distrito Federal	148.772	8.214	5,5
Alagoas	35.076	1.549	4,4
Amazonas	27.255	700	2,5
Bahia	96.022	4.036	4,2
Ceará	66.931	2.031	3,0
Espírito Santo	54.454	1.404	2,6
Goiás	26.222	2.592	9,9
Maranhão	26.489	784	3,0
Mato Grosso	23.355	3.029	13,0
Minas Gerais	412.686	41.039	9,9
Pará	86.426	3.866	4,5
Paraíba	61.903	931	1,5
Paraná	61.672	4.174	6,8
Pernambuco	96.040	773	0,8
Piauí	24.945	1.330	5,3
Rio de Janeiro	124.904	3.151	2,5
Rio Grande do Norte	31.213	1.778	5,7
Rio Grande do Sul	249.572	28.918	11,6

Santa Catarina	111.297	8.850	8,0
São Paulo	494.138	50.673	10,3
Sergipe	22.428	338	1,5
Território do Acre	3.104	125	4,0
Brasil	2.284.904	170.285	7,5

Tabela 8- Índice de matrículas efetivas e os de conclusões de curso no ensino fundamental comum.

Fonte: Adaptado de Situação do Ensino Primário (1941, p. 36).

Por meio dos dados apresentados e levando em consideração a capacidade geral da rede escolar, pode-se observar que a matrícula do ensino primário geral alcançou, em 1939, um contingente de alunos igual a 8% da população total do país.

Percebe-se que o ensino primário não recebeu apenas crianças em idade escolar própria como demonstrado na Tabela 7, atingiu não apenas a população de sete, oito e nove anos, mas também crianças com idade de dez e onze anos. Demonstra que grande quantidade de crianças em idade escolar ficava fora do universo escolar.

Com a distribuição dos alunos do ensino primário na zona rural, zona urbana e distrital, de acordo com dados da Tabela 8, as cidades e vilas compreendiam 60% do total de alunos matriculados; a zona rural 40%. No entanto, convém repetir que estes índices se referem ao total da matrícula analisada e não ao total de crianças que estava em idade de frequentar a escola em cada uma das zonas consideradas.

No cenário exposto, foram elencados alguns dados que exemplificam a complexa situação que o ensino primário brasileiro passou ao longo do tempo. Contudo pode-se perceber a significativa mudança desse quadro no que refere à inclusão de alunos no sistema educacional brasileiro como demonstra a tabela 5. No ano de 1932, havia 54 alunos matriculados, tendo como base 1000 alunos, e, no ano de 1938, a matrícula foi de 80 alunos com a mesma base, levando-se em consideração o aumento de habitantes que integravam esse grupo de indivíduos dentro da faixa etária, considera-se um aumento importante.

Segundo Lourenço Filho, a consolidação do ensino escolar brasileiro encontrava-se em um caminho crescente, todavia a situação era agravada pela falta de precisão dos objetivos sociais em relação à educação primária e a falta de esclarecimento da consciência pública no sentido dos deveres a cumprir para com as novas gerações. Sendo assim, o ensino primário, segundo a análise do autor, carecia de uma segura definição de princípios, que atendesse aos

interesses da comunhão brasileira, objetivando oferecer a toda criança, deste ou daquele rincão do território nacional, as mesmas oportunidades de educação elementar.

As análises feitas por Lourenço Filho apontam como aspecto relevante a situação instável em que se encontrava o ensino primário, “[...] o regime de descentralização dos serviços do ensino, por mais de um século, terá obscurecido talvez este aspecto da questão primacial quando encarada do ponto de vista da Nação” (SITUAÇÃO..., 1941, p. 39).

O autor sinalizava a importância das diretrizes para a organização do ensino primário e que estas iniciativas não iriam prejudicar as ações desenvolvidas pelas administrações regionais, mas sim libertar de muitos males, como os resultantes da descontinuidade administrativa, os advindos de planos que não considerassem as realidades regionais dentro das realidades nacionais, os que não priorizassem maior cooperação entre as várias esferas do poder público. Fica patente que a educação primária deveria ser expressa de maneira mais planejada e que a organização da rede escolar e o funcionamento das escolas passassem a operar dentro de normas de racionalização, assegurando maior rendimento. Segundo o autor, “não há racionalização, no entanto, sem planos; não há plano, sem padrões assentados” (SITUAÇÃO..., 1941, p. 40).

Com a finalidade de regulamentação do padrão de ensino, Lourenço Filho defende a ideia de que este somente seria obtido por meio da extensão dos cursos, com a idade certa de matrícula e frequência compulsória. Sem a consecução dessas metas, não haveria uma organização escolar digna, não haveria disciplina de trabalho.

Observa-se que, além dos itens supracitados para uma organização escolar apropriada para aquele momento histórico, a obrigatoriedade escolar não poderia ultrapassar três anos, porque, como demonstrou o autor, devido às condições de vida das crianças e à precariedade dos recursos com que poderia contar o ensino, não seria permitido supor cursos obrigatórios além dos três anos de duração. A tabela abaixo demonstra a distribuição percentual da matrícula geral por séries, no ensino fundamental comum no período de 1932 e 1938.

Anos	1ª série	2ª série	3ª série	Total das 3 primeiras séries	4ª série	5ª série	Total da 4ª e 5ª séries
1932	55,77	22,61	13,13	91,51	6,66	1,83	8,49
1933	60,48	21,22	11,86	93,56	5,50	1,94	7,44
1934	59,53	20,63	12,66	92,82	6,02	1,16	7,18
1935	57,58	21,81	13,72	93,11	5,93	0,96	6,89

1936	59,33	21,01	12,89	93,23	5,92	0,85	6,77
1937	57,90	21,60	13,50	93,00	6,10	0,90	7,00
1938	56,12	22,25	14,44	92,51	6,52	0,97	7,49

Tabela 9- Distribuição percentual da matrícula geral, pelas séries, no ensino fundamental comum no período de 1932 e 1938.

Fonte: Adaptado de Situação do Ensino Primário (1941, p. 41).

O autor evidencia, por meio dos dados da distribuição das matrículas, que, nas três primeiras séries escolares, apresenta-se uma situação característica do aparelho escolar brasileiro, a qual permite uma visualização da decrescente taxa de matrícula que acontece com mais ênfase nas séries finais.

Segundo o autor, a idade escolar primária regular poderia ser de 7 a 11 anos. Dessa forma, não se admitiriam em escolas de ensino comum alunos de 12 anos ou mais, implantando uma separação nítida entre esse tipo de ensino, a ser ministrado nas escolas de aparelho regular do ensino primário, daquela instrução supletiva, a ser oferecida, quando fosse possível, por escolas ou postos de ensino de outro gênero.

Por meio dos dados apresentados, pode-se observar que as políticas educacionais brasileiras, no período em que Gustavo Capanema, por sua prioridade no Ministério da Educação, foram se consolidando. Alguns documentos oficializados fazem parte da construção do campo educacional, entre eles destacam-se a Constituição de 1937, a qual estabelecia, no Art. 130, que o ensino-primário era obrigatório e gratuito (BRASIL, 1937c); o Decreto-Lei nº 24.797, de 14 de julho de 1934, o qual autorizou a convocação e fixou as bases da Convenção Nacional de Educação (BRASIL, 1934); a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que dispõe sobre as Conferências Nacionais de Educação (BRASIL, 1937a); o Decreto-Lei nº 580, de 31 de julho de 1938, que criou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, bem como a Comissão Nacional de Ensino Primário, que teve por objetivo fazer o levantamento da realidade do ensino primário brasileiro, bem como traçar metas para organizar este grau de ensino pelo disposto no Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938 (BRASIL, 1938c).

Percebe-se que o ensino primário no Brasil, no período examinado, cercou-se de elementos que deram organicidade ao campo de educação, ofereceu dados que forneceram subsídios para traçar um panorama da educação primária no país e, em decorrência desses dados, foi possível elencar aspectos a respeito do planejamento referente à educação primária.

O plano de educação, imbuído de aspectos associados a um governo centralizador, sinalizou a transição de uma política coronelista, baseada especialmente em uma economia de monocultura, para uma política baseada na industrialização econômica. Como consequência dessa mudança, a educação, antes destinada a uma minoria de pessoas, após os fenômenos sociais dos anos de 1930 aos anos finais da década de 1940, passou a priorizar princípios de inserção à maioria da população. Movimentos e decisões como, por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros, a criação de um Ministério destinado à educação, os Decretos-Leis, serviram de base para dar maior organicidade à educação no Brasil.

4.3 A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO DISTRITO FEDERAL

A justificativa para a análise da educação primária no Distrito Federal, Rio de Janeiro, é devido à posição distinta que teve no período em questão. A cidade era sede do governo, um centro de intelectuais que viviam em seu cotidiano de embates, discussões, orientados por diversas ideologias, tornando o Rio de Janeiro modelo para outros Estados.

É mister lembrar que houve importantes reformas da instrução pública no Distrito Federal: com Carneiro Leão²¹ (1922-1926), Fernando de Azevedo (1928-1930) e Anísio Teixeira (1933-1935). Este período foi ímpar para a transformação do pensamento dominante na sociedade, visto que os intelectuais viviam em um espaço urbano privilegiado, “momento estratégico porque o pensamento político se transformava no sentido de constituir um sistema ideológico que legitimasse a autoridade do Estado enquanto princípio tutelar da sociedade [...]” (NUNES, 2001, p. 107). Clarice Nunes (2001) destaca que, apesar das concepções serem diferenciadas, elas propiciavam certa continuidade na construção do projeto político educacional e essa via foi fértil para alimentar as mudanças sociais ocorridas nos anos de 1920, tendo como desfecho político o Estado Novo em 1937.

²¹ Nascido na cidade de Recife, a 02 de julho de 1887, Antônio Carneiro Leão era filho de Antônio Carlos Carneiro Leão e de Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara Carneiro Leão. Realizou seus estudos na cidade natal, bacharelando-se em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito de Recife em 1911. Dirigiu a Instrução Pública no Rio de Janeiro no período de 1923 a 1926 quando construiu 20 escolas com nomes dos países americanos, além da Escola Portugal. Ocupou a Secretaria de Justiça, Educação e Interior do Estado de Pernambuco de 1929 a 1930, na administração Estácio Coimbra, havendo empreendido a reforma da instrução pública e do ensino normal, instituindo pela primeira vez no país a cadeira de Sociologia no currículo das escolas normais, confiada a Gilberto Freire. Foi professor do Colégio Pedro II, das Universidades do Rio de Janeiro e do Brasil, havendo ministrado a cadeira de Administração Escolar na Faculdade Nacional de Filosofia de 18 de dezembro de 1945 a 01 de agosto de 1957. Foi colaborador assíduo dos jornais: O Estado de São Paulo, O Correio Paulistano, Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, e Jornal do Recife, além de revistas americanas. (PROEDES, 2013).

Conforme definição federal, cada Estado era responsável pelo projeto educacional referente ao ensino primário, todavia, ante as premissas do Governo e o momento histórico conturbado em que se vivia, tais projetos resultavam de pensamentos pedagógicos diversos. O documento que representava a organização do ensino primário do Distrito Federal foi o Decreto nº 7.718, de 5 de fevereiro de 1944, apresentado pelo Prefeito Henrique Dodsworth²², declarando que, por ser a escola primária inspirada nos valores e ideais da civilização cristã e baseada nas tradições do povo brasileiro, terá por finalidades a educação integral da infância. Essa educação seria realizada pela formação da personalidade da criança, pela educação moral, cívica, intelectual, social, econômica, física e pré-vocacional (BRASIL, 1944).

Para Gustavo Capanema,

[...] qualquer escola, seja qual for o grau ou ramo do seu ensino, mas sobretudo a escola primária, deve incluir, no seu programa de seus trabalhos a educação moral. A escola precisa de ter em mira cada indivíduo, no viver quotidiano, nas pelejas cívicas ou no afã econômico, encontrará dificuldades, reveses e fracassos. Não basta, pois, que lhe dê o saber e a técnica. Deverá desertar no seu coração a virtude, pois esta é a força. ‘A virtude caminha através do sofrimento, são palavras de Eurípedes. A educação que considere a virtude como indiferença ou a relegue a segundo plano não é educação (HORTA, 2010, p. 125).

O ensino primário no Distrito Federal tinha a duração de cinco anos e compreendia dois ciclos: o fundamental e pré-vocacional. O ciclo fundamental referia-se às três primeiras séries e seu objetivo era de formar a educação integral da criança; o ciclo pré-vocacional envolvia as duas últimas séries e visava à iniciação ao trabalho. Conforme o documento, em cada região, deveria adaptar-se à estrutura social e econômica.

Foram fixadas as idades limites mínimas e máximas para cada ano, na primeira série de sete a dez anos, na segunda série de oito a onze anos, na terceira série de nove a doze anos

²² Henrique de Toledo Dodsworth Filho nasceu no Rio de Janeiro em 1895. Diplomando-se em Direito em 1915 e em Medicina em 1916. Dedicou-se ainda ao magistério, lecionando no ensino secundário e superior. Em 1919, foi nomeado oficial de gabinete de seu tio, e prefeito do Distrito Federal, o engenheiro Paulo de Frontin. Eleito deputado federal pelo Distrito Federal em 1924, reelegeu-se em 1927, cumprindo seu mandato até 1930. Em 1932 apoiou o Movimento Constitucionalista deflagrado em São Paulo contra o presidente Getúlio Vargas. No ano seguinte, elegeu-se deputado federal constituinte pelo Distrito Federal na legenda do Partido Economista. Em outubro do ano seguinte, foi novamente eleito, dessa vez para a legislatura ordinária que se iniciou em 1935. Em julho de 1937, após aproximar-se do governo federal, deixou a Câmara dos Deputados para assumir a interventoria no Distrito Federal, nomeado por Vargas. Apoiou a implantação do Estado Novo em novembro daquele ano, permaneceu no cargo de interventor durante todo o período ditatorial. Sua gestão à frente da prefeitura do Rio de Janeiro foi marcada por obras públicas de grande porte, entre as quais a reurbanização de áreas do centro da cidade, como a esplanada do Castelo, a abertura da Avenida Presidente Vargas, o início da construção do estádio do Maracanã e da estrada Grajaú – Jacarepaguá. (DICIONÁRIO, 2000).

na quarta série de dez a treze anos e na quinta série de onze a quatorze anos. As disciplinas contempladas no currículo do ensino primário do Distrito Federal foram Linguagem, Matemática, Geografia, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Orientação Pré-vocacional, Educação Física e Canto Orfeônico.

Estava de acordo com o exposto pelo Ministro, a obrigatoriedade das disciplinas de Canto Orfeônico e Educação Física. Ressalta-se, no Decreto, o Art. 11, em que a Educação Moral e Cívica seria ministrada por meio do ensino de todas as disciplinas, retratando a ideologia do governo: o nacionalismo, a ordem e o amor à Pátria.

A exaltação da nacionalidade tornou-se um componente essencial da política educacional desse período. A estratégia governamental era impedir a veiculação de ideias contrárias à ordem constituída. A educação, portanto, era um elemento estratégico fundamental de combate à subversão ideológica e de coibição dos “fatores de desagregação” do país [...] (CARVALHO, 2012, p. 147).

Conforme o Decreto nº 7.718, Art. 5º do Capítulo III, referente ao currículo, o ensino era baseado na observação, na experiência e na capacidade criadora do aluno, oferecendo-lhe oportunidades para o trabalho em cooperação, os jogos educativos e as atividades extraclases. Neste artigo, evidencia-se a presença das concepções de educação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, ao apresentar a ideia de que nessa nova concepção de escola a “[...] atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 49).

A Lei destaca o ensino de trabalhos manuais, direciona não só como método geral de aprendizagem, senão também como disciplina independente, abrangendo o aspecto educativo e o aspecto utilitário. Percebe-se que Azevedo (2010) faz menção ao trabalho como possibilidade educativa, pela qual o aluno poderá perceber sua aptidão. A busca pela mudança, segundo o Manifesto, retrata a transformação social, inserindo todos na sociedade, na qual o aluno deveria ser visto individualmente, com finalidade de sair do sistema tradicional. A escola era concebida por estes signatários como:

[...] um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma

comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras “constituem as funções predominantes da vida”, é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades [...] (AZEVEDO, 2010, p. 50).

Percebe-se que o momento histórico em que a industrialização afluía no Brasil e o coronelismo mostrava princípios de decadência influenciaram na teoria de ensino dos intelectuais signatários, bem como no Decreto, ambos visualizam o trabalho como pressuposto da inserção social de todos, por meio da sua habilidade individual. No Decreto, encontra-se com mais clareza a função social do trabalho, o Art. 9º alude à orientação vocacional destinada aos alunos de 5ª ano. Este ensino tinha a finalidade de

Despertar na criação a consciência do valor e da dignidade do trabalho manual; Levar a criança a conhecer profissões e a compreender os problemas relacionados ao trabalho; Auxiliar a criança a conhecer as oportunidades educacionais e profissionais do Distrito Federal e do Brasil (BRASIL, 1944, p. 2).

O Manifesto faz inferências sobre o trabalho, atribuindo-lhe papel significativo, apresentando-o como produto do seu esforço e um componente para uma vida saudável tanto material quanto espiritual do aluno. A escola deveria ser

[...] organizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que provier e em que vai viver e lutar (AZEVEDO, 2010, p. 50-51).

Segundo o Decreto-Lei, serão instituídas como atividades extraclasse, as quais se destinam a auxiliar e a completar a ação educativa da escola. Deverão ser organizadas nos estabelecimentos de ensino, instituições que desenvolvam nos alunos o espírito cívico, de iniciativa, de cooperação, de economia, de capacidade de liderança, de capacidade de autodireção, preocupação com a saúde, amor à escola, aproveitamento das horas de lazer, união entre professores e pais. Para cumprir todas estas finalidades, foram criadas nas escolas primárias as seguintes instituições, conforme Art. 39: “[...] a) centro cívico; b) centro de escotismo; c) centro de trabalho; d) clube agrícola; e) clube de pesca; f) caixa escolar; g) cooperativa escolar; h) círculo de pais e professores; associação de ex-alunos” (BRASIL, 1944, p. 6).

É imprescindível ressaltar uma diferença entre o Decreto e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em se tratando da educação feminina, o Decreto apontava que, na educação pré-vocacional ministrada na quarta e quinta séries, além dos trabalhos de oficina com metal, madeira, argila, fios e tecidos, costura, couro e papel, as meninas aprenderiam noções de Economia Doméstica e Puericultura. No entanto, no Manifesto, a escola unificada “[...] não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições educação em comum [...]” (AZEVEDO, 2012, p. 45). Confere ao pensamento do Ministério da Educação e Saúde uma educação diferenciada para as mulheres. Capanema acreditava na

Diferenciação rígida dos papéis sociais dos dois sexos, e consequentemente em sua separação dentro de um sistema educacional. Esta atitude implicava, em sua versão extrema, um ensino totalmente diferente para homens e mulheres; e em sua versão mais branda, uma oposição total à co-educação. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 195).

O Secretário Geral de Educação e Cultura, Jonas Correia²³, explanou os motivos da importância do ensino primário, enfatizando que a educação nacional, sem dúvida, consistia, em despertar nas novas gerações a consciência do valor e da dignidade do trabalho manual. Ressalta-se que, diante da complexa organização brasileira nos aspectos geográficos, econômicos e sociais, para que se transformasse em uma nação rica em recursos materiais e valores espirituais, era imprescindível que houvesse uma educação baseada na prática do trabalho manual e nos ideais de amor, de justiça e de liberdade da civilização cristã.

O secretário também fez menção à Segunda Guerra, enfatizando que, em consequência deste fato, houve profundas transformações econômicas e sociais, que modificaram o quadro

²³ Jonas de Moraes Correia Filho nasceu em Parnaíba (PI) no dia 21 de setembro de 1903, filho de Jonas de Moraes Correia e de Maria Firmina Ramos Correia. Fez seus estudos preparatórios no Colégio Militar do Rio de Janeiro, na capital da República, e sentou praça no Exército em fevereiro de 1920, ingressando na Escola Militar do Realengo, na mesma cidade. Ainda cadete, tomou parte na revolta irrompida em 5 de julho de 1922 no Rio — onde se sublevaram a Escola Militar, o forte de Copacabana e a Vila Militar —, em protesto contra a eleição de Artur Bernardes à presidência da República e as punições impostas pelo governo de Epitácio Pessoa aos militares. Por sua participação nesse movimento — debelado no mesmo dia — foi afastado do Exército. Após a Revolução de Outubro de 1930, foi anistiado em novembro do mesmo ano. Reintegrando-se no Exército, recebeu retroativamente as promoções a aspirante a oficial da arma de engenharia, datada de dezembro de 1922, a segundo tenente, de maio de 1923, e a primeiro tenente, de outubro de 1924. Em 1931 tornou-se professor do Colégio Militar e em julho do ano seguinte foi promovido a capitão. Em 1933 passou a ensinar contabilidade na Escola de Intendência do Exército e um ano depois foi transferido para a 8ª Região Militar, sediada em Belém, aí servindo como adjunto do serviço de engenharia. De volta ao Rio, bacharelou-se em 1936 em ciências jurídicas e sociais. Em fevereiro de 1938 foi promovido a major e efetivado na cátedra de português do Colégio Militar. Promovido a tenente-coronel em junho de 1939, ainda nesse ano tornou-se professor da Escola Militar do Realengo e foi nomeado diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, a qual representou no I Congresso Cultural Brasileiro. Integrou ainda a comissão especial de compras da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, órgão que chefiaria a partir de 1942. (DICIONÁRIO, 2000).

da civilização e a forma de existência individual e social. Proferiu comentários a respeito da prioridade de formar as novas gerações para as exigências materiais e espirituais do momento histórico que atravessavam.

Diante desse cenário, o Secretário enfatizou que, no presente projeto, foi conferido aos trabalhos manuais o aparato de instrumental geral de educação, entendido como meio de ajustamento da infância à vida econômica e profissional do Brasil e, em particular, do Distrito Federal.

Observa-se que as transformações ocorridas no processo de produção no período de 1930 a 1945 tiveram inúmeras consequências ao país, tais como crescimento econômico, estabelecimento de direitos trabalhistas, ampliação do código eleitoral, mobilidade social. No processo de organização da unidade educacional no campo da educação primária, defendeu-se a inserção da maioria da população em idade escolar apropriada, bem como dos alunos que não estavam dentro da faixa etária, uma vez que, por ser a vida na sociedade como um todo conduzida pelo modo de produção, esta modificação se refletia no material humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção final, apresentam-se algumas considerações acerca desta pesquisa e das interpretações desenvolvidas ao longo de toda a dissertação. Para tanto, é importante considerar os diferentes momentos que constituíram o desenvolvimento deste trabalho, o referencial teórico de autores que estudaram ou estudam o tema examinado que subsidiou as discussões e documentos, como atas, decretos, discursos, que possibilitaram as análises deste estudo. Por meio da pesquisa realizada foi possível entender como ocorreu o processo de elaboração dos Decretos-Leis destinados à regulamentação da legislação no campo educacional por meio de fontes documentais e verificou-se que a centralização da política resultou numa canalização da definição de políticas públicas.

Os períodos de 1934 a 1937, organizado de forma política constitucional com eleições indiretas, e o período de 1937 a 1945, conhecido como Estado Novo com bases na constitucionalidade, tiveram como pontos de destaque a centralização de poder, ações não democráticas e políticas intervencionistas na área da economia. A ideologia nacionalista tornou-se evidente no campo social e educacional. À frente desse momento histórico, esteve Getúlio Vargas, político que se orientou por uma política populista e fez alianças com vários setores da sociedade, como a Igreja, os trabalhadores, os coronéis e com os industriais que almejavam o desenvolvimento econômico.

Com o poder centralizado, as decisões para o ordenamento do Brasil passavam por controle de homens influentes, alinhados às diretrizes do governo central. Destacou-se Gustavo Capanema como ministro que mais tempo ficou à frente de um ministério, com intervenção direta nos setores social e educacional e no campo educacional sua atuação concorreu para que se uniformizassem as diretrizes educacionais.

Observam-se contradições nas ações coordenadas por Gustavo Capanema, em um sentido, concordava com as ações da ditadura do Governo Vargas, um governo conservador com ligações com a Igreja Católica; em outro, dedicou-se com afinco à modernização do Brasil, cercado de intelectuais com a finalidade de promover o desenvolvimento cultural independente da ideologia que defendiam. Elenca-se como fato relevante a prioridade que deu à inserção das crianças com idade correta, ou seja, de sete anos no quadro educacional escolar, especialmente no ensino primário. Defendia o Ministro que o contato com a educação formal era um elemento que transformaria o Brasil, ou seja, levaria ao desenvolvimento social, cultural e econômico.

Conforme Azevedo (1958):

Toda essa diversidade de interesses, de tendências e de ambições, essa busca constante de novos caminhos e essa fascinação de horizontes largos ou, por outras palavras, essa crescente diferenciação nos domínios científicos e literário, técnico e pedagógico, não podiam deixar de modificar sensivelmente a paisagem cultural do país, quebrando-lhe a monotonia e enriquecendo-a de novos aspectos. Em lugar de uma sociedade muito homogênea, nas suas concepções de vida, na sua mentalidade e nas suas ocupações mais elevadas, começou a surgir, ainda que lentamente, e limitada às principais aglomerações urbanas, uma sociedade mais diferenciada, pela divisão do trabalho social [...] (AZEVEDO, 1958, p. 262).

Ao longo da investigação, constatou-se que por um lado, houve inúmeras transformações sociais e como consequência o sistema educacional sofreu modificações no interior do seu processo; por outro lado, pretendia-se que o campo educacional fornecesse subsídios para as transformações da sociedade.

A história da educação no período de 1934 a 1945 resultou de iniciativas do Governo Federal em impor à educação as diretrizes do Estado. “A educação foi um recurso indispensável como meio de obter adesão ao regime, para infundir valores como o culto ao trabalho, à nacionalidade, à construção e à preservação da nova ordem [...]” (DIAS, 2011, p. 111).

Com base na pesquisa realizada, denominava-se educação primária, a educação primeira iniciada por volta dos sete até aos doze anos, no entanto, nesse processo, dado o grande número de analfabetos no país, encontravam-se alunos com idades diferenciadas. Constatou-se que, historicamente, definida a função da educação primária, as reformas educacionais para esse grau de ensino objetivavam atingir os marginalizados pela estrutura social vigente, e esse processo não tinha fim meramente pedagógicos, buscava promover mudanças na forma de pensar determinados valores da vida social. Lourenço Filho (FORMAÇÃO..., 1937), evidencia que a institucionalização, bem como as reinterpretações periódicas da função da escola, “[...] no sentido de fazê-la instrumento de defesa coletiva, têm ocorrido em épocas de transição social, acompanhando movimentos de ideias muito mais amplos do que qualquer doutrina pedagógica concebida no abstrato [...]” (SITUAÇÃO, 1941, p. 39).

Neste sentido, pode-se exemplificar com o evento histórico da Revolução Francesa no século XVIII, pelo qual Lopes (2008) demonstra que, no momento em que se deflagrava o movimento revolucionário, eram feitos os primeiros discursos que tomavam o processo educacional como característica central para composição de uma nova organização social.

Cada Assembleia Eleitoral estava encarregada de redigir *cahiers* (cadernos de queixas), que resultaram em sessenta mil cadernos, oferecendo um vasto panorama da França no final do Antigo Regime. Existia uma concordância geral nas Assembleias sobre alguns pontos, dentre eles: i) a necessidade de um novo sistema de estudos e de educação; ii) a necessidade de expansão do número de escolas; iii) o controle do professor e de sua competência; e iv) o estabelecimento de um programa mínimo comum nas escolas primárias. O elenco de queixas possibilitou e, ao mesmo tempo, obrigou a Revolução a ter a questão da instrução, constantemente na pauta de suas discussões.

Nesse período, vários projetos pedagógicos estiveram em pauta, considera-se que a instrução tornada um direito público, na transição do regime feudal para o capitalismo, estava engendrada no contexto histórico que representava e do qual fazia parte. Considera-se que a revolução burguesa representa a tomada pelo Estado burguês e atribuiu-se à função de instrução pública uma forma de legitimar seu poder, encontrando neste papel uma forma de coesão social, articulando seus interesses aos das classes subalternas.

A Reforma Capanema, sob esta perspectiva, seguiu a diretriz do modelo de governo de Getúlio Vargas, embasada na centralidade do poder, o qual apostava na inserção social da população com dois intuitos: formar a elite intelectual e oferecer uma formação educacional básica para garantir a sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Entendia-se que a população sem cultura e sem uma educação mínima não contribuiria para o progresso social. Entretanto, ao analisar estas questões, constata-se que o papel do Ministro da Educação foi ativo e significativo no campo educacional e cultural brasileiro.

Considera-se a Lei Orgânica do Ensino Primário, formalizada pelo Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946, como resultado dos estudos realizados na gestão de Gustavo Capanema para a organização educacional referente ao nível primário do Brasil, apesar de consolidada legalmente quando o Ministro não estava mais ocupando o cargo. Em 29 de outubro de 1945, Getúlio Vargas foi deposto por um golpe militar e conduzido ao exílio na sua cidade natal, São Borja. Gustavo Capanema, no dia seguinte, 30 de outubro, foi convidado a deixar o cargo. Com a deposição de Vargas, assumiu como presidente interino José Linhares e como ministro da educação Raul Leitão da Cunha, ambos ficaram nos cargos entre final de outubro de 1945 a final de janeiro de 1946.

Raul Leitão da Cunha, Ministro da Educação e Saúde, a vinte e oito de dezembro de 1945, na sua exposição dos motivos para a promulgação do Decreto-Lei sobre o Ensino Primário, nomeou a importância da criação da Comissão Nacional de Ensino Primário (CNEP), cujo objetivo, entre outros, era elaborar um anteprojeto de “lei orgânica” referente a

esse ramo da educação popular. Fez menção ao Fundo Nacional de Ensino Primário, criado pelo Decreto-Lei 4.958, de 14 de novembro de 1942. Deu ênfase ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos pelos seus estudos sobre a educação, levantando dados de como estava constituída a organização desse grau de ensino e publicando dados de todos os Estados, além de um valioso documento intitulado *Situação geral do ensino primário*. Fez referência aos estudos das estatísticas anuais, coordenadas pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde, enfatizando que, graças a todos esses elementos de informação, foi possível obter elementos para o exame da importância do problema sob todos os seus principais aspectos de organização, de orientação técnica, social e administrativa (BRASIL, 1946).

Diante do quadro em que a organização do ensino primário, para se tornar oficial como as demais “leis orgânicas”, estava em fase adiantada de estudos e elaboração, Raul Leitão da Cunha, após sua análise, na qual recomendou a reestruturação de alguns pontos com a finalidade da perfeita articulação do sistema, apresentou sua opinião.

[...] logo me convenci de que, dentro das normas democráticas tradicionais do país, a forma convencional é a mais indicada para o desenvolvimento de serviços tão amplos como o ensino primário. Por outro lado, porém, verifiquei que esse desenvolvimento, reclamado, como reclama, forte auxílio da União, exige também um plano orgânico pelo qual esse auxílio possa ser aplicado de motor equitativo e profícuo. Daí, tornar-se necessária a definição legal, por parte da União, das bases e quadros nos quais esse desenvolvimento possa progredir [...] (BRASIL, 1946, p. 4).

Partiu-se dessa análise para o envio do Projeto para sua conclusão, ou seja, torná-lo oficial. É mister esclarecer que esse documento teve o objetivo de elaborar linhas centrais na área da administração, coordenação, normas desse grau de ensino, como anunciara Gustavo Capanema na criação da Comissão Nacional do Ensino Primário. A administração do ensino primário seria tarefa das organizações estaduais e municipais e o papel da União seria traçar, em lei federal, as diretrizes fundamentais do ensino primário, bem como cooperar financeiramente com os governos estaduais e federais. Mantendo essa linha de pensamento, Raul Cunha Leitão apontou elementos sobre a referida Lei.

[...] fixa o projeto as normas convenientes à coordenação entre os sistemas estaduais e das outras unidades federadas, com os serviços técnicos deste Ministério, imprimindo-lhe caráter orgânico, sem pretender, no entanto, impor quaisquer princípios de rígida centralização, larga margem de flexibilidade admitida, a fim de que o ensino primário se adapte às peculiaridades regionais, às necessidades e às possibilidades da cada zona. Em país de tão grande extensão, como o nosso, não seria desejável outra orientação, a qual sem dúvida alguma, representa igualmente a

unanimidade da opinião dos estudiosos do assunto [...] (BRASIL, 1946, p. 4).

Constata-se que a referida Lei esteve em construção desde a Criação da Comissão do Ensino Primário no ano de 1938 e, após a conclusão dos estudos, o Projeto ficou disposto com oito títulos: I- Das bases de organização do ensino primário; II- Da estrutura do ensino primário; III- Da vida escolar; IV- Da organização e administração do ensino primário; V- Da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; VI- Dos recursos; VII- Das medidas auxiliares; e VIII- Disposições finais. Os Estados deveriam se ajustar ao plano até dia 31 de agosto de 1946, desde seus respectivos sistemas de ensino primário aos princípios e normas.

Definiu-se como finalidades desse grau de ensino: a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam dentro de elevado espírito de fraternidade humana; b) oferecer, de modo especial, às crianças de sete a doze anos as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa e à iniciação no trabalho. Observa-se que a valorização da elevação cultural e princípios da moralidade e de civismo, preconizados na Era Vargas, estão presentes no documento.

O ensino primário foi dividido em duas categorias: o ensino fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos, organizado em dois cursos sucessivos, o elementar e o complementar, e, como outra categoria de ensino, o supletivo, destinado aos adolescentes e adultos, este teria somente um curso supletivo. Evidencia-se que os estudos que abordavam o problema do analfabetismo no Brasil era uns dos objetivos da CNEP, ou seja, estudar e elaborar metas para sanar tal problema. Sendo assim, as crianças de até doze anos eram matriculadas no ensino primário fundamental e as crianças, após essa idade, eram matriculadas no ensino supletivo.

Sobre a questão dos conteúdos para o ensino fundamental no curso elementar com duração de quatro anos, a estruturação das disciplinas e atividades educativas ficaram distribuídas das seguinte forma: Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Iniciação Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho, Desenho e Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física. No curso complementar, com duração de dois anos, as disciplinas ficaram distribuídas em: Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Aritmética e Geometria, Geografia e História do Brasil, Noções de Geografia Geral e História da América, Ciências Naturais e Higiene, Conhecimentos das Atividades Econômicas da Região, Desenho, Trabalhos Manuais e

Práticas Educativas referentes às atividades econômicas da região, Canto Orfeônico, Educação Física. Para o curso supletivo, o qual objetivava a formação dos adolescentes e adultos, o tempo de permanência seria de dois anos e ficou organizado da seguinte forma: Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Aritmética e Geometria, Geografia e História do Brasil, Ciências Naturais e Higiene, Noções de Direito Usual (Legislação do Trabalho, obrigações da vida civil e militar) e Desenho (BRASIL, 1946).

A obrigatoriedade do canto orfeônico no ensino primário fundamental, tanto no curso elementar como no complementar, foi inserida no cronograma das disciplinas para se adaptar ao Decreto-Lei nº 24.794, de 14 de julho de 1934, criado no Ministério da Educação e Saúde Pública. A Inspeção Geral do Ensino Emendativo, mostrava a importância dessa disciplina.

[...] como meio de renovação e de formação moral e intelectual, é uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo; Considerando a utilidade do canto e da música como fatores educativos e a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia [...] (BRASIL, 1934).

A questão do canto orfeônico, segundo Horta (2012), pretendia “[...] desenvolver o sentimento patriótico que a questão da educação cívica se reintroduz no discurso oficial e na legislação de ensino no período [...]” (HORTA, 2012, p. 130). Torna-se evidente o alinhamento à ideologia do Governo Vargas, envolvendo os diferentes campos da sociedade, sobretudo a educação.

Constata-se, no Decreto, a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física no campo educacional, apontada como um ato moderno, uma vez que os “[...] países de civilização mais adiantada já metodizaram de maneira científica a educação física, procurando torná-la obrigatória, e estabelecendo as bases para uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo [...]” (BRASIL, 1934). Horta (2012) aponta como justificativa para a inserção da disciplina nos currículos o fato de que “[...] a Nação é um somatório do valor triplice (físico, moral e intelectual) de suas parcelas (os indivíduos) [...]” (HORTA, 2012, p. 130).

Cabe destacar que, no curso primário complementar e no curso primário supletivo, as alunas matriculadas aprenderiam, além das disciplinas supracitadas, noções de economia doméstica e de puericultura. Estas disciplinas complementares faziam menção à ideia que Gustavo Capanema idealizava sobre a mulher, já que, para ele, a mulher era a base da família, necessitando de conhecimentos domésticos.

Parte-se desses elementos para explicar a orientação geral do ensino primário fundamental e ensino primário supletivo, estabelecendo os seguintes princípios que deveriam ser atendidos: ser desenvolvido de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância; ter com fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; desenvolver o espírito de cooperação e os sentimentos de solidariedade social; revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo e inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e fraternidade humana (BRASIL, 1946).

Por meio dessas orientações, cada estado brasileiro fez a adequação dos seus projetos com o intuito de seguir as orientações estabelecidas pelo governo, objetivando um só sistema educacional com a devida unidade de organização e direção. Incluem-se, nessas orientações, as entidades privadas que desenvolviam o ensino neste grau.

Destaca-se que os estabelecimentos primários da iniciativa privada eram livres, no entanto, após esta legislação, ficaram sujeitos a aviso prévio, mediante o preenchimento de algumas condições, em que a primeira questão a ser cumprida era ser dirigida por brasileiro nato; prova de saúde e de idoneidade moral, social e técnica das pessoas encarregadas da administração e do ensino; prova de que as instalações de ensino atendiam às exigências higiênicas e pedagógicas, para os cursos que pretendiam ministrar; adoção do plano de estudos e organização didática constante na Lei nº 8.530, e do regulamento da unidade federada onde funcionasse.

Pela análise dos critérios para o projeto do ensino primário, vê-se que, ao estabelecer a nacionalidade do dirigente do estabelecimento, observou-se a incorporação de um dos objetivos da CNEP “[...] definir a ação daqueles poderes quanto à nacionalização do ensino primário [...]” (BRASIL, 1938d), de modo a nacionalizar o ensino, ou seja, terminar com os núcleos estrangeiros que ministravam esse grau de ensino. Esta ação foi vinculada ao grande projeto da construção da nacionalidade e valorização das raízes culturais brasileiras. Bomeny (1999) afirma:

Uma das dimensões estratégicas para o avanço de tal programa nacionalizador foi, indiscutivelmente, a educação. Dois obstáculos precisavam ser ultrapassados: a sobrevivência de uma prática regionalista e a presença de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização. À primeira dificuldade, o Estado deveria responder com um projeto de padronização do

ensino e de centralização das atividades escolares pela defesa da unidade de programas, de material didático etc. (BOMENY, 1999, p. 151).

De fato, como visto, procurou-se, por meios legais e nos diversos campos da sociedade, estabelecer a vinculação da ideologia do Estado Novo ao poder centralizado com a unidade educacional. Pela via da valorização da brasilidade com a nacionalização do ensino, de uma educação diferenciada para as mulheres com a finalidade de torná-las instrumento de difusão da moral e bons costumes, das disciplinas de Canto Orfônico e Educação Física com o intuito de desenvolver o sentimento patriótico, a escola foi colocada a serviço do fortalecimento dos ideais do governo.

A gestão de Gustavo Capanema, de 1934 a 1945, no Ministério da Educação e de Saúde Pública, pode ser considerada um âmagô pela historiografia educacional brasileira, por terem sido institucionalizadas políticas pedidas em décadas anteriores em prol de uma unidade na educação nacional, as quais se materializaram mediante as leis orgânicas ou ante a Reforma Capanema. Foi no seu Ministério que a educação assumiu um papel político, ideológico e social, como é possível observar em sua fala na instalação da Comissão Nacional de Ensino Primário, em que alerta aos membros da Comissão que somente “[...] com uma educação elementar [seria] capaz de melhorar as condições de vida individual e social do povo brasileiro, em benefício da Nação. Isso sem descuidar a formação das elites, pois nenhum país pode viver sem elites suficientemente preparadas [...]” (BRASIL, 1938d, p. 1). A formação do indivíduo, por meio da educação, para se tornar um intelectual, era considerado o motor para a ordem e o progresso da nação, crendo na existência de diferentes papéis que deveriam ser assumidos socialmente.

Gustavo Capanema desenvolveu um papel emblemático frente ao Ministério da Educação e Saúde, desenvolvendo projetos não somente no campo da educação, mas também na saúde e na cultura, como apresentado no decorrer do trabalho. Acredita-se, neste sentido, na relevância da pesquisa histórica desse intelectual.

Investigar a organização do ensino primário, neste estudo, deu base teórica para o entendimento da realidade educacional brasileira. Foi possível evidenciar que as políticas públicas são expressões do contexto histórico observado e, sobretudo, que os documentos que orientaram a organização do ensino primário foram construídos pelos atores sociais que vivenciaram tal contexto. Conforme Machado (2002, p. 161) “sem compreender os rumos que a história estava tomando, não é possível entender as questões educacionais, pois elas não existem fora do contexto histórico. Isolar a educação das lutas humanas é dar a ela uma autonomia e um poder que ela não tem [...]”.

Ficou patente novas possibilidades de pesquisas no campo educacional desse, as quais foram sendo delineadas ao longo do caminho, a exemplo disso, podem ser citadas: as mudanças existentes entre o Decreto-Lei 4.958, de 14 de novembro de 1942 e a LDB 4024/61 referente ao ensino primário. Como se deu a formação de professores e como foi disposta a organização do Ensino Normal, considerando esse ambiente histórico.

É mister ter como pressuposto o meio em que Gustavo Capanema esteve inserido no momento de sua atuação como Ministro. Além disso, havia uma gama de intelectuais no período que são reconhecidos e são destaques na história, os quais nos ajudam a desenvolver nos dias atuais, início do século XXI, o gosto pela poesia e literatura e apreciar obras como de Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Mário de Andrade e Vinicius de Moraes, assim como a música de Heitor Villa-Lobos, obras de arte Cândido Portinari, a admirar a concepção paisagística e arquitetônica de Lúcio Costa, Oscar Niemeyer e Carlos Leão. Muitos personagens deste cenário com ideais e ideologias diversas do governo central, no entanto, souberam ocupar seu espaço e fazer a diferença na construção da história do Brasil.

Encerra-se a pesquisa com um poema do assessor de Gustavo Capanema durante onze anos, ou seja, toda sua trajetória frente ao Ministério da Educação e da Saúde, Carlos Drummond de Andrade. Intitulado “De mãos dadas”, publicado pela primeira vez em 1940, está inserido no livro *Sentimento do mundo*. Os poemas deste livro foram produzidos entre 1935 e 1940, são 28 no total. Trazendo o olhar do poeta sobre o mundo à sua volta, que tende para um olhar crítico e significativamente político.

*“Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os homens presentes, a vida presente.”*

Carlos Drummond de Andrade

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **Sentimento do mundo** . 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

_____. (Org.). **Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano – Economia e Cultura (1930-1964)**. São Paulo: Difel, 1984.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: BOMENY, Helena Maria Bousquet (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais políticas**. Rio de Janeiro:FGV, 2001. p. 11-35.

BRASIL. Decreto-Lei nº 19.941 de 30/06/1930. **Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal**. Rio de Janeiro, 1930a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/19301939/decreto1994130abril1931518529publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 19.402 de 14/11/1930. **Lei que cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 1930b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/19301939/decreto1940214novembro1930515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 20.158 de 30/06/1931. **Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências**. Rio de Janeiro, 1930c. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30junho1931536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 19.850 de 11/04/1931. **Lei que cria o Conselho Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-193515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 19.851 de 11/04/1931. **Lei que Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica 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**, Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 21.241 de 04/04/1932. **Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.** Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/19301939/decreto212414abril1932503517publicacaooriginal-81464-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 24.794, de 15 de julho de 1934. **Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências.** Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 378 de 13/01/1937. **Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.** Rio de Janeiro, 1937a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/19301939/lei37813janeiro1937398059publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 92 de 21/12/1937. **Cria o Serviço Nacional de Teatro.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/Decreto-Lei-92-21-dezembro-1937-350840-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Rio de Janeiro, 1937b. Acesso em: 23 jan. 2013.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1765/constituicao_1937_texto.pdf?sequence=4>. Rio de Janeiro, 1937c. Acesso em: 13 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 421 de 11/05/1938. **Regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior.** Rio de Janeiro, 1938a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/Decreto-Lei-421-11maio1938350759-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 526 de 1/07/1938. **Institui o Conselho Nacional de Cultura.** Rio de Janeiro, 1938b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/Decreto-Lei-526-1-julho-1938-358396-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 580 de 30/07/1938. **Dispõe sobre a organização do INEP.** Rio de Janeiro, 1938c. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/Decreto-Lei-58030julho1938350924-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Criação, constituição e objetivos da Comissão Nacional do Ensino Primário. **Atas da sessão de instalação da Comissão, das 1ª e 2ª reuniões ordinárias da CNEP, e pronunciamentos do Ministro Gustavo Capanema nessas sessões.** Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1938.00.00 (72 fls.). Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1938d.

_____. Decreto-Lei nº 6.029 de 26/07/1940. **Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238,**

de 2 de maio de 1939. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-6029-26-julho-1940324447-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 4.073 de 30/01/1942. **Lei Orgânica do Ensino Industrial.** Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/Decreto-Lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 4.244 de 09/04/1942. **Lei orgânica do ensino secundário.** Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/Decreto-Lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 4.958 de 14/11/1942. **Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário.** Rio de Janeiro, 1942c. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/Decreto-Lei-4958-14-novembro1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 6.141 de 28/12/1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial.** Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/Decreto-Lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 6.785 de 11/08/1944. **Cria os recursos para o Fundo Nacional do Ensino Primário, e dá outras Providências.** Rio de Janeiro, 1944. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/Decreto-Lei-6785-11-agosto-1944-382881-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 19.513 de 25/08/1945. **Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário.** Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=86335&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

_____. Lei, Orgânica do Ensino Primário. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946; **Lei orgânica do ensino normal: Decreto-Lei nº 8.530.** Arquivo Gustavo Capanema, Cma-136f (39 pgs.). Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1946.

CAPANEMA, Gustavo. **Discurso na abertura da Conferência Nacional da Saúde.** Rio de Janeiro, 1941. Disponível em: <<http://www.universidadesaudavel.com.br/wpcontent/uploads/leitura/RelatorioI%20CNS.pdf>>. Acesso em: 10 ago. de 2012.

_____. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: INEP, p. 3-4, 1944. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/view/122/showToc>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. **Dados biográficos e currículos de Gustavo Capanema.** Arquivo Gustavo Capanema. GC a 1934.00.00 (31 fls.). Geral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1934.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil.** Maringá: Eduem, 2012

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

CRIAÇÃO. constituição e objetivos da Comissão Nacional do Ensino Primário. **Atas da sessão de instalação da Comissão, das 1ª e 2ª reuniões ordinárias da CNEP, e pronunciamentos do Ministro Gustavo Capanema nessas sessões.** Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1938.00.00 (72 fls.). Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1938.

D' ARAUJO, Maria C. (Org.). **Getulio Vargas.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/7264/getulio_vargas.pdf?sequence=>. Acesso em: 08 ago. 2012.

DIAS, Amália. Trabalhadores intelectuais: Ensino secundário e magistério no Estado Novo. In: LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Claudia (Orgs.). **Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas.** Vitória: EDUFES, 2011. p. 111-138.

DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO BRASILEIRO – DHBB. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2000. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

DREHER, Martin Noberto. **A igreja latino-americana no contexto mundial.** São Leopoldo: Sinodal. 1999.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 16. ed. São Paulo: Globo, 2004.

FARIA, Antônio Augusto; BARROS, Edgard Luiz de. **Getúlio Vargas e sua época.** São Paulo: Global, 1982.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 12. ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FORMAÇÃO do professorado primário, notícia histórica. **Artigo acerca do curso de formação de professores primários contendo um breve histórico do curso, seu conteúdo e seus programas.** Arquivo Lourenço Filho. LF I LOURENÇO FILHO 1937.03.00 (24 fls.). Geral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1937.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Confronto e compromisso no processo de constitucionalização (1930-1935). In: FAUSTO, Boris (Org.). **O Brasil republicano – Sociedade e política (1930-1964).** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HOCHMAN, Gilberto; FONSECA, Cristina. A I Conferência Nacional de Saúde: reformas, políticas e saúde pública em debate no Estado Novo. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 173-193.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Massangana, 2010.

_____. O hino, o sermão e a ordem do dia. 2ª ed. Campinas: Editora Associados, 2012.

LÔBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

LOMBARDI, José C. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, histórias e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBER; Curitiba – PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. p. 141-176.

LONDRES, Cecília. A invenção do patrimônio e a memória nacional. In: BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001. p. 85-101.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **As origens da educação pública: A instrução na revolução burguesa do século XVIII**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa: Pensamento e ação. Campinas, SP: Autores Associadas; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MOREIRA, Regina da Luz (Org.). **Arquivo Gustavo Capanema, inventário analítico**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

NUNES, Clarice. As Políticas de Educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena Maria Bousquet (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais políticas**. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 103-126.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. O Intelectual do DIP: Lourival Fontes e o Estado Novo. In: BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista (SP): Universidade de São Francisco, 2001.

_____. O Brasil dos imigrantes. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PENA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

PEREIRA, Victor Hugo Adler. Os intelectuais, o mercado e o Estado na modernização. In: BOMENY, Helena Maria Bousquet (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais políticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p. 59-84.

PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil**. 1. ed. 46 reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PROEDES – PROGRAMA DE ESTUDOS E DOCUMENTAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. 2013. Disponível em: <IP://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/carneiro.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

RELATÓRIO das atividades do Ministério da Educação e Saúde no período de 1930 a 1945, elaborado por Gustavo Capanema. **Arquivo Gustavo Capanema**. GVC nº 1946.00.00/27, (40 fls). Geral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1946.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTANA, Nara Maria Carlos de. Colonização alemã no Brasil: uma história de identidade, assimilação e conflito. **Dimensões**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 235-248, 2010. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=15669&clave_busqueda=278723> Acesso em: 20 fev. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, Maria I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBER; Curitiba – PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. p. 3-12.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SITUAÇÃO do ensino primário. **Introdução ao volume. “Situação Geral do Ensino Primário”, publicado pelo INEP. Arquivo Lourenço Filho**. LF I LOURENÇO FILHO 1941.08.00 (43 fls.). Geral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1941.

SOUZA, Adriano Amaro de. A territorialização dos imigrantes japoneses na Alta Sorocabana.

Revista Formação, v. 2, n. 14, p. 119-129, 2007. Disponível em:

<http://www4.fct.unesp.br/pos/geo/revista/formacaon14v2.php>. Acesso em: 28 fev. 2013.

VARGAS, G. **Diário**. V. 1. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995a.

_____. **Diário**. V. 2. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995b. vol. 2.

_____. **O pensamento político de Getúlio Vargas.** Porto Alegre, RS: Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul e Museu Julio de Castilhos (realizadores), 2004. Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/biblioteca/LinkClick.aspx?fileticket=1qGzSauxIbI%3D&tabid=3101&language=pt-BR>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

WILLIAMS, Daryle. Gustavo Capanema, ministro da cultura. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Capanema: o ministro e seu ministério.** Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 251-269.

ZAIA, Brandão. **Paschoal Lemme.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.